

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE

PAR
MICHEL JR LACASSE

LES RÉPERCUSSIONS DE LA LITTÉRATURE MÉDIATIQUE MULTIMODALE SUR
LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE D'ÉLÈVES DU
SECONDAIRE

AOÛT 2017

*Être lecteur est une façon de
prendre sa responsabilité en
tant qu'être humain.*

- Alberto Manguel

REMERCIEMENTS

Mon parcours personnel et professionnel a été ponctué d'évènements et de rencontres marquants qui m'ont transformé, m'ont influencé dans ma vision du monde et plus spécifiquement dans ma vision de l'éducation.

Tout d'abord, j'aimerais exprimer mes plus sincères remerciements à Christian Dumais. Tu as contribué largement à la réussite de cet essai. Tu m'as prodigué les conseils les plus avisés, lors des moments de doute, et tu m'as soutenu dans les moments de découragement. En outre, ton influence dépasse amplement cet essai, puisque tu m'as offert des opportunités très stimulantes. Je me sens privilégié de t'avoir eu comme mentor. Par le fait même, j'aimerais remercier l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ERLI), qui m'a appuyé intellectuellement et financièrement dans le processus de rédaction de cet essai.

Puis, j'aimerais remercier aussi un enseignant et une professeure qui m'ont influencé considérablement, Pierre Collin et Priscilla Boyer. Je ne serais pas un enseignant aussi passionné et dévoué aux élèves si ce n'était de Pierre Collin, mon modèle et mentor. J'ai appris à développer des relations significatives avec les élèves en tâchant de t'imiter, bien que je sois une bien pâle copie. Ensuite, Priscilla Boyer, je te remercie pour ta fougue; ta passion qui a su raviver mon désir d'apprendre la grammaire. Vous êtes, chacun à votre manière, présents chaque jour avec moi lorsque j'enseigne.

Finalement, je réserve ma gratitude infinie à Tony Jenniss qui m'accompagne dans mes joies et mes tristesses, qui est toujours là, avec sa présence bienveillante, qui me défie intellectuellement et qui me fait voir la vie différemment. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	2
LA PROBLÉMATIQUE.....	2
1. LA LITTÉRATIE.....	2
1.1 La compétence en lecture au secondaire : un volet de la littératie.....	6
1.2 Les technologies de l’information et des communications (TIC).....	9
1.2.1 L’univers technologique.....	10
1.2.2 L’école québécoise	10
1.3 La multimodalité.....	12
1.4 Question de recherche.....	14
CHAPITRE 2	16
LE CADRE THÉORIQUE	16
2.1 La compétence en lecture.....	16
2.1.1 Les inférences.....	17
2.1.2 L’évaluation des compétences.....	20
2.2 La littératie	25
2.2.1 La multidimensionnalité du concept de littératie	25
2.2.2 Les dix valeurs ajoutées au concept de littératie	26
2.3 La littératie médiatique multimodale	28
2.3.1 La multimodalité	29
2.3.2 L’origine des modes sémiotiques	30
2.3.3 Les modes sémiotiques et leurs relations	30
2.3.4 La lecture d’un texte multimodale.....	32
2.4 Les objectifs de recherche.....	32

CHAPITRE 3	34
MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 La recherche-action.....	34
3.2 Le contexte de l'expérimentation.....	35
3.3 La collecte de données, l'échantillonnage et l'analyse de données	36
3.4 L'intervention.....	38
3.4.1 Le contexte de l'intervention.....	38
3.4.2 La méthode pédagogique et la séquence didactique.....	39
3.4.3 Le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage ..	43
3.5 Conclusion	51
CHAPITRE 4	52
LES RÉSULTATS ET L'ANALYSE.....	52
4. Un retour sur l'expérimentation.....	52
4.1 Les résultats des questionnaires de lecture.....	53
4.2 Les réponses aux questionnaires de lecture	54
4.2.1 Les évaluations papier #1 et #2 : réponses les mieux réussies ...	54
4.2.2 Les évaluations papier #1 et #2 : réponses les moins bien réussies .	55
4.2.3 Les réponses au questionnaire « production initiale ».....	56
4.2.4 La production initiale : modes sémiotiques les mieux réussis	56
4.2.5 La production initiale : modes sémiotiques les moins réussis.....	57
4.2.6 Les évaluations iPad #3 et #4 : réponses les mieux réussies	57
4.2.7 Les évaluations iPad #3 et #4 : réponses les moins réussies	58
4.3 Les inférences	59
4.4 Le questionnaire métacognitif.....	61
4.5 Remarques conclusives sur l'analyse de la version papier et de la version	
iPad	63
4.5.1 La performance.....	64
4.5.2 La multimodalité	64
4.5.3 Les inférences.....	65
4.6 Les cas d'élèves.....	66
4.6.1 Élève 4	66
4.6.2 Élève 10	67
4.6.3 Élève 5	67
4.7 Conclusion	68
CHAPITRE 5	70
SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION	70
5.1 Les avantages	70

5.1.1	L'intérêt de l'évaluation formative.....	70
5.1.2	L'engagement des élèves.....	71
5.1.3	La dimension appréciation	71
5.2	Les limites	71
5.2.1	Les absences des élèves en classe	72
5.2.2	Les moyens techniques.....	72
5.2.3	Les mauvaises inférences	73
5.2.4	Les stratégies de lecture.....	73
5.2.5	Les questions de même niveau	73
5.2.6	L'effet de nouveauté et l'effet Hawthorne	74
5.2.7	Les résultats	74
5.3	Les perspectives de recherche.....	75
5.4	Conclusion	75
BIBLIOGRAPHIE		77
ANNEXE 1 : Les compétences développées		85
ANNEXE 2 : Atelier formatif : mode textuel		87
ANNEXE 2a : Atelier formatif 1 : exemples et contre-exemple		94
ANNEXE 2b : Atelier formatif 1 : le référentiel.....		98
ANNEXE 2c : Atelier formatif 1 : activité		102
ANNEXE 2d : Atelier formatif 1 : réflexion métacognitive.....		109
ANNEXE 3 : Atelier formatif 2 : mode visuel		110
ANNEXE 3a : Atelier formatif 2 : exemple et contre-exemple.....		118
ANNEXE 3b : Atelier formatif 2 : le référentiel.....		120
ANNEXE 3c : Atelier formatif 2 : modelage.....		123
ANNEXE 3d : Atelier formatif 2 : activité (images)		124
ANNEXE 3e : Atelier formatif 2 : activité (feuille réponse).....		127
ANNEXE 3f : Atelier formatif 2 : réflexion métacognitive		128
ANNEXE 4 : Atelier formatif 3 : mode cinétique		130
ANNEXE 4a : Atelier formatif 3 : exemple et contre-exemple.....		135
ANNEXE 4b : Atelier formatif 3 : le référentiel.....		136
ANNEXE 4c : Atelier formatif 3 : activité		140
ANNEXE 4d : Atelier formatif 3 : retour métacognitif		141
ANNEXE 5 : Atelier formatif 4 : mode sonore		142

ANNEXE 5a : Atelier formatif 4 : exemple et contre-exemple.....	147
ANNEXE 5b : Atelier formatif 4 : le référentiel.....	148
ANNEXE 5c : Atelier formatif 4 : activité (images-sons).....	151
ANNEXE 5d : Atelier formatif 4 : activité (feuille réponse).....	154
ANNEXE 5e : Atelier formatif 4 : réflexion métacognitive.....	155
ANNEXE 6 : Évaluation : questionnaire de lecture papier #1.....	156
ANNEXE 7 : Évaluation : questionnaire de lecture papier #2.....	162
ANNEXE 8 : Évaluation : questionnaire de lecture « production initiale ».....	167
ANNEXE 9 : Évaluation : questionnaire de lecture iPad #3 (SAÉ).....	171
ANNEXE 10 : Évaluation : questionnaire de lecture iPad #4 (SÉ).....	177
ANNEXE 11 : Questionnaire réflexion métacognitive post-séquence d'enseignement- apprentissage.....	182

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94).....	41
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Description des niveaux de compétence en littératie et exemples de tâches que les personnes sont capables d'accomplir pour chacun des niveaux de compétence ...	4
Tableau 2.1 Divers types d'inférences en contexte de récit.....	19
Tableau 2.2 Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement ..	21
Tableau 2.3 Principaux éléments littéraires	22
Tableau 2.4 Valeurs ajoutées au concept de littératie	27
Tableau 4.1 : Résultats obtenus par les élèves aux évaluations de lecture	53
Tableau 4.2 : Les inférences ou le repérage d'information.....	60
Tableau 4.3 : Aspects positifs et négatifs relatifs à la lecture d'un texte papier	61
Tableau 4.4 : Aspects positifs et négatifs relatifs à la lecture d'un texte multimodal sur iPad.....	62
Tableau 4.5 : Version papier ou iPad ?	63

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET ACRONYMES

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ÉLEF	État des lieux de l'enseignement du français
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TIC	Technologies de l'information et des communications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
CEFRIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations
CIRLI	Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion
ERLI	Équipe de recherche en littératie et inclusion
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
AVAN	Apportez votre appareil numérique
GIF	Graphics Interchange Format

RÉSUMÉ

Ce projet de type recherche-action a été réalisé dans le cadre de nos études à la maîtrise en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce programme vise à engager l'étudiant dans un processus de professionnalisation, donc nous nous sommes intéressé aux répercussions de la littératie médiatique multimodale sur le développement de la lecture d'élèves de 3^e secondaire. Pour ce faire, nous avons conçu une séquence d'enseignement-apprentissage selon le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) autour des quatre modes sémiotiques : textuel, visuel, sonore et cinétique. Nous avons expérimenté ce dispositif pendant 3 semaines auprès de 11 élèves de 3^e secondaire. Durant cette période, nous avons évalué les élèves à cinq reprises, à l'aide des questionnaires de lecture. Ainsi, nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives qui nous ont permis de comparer le portrait de départ des élèves avant la séquence en littératie médiatique multimodale et après la séquence. Puis, nous avons créé des ateliers formatifs qui amenaient l'élève à développer une conscience multimodale, c'est-à-dire que le sens du texte ne se construit pas uniquement à partir du sens des mots et des phrases, mais aussi avec les images, dont le texte est parsemé, la bande sonore qui appuie le récit et les images mobiles qui accompagnent la diégèse.

Mots clés : littératie médiatique multimodale, compétence en lecture, TIC, iPad, performance scolaire, enseignement au secondaire, français, langue d'enseignement.

INTRODUCTION

Selon l'enquête canadienne sur l'Utilisation d'Internet de 2010, 32 % des utilisateurs d'Internet déclaraient l'utiliser à des fins d'un programme d'éducation, de formation ou dans la réalisation de travaux scolaires, alors que 68 % affirmaient l'utiliser pour lire ou regarder les nouvelles. Par conséquent, l'utilisation grandissante des technologies dans la société du 21^e siècle a opéré un changement de paradigme en éducation que nous devons, à notre avis, explorer davantage. Nous sommes contraint d'adapter nos séquences d'enseignement-apprentissage à cette réalité, ou, autrement, nous condamnerons nos élèves à être marginalisés dans une société de mondialisation et toujours plus compétitive. La lecture n'échappe pas à cette logique avec la multiplication des plateformes d'information, des réseaux sociaux et des sites de partage d'objets médiatiques, comme YouTube et Vimeo, puisque ces derniers intègrent dorénavant plusieurs modes sémiotiques : textuel, visuel, sonore et cinétique. À titre d'exemple, sur le site de La Presse (<http://www.lapresse.ca/>), que les élèves peuvent consulter pour réaliser leurs travaux, les articles sont souvent accompagnés de photographies ou de séquences vidéos. Il devient essentiel donc essentiel de comprendre toutes les dimensions du message qui y est véhiculé et qui peut être transmis par chacun de ces modes sémiotiques. De plus, sachant que la compétence en lecture contribue largement à la réussite scolaire (Laferrière, Bader, Barma, Beaumont, Deblois, Gervais et al., 2011), mais qu'au Québec la majorité de la population a une compétence insuffisante pour comprendre un message complexe (Institut de la statistique du Québec, 2015), nous nous sommes longuement questionné : comment pouvons-nous préparer les élèves à comprendre un texte multimodal et, ainsi, devenir plus compétents en lecture ? Conséquemment, nous avons conçu une séquence d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur le concept de littératie médiatique multimodale. Cet essai est le résultat de ce questionnement, ainsi que des observations relatives à l'application de cette séquence dans une classe.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans la problématique, il sera question, dans un premier temps, de la littératie. Nous verrons les impacts sur la qualité de vie d'un individu lorsque ce dernier a des lacunes en matière de littératie. Ensuite, il sera question plus précisément de la compétence en lecture au secondaire. Dans un troisième temps, nous nous pencherons sur le sujet de l'intégration des technologies dans les classes de français au sein de la société du savoir du 21^e siècle. Puis, nous aborderons l'aspect de la multimodalité, c'est-à-dire la multiplicité des formes pour produire et transmettre un message. Finalement, nous présenterons notre question de recherche.

1. LA LITTÉRATIE

La littératie peut se définir comme

[...] la capacité d'utiliser des formes riches et variées d'expression orale, écrite ou visuelle pour lire, écrire, écouter, parler, visualiser, représenter et réfléchir de façon critique aux idées les plus diverses. Elle permet de partager de l'information, d'interagir avec autrui et de saisir le sens des choses. La littératie est un processus complexe par lequel une personne acquiert des nouvelles connaissances et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure en puisant dans sa culture, son vécu et son acquis. Indispensable à la croissance personnelle et à une participation active à la vie d'une société démocratique, elle permet de tisser des liens entre particuliers et collectivités (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2011, para. 1).

Ce concept, au Québec, malgré de nombreuses recherches (entre autres Hébert et Lafontaine, 2010; Lafontaine et Pharand, 2015) qui le concernent, n'a pas été encore introduit au sein des programmes québécois de formation, contrairement à ceux de plusieurs provinces canadiennes, dont l'Ontario et le Nouveau-Brunswick. Cependant,

tout comme pour ses deux provinces, l'enseignant doit « aller au-delà de la littératie traditionnelle [« centrée exclusivement sur le langage et un mode d'expression en particulier » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, p. 3)] afin de préparer les élèves à des formes de littératie et à des rôles qui n'existent peut-être pas encore dans la conjoncture culturelle, sociale et économique actuelle » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 5). En plus de préparer l'élève à la société, l'enseignant le protège contre les situations de précarité, puisqu'il existe un lien « entre la pauvreté et le faible niveau de compétence¹ en littératie (Bouchard, 2010) » (Moreau, Kounakou, Ruel, Lafontaine et Pharand, 2014, p. 2). En 2012, 53,3 % de la population québécoise de 16 ans et plus avait un niveau de compétence 1 ou 2 (Institut de la statistique du Québec, 2015, p. 70). Cela signifie que ces gens ont de sérieuses difficultés, entre autres en lecture, en écriture et en calcul. À titre d'exemple, un individu ayant un niveau de compétence 1 en littératie maîtrise un vocabulaire de base et comprend des textes courts qui contiennent peu d'informations contradictoires. Quelqu'un de niveau de compétence 3 comprend un texte dense et long, qui contient des informations contradictoires, et il peut formuler des hypothèses et effectuer des inférences, comme en fait foi le tableau de l'Institut de la statistique du Québec (2015).

¹ Certains auteurs écrivent le mot « compétence » au singulier alors que d'autres l'écrivent au pluriel. Dans le cadre de cet essai, nous considérons, que le mot soit écrit au singulier ou au pluriel, qu'il est nécessaire de développer plusieurs compétences lorsqu'il est question de littératie puisque c'est un ensemble de compétences qui sert à mesurer le niveau de littératie d'un individu. Pour cette raison, que le mot « compétence » soit écrit au singulier ou au pluriel dans l'expression « niveau de compétence », il représente pour nous un ensemble de compétences.

Tableau 1.1 Description des niveaux de compétence en littératie et exemples de tâches que les personnes sont capables d'accomplir pour chacun des niveaux de compétence (Institut de la statistique du Québec, 2015, p. 45)

Niveaux	Compétences, aptitudes ou capacités
Inférieur au niveau 1	Les personnes utilisent seulement un vocabulaire de base et sont capables de lire des textes courts sur des sujets familiers pour repérer une information unique de forme identique à celle d'une question ou d'une consigne donnée.
Niveau 1	Les personnes comprennent le vocabulaire de base et saisissent le sens des phrases. Elles ont des compétences qui leur permettent d'accomplir des tâches de complexité limitée; par exemple, lire des textes (numériques ou imprimés continus, non continus ou mixtes) relativement courts afin de trouver une information identique ou synonyme à l'information donnée dans la question ou la consigne. Les textes ne contiennent que très peu d'informations contradictoires.
Niveau 2	Les personnes sont en mesure d'intégrer au moins deux informations en fonction des critères donnés, de les comparer, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet, et de faire des inférences de faible niveau. Elles sont capables de parcourir des textes numériques pour repérer les informations dans différentes parties d'un document.
Niveau 3	Les personnes sont en mesure de comprendre des textes denses ou longs, incluant des pages de textes continus, non continus, mixtes ou multiples. Elles peuvent identifier, interpréter ou évaluer une ou plusieurs informations et réaliser des inférences correctes ou variées. Elles peuvent également effectuer des opérations à étapes multiples et sélectionner des données dans des énoncés contradictoires afin de trouver et de formuler les réponses.
Niveau 4	Les personnes sont capables d'effectuer des opérations à étapes multiples pour intégrer, interpréter ou résumer des informations tirées de textes longs et complexes, continus, non continus, mixtes ou multiples, qui comprennent des informations contradictoires. Elles sont capables de réaliser des inférences complexes et d'utiliser leurs connaissances de façon appropriée.
Niveau 5	Les personnes sont en mesure de trouver et intégrer de l'information provenant de plusieurs textes denses, de synthétiser des idées semblables ou contraires ou d'évaluer des arguments basés sur des faits. Elles sont capables de réaliser des inférences de haut niveau ou d'utiliser leurs connaissances spécifiques. Elles peuvent appliquer et évaluer des modèles logiques et conceptuels pour accomplir des tâches.

Donc, un peu plus de la moitié de la population québécoise est sujette à des conséquences négatives liées à son niveau de compétence en littératie. À ce sujet, il est important de souligner qu'au Canada, le niveau de compétence en littératie de la population canadienne a diminué, c'est-à-dire que la proportion de la population se situant aux niveaux 1 et 2 est passée de 41 % en 2003 à 48,3 % en 2012 (Statistique Canada, 2013). Cela étant dit, comment un faible niveau de littératie s'exprime-t-il dans les conditions de vie d'un individu ? Concrètement,

[...] de faibles compétences en littératie peuvent contribuer à l'appauvrissement des personnes ou à leur maintien dans une situation de pauvreté de façon directe ou indirecte (insertion en emploi difficile et dans des postes peu qualifiés, mauvaises conditions de travail, possibilités de promotion limitées, difficulté à faire des choix éclairés en matière de santé, évitement des interactions avec les instances gouvernementales, difficulté à trouver de l'information pour répondre à ses besoins, omission de la déclaration de revenus, par exemple) (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013, p. 101).

De plus, « les effets sont de tous ordres et se traduisent de multiples façons : l'estime de soi; la participation active aux décisions qui orientent le développement de la société québécoise en matière d'économie, de démocratie ou d'environnement [...] » (CSE, 2013, p. 4).

Ces constats alarmants semblent justifier des interventions en classe puisque plusieurs compétences qui composent la littératie sont présentes en classe. C'est notamment le cas de la lecture, de l'écriture et de l'oral (Dumais, 2011). Favoriser le développement des compétences en littératie des élèves peut garantir que chacun d'eux puisse participer au développement économique et social du Québec, mais aussi à sa vie démocratique (CSE, 2013, p. 9). En somme, il ne faut pas perdre de vue que la mission de l'école québécoise est d'instruire, de qualifier et de socialiser (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Le concept de littératie semble donc être en adéquation avec ces trois missions. En terminant, comme le mentionnait Paulo Freire dans la *Pédagogie des*

Opprimés, « apprendre à lire et à écrire, c'est une forme de prise de pouvoir » (Gerbault, 2012, p. 114-115). Il s'avère donc essentiel de développer ces compétences associées à la littératie, dont la compétence en lecture.

1.1 La compétence en lecture au secondaire : un volet de la littératie

Lors de leurs interventions pédagogiques et didactiques, les enseignants de français ont à considérer les aspects fondamentaux qui impliquent les processus cognitifs de l'apprentissage chez l'être humain et plus précisément chez l'adolescent (Sousa, 2002). Par conséquent, il est important de considérer plusieurs facteurs dans l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage, dont le système de croyance cognitive, c'est-à-dire les souvenirs et les préjugés qui constituent la base de notre perception et de la compréhension du monde, ainsi que le concept de soi, à savoir notre perception de nous-même dans le monde (Sousa, 2002). Ces deux systèmes permettent à l'individu d'attribuer une valeur aux apprentissages et, ainsi, de les consolider dans la mémoire à long terme selon que ce dernier y attribue une valeur supérieure ou non. Dans l'État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF) au secondaire réalisé en 2008, la chercheuse Suzanne-G. Chartrand s'est notamment penchée sur les représentations que les élèves se sont construites concernant leurs compétences ainsi que leurs pratiques en classe de français. À titre d'exemple, lorsqu'on demande aux élèves de hiérarchiser les disciplines, de la plus importante à la moins importante, les mathématiques se trouvent en première position, alors que le français se retrouve en deuxième position avec 36 % (Roy-Mercier et Chartrand, 2010) des répondants qui la considéraient comme la plus importante. De plus, 45 % des garçons affirment, dans la discipline du français, qu'ils n'effectuent pas beaucoup d'apprentissages, contre 27 % chez les filles (Roy-Mercier et Chartrand, 2010). Cependant, ce ne sont pas les statistiques les plus catastrophiques au sujet des perceptions qu'ont les élèves à propos de la discipline du français. Celles qui sont liées à la compétence 1 du Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), *Lire et apprécier des*

textes variés, le sont davantage. Par exemple, cette compétence est considérée comme importante par seulement 16 % des élèves (Roy-Mercier et Chartrand, 2010, p. 47). En outre, la compréhension de textes se trouve au quatrième rang des activités jugées les plus utiles pour améliorer sa compétence en français. À ce sujet, seulement 10 % (Roy-Mercier et Chartrand, 2010) des élèves jugent que cette activité pédagogique profite à leurs compétences en français. Pourtant, force est de constater « [...] qu'environ 25 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans présentent des difficultés persistantes en lecture, qui menacent l'ensemble de leur scolarisation et qui les mettent à risque de décrochage scolaire [...] » (Laferrière, Bader, Barma, Beaumont, Deblois, Gervais et al., 2011, p. 163). Quels seraient les épiphénomènes sous-jacents en cause dans ces réalités ? Dans une enquête menée en 2001 par Monique Lebrun, à la question « Que faut-il être pour être un bon lecteur ? », la réponse qui a été mentionnée le plus souvent est « aimer lire » avec 89% des 1734 sujets (Lebrun, 2004). Quelques années plus tard, 70 % des élèves sondés par Chartrand affirmeront que les lectures en français ne leur ont pas permis de développer le goût de la lecture (Roy-Mercier, 2011). Pouvons-nous affirmer que le développement de la compétence en lecture de l'élève est tributaire de son engagement dans la lecture ? Il semblerait que non, puisque 22 % des personnes qui se considèrent de bons lecteurs ont un faible niveau de littératie (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2014). Alors quelles conclusions pouvons-nous tirer ? Deux aspects, qui guideront les étapes postérieures de cette démarche exploratoire, peuvent être dégagés de ces considérations. Dans un premier temps, les activités en lecture ne semblent pas convaincre les élèves de leur importance dans la construction de leur maîtrise de la langue (Roy-Mercier, 2011). Dans un deuxième temps, les élèves semblent considérer, de leurs propres aveux, que le goût de la lecture (« aimer lire ») est l'élément le plus important pour être un bon lecteur (Lebrun et Baribeau, 2003), bien que cela n'assure pas le succès dans cette compétence.

1.1.2 Les inférences

Les inférences participent à la construction du niveau de compétence en lecture de l'individu. Mentionnons, notamment, qu'aux niveaux 3, 4 et 5, l'individu doit effectuer des inférences « correctes et variées » (niveau 3), « complexes » (niveau 4) et « de haut niveau » (niveau 5). Selon Giasson (2011), ce qui causerait des difficultés à réaliser des inférences dans le processus de lecture se divise en trois classes : les causes inhérentes au lecteur, au texte et à l'enseignement. Nous nous pencherons particulièrement sur la première et la troisième de ces causes.

Tout d'abord, l'une des causes inhérentes à l'élève est celle des troubles du langage. Les recherches qui ont été effectuées sur les inférences en lecture ont démontré un lien étroit entre les élèves qui présentent des troubles du langage oral qui ont souvent des difficultés dans la compréhension d'un texte, et ce, plus spécifiquement dans la production d'inférences (Adams, Clarke, et Haynes, 2009, Dodwell et Bavin, 2008, Laing et Kamhi, 2002, Scannell-Miller, 1982, cités dans Green et Roth, 2013).

Ensuite, les causes peuvent être dues à un manque de connaissances ou à l'impossibilité de produire des images mentales. Lors du processus inférentiel, la mémoire de travail et la mémoire à long terme s'affairent conjointement à produire les inférences, c'est-à-dire que la mémoire de travail retiendra les informations lues dans le texte, alors que des connaissances sur le monde que détient le lecteur seront rappelées de la mémoire à long terme vers la mémoire de travail pour tisser les liens (Lombello et Roux, 2011). D'ailleurs, selon Stanké (2006), il ne serait pas possible de comprendre un texte sans la mémoire de travail. C'est l'un des facteurs limitant la production d'inférences parce qu'effectuer des inférences adéquates exige de se souvenir de détails importants se trouvant dans différentes parties du texte (Oakhill, Cain et Elbro, 2015). Par conséquent, le manque de connaissance du monde ou l'impossibilité à produire des images mentales empêcheraient le processus inférentiel.

Finalement, la cause des difficultés à effectuer des inférences pourrait aussi s'expliquer par l'enseignement offert aux élèves comme nous l'avons mentionné précédemment. À titre d'exemple, une étude réalisée met en lumière des résultats intéressants quant à l'enseignement des inférences. Des élèves ont été divisés en trois groupes, l'un travaillait sur la fluidité de lecture, l'autre sur les stratégies pour faire des inférences, alors que le troisième était le groupe témoin. Ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats en compréhension de lecture sont ceux qui ont travaillé les inférences (Oakhill, 1993). De plus, une étude réalisée récemment par Barnes et al. (2015) avait pour objectif d'évaluer plusieurs variables pouvant influencer la compréhension de lecture auprès d'élèves de 12 à 17 ans. Ceux-ci ont passé plusieurs tests de compréhension en lecture mesurant le vocabulaire, la fluidité, la mémoire de travail, les connaissances générales et les inférences. Ce qui marquait les plus grandes différences individuelles était la capacité à faire des inférences. Ces dernières semblent donc être un élément important à considérer dans le développement de la compétence en lecture des élèves, une compétence importante en littératie.

1.2 Les technologies de l'information et des communications (TIC)

La littératie n'a pas qu'une dimension, elle adopte de multiples visages. En plus de la littératie en santé et la littératie financière, le paradigme est plus large et il peut aussi se définir comme la littératie scientifique, la littératie médiatique et notamment la littératie numérique (CSE, 2013). Nous verrons dans cette section l'intégration des supports numériques, comme le tableau blanc interactif ou la tablette électronique, en classe. Dans la section suivante, nous aborderons la question du décodage de messages multimodaux que contiennent lesdits supports.

1.2.1 L'univers technologique

De l'enquête de l'Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] menée en 2013 sur les compétences de base des adultes, il est ressorti que 49 % des citoyens canadiens de 16 à 65 ans n'ont pas un niveau de compétence adéquat pour faire face à une société technologique, alors que 74 % n'atteignent pas le niveau de compétence pour résoudre un problème dans un environnement technologique (Bélanger, 2014). Ces données illustrent très bien que

Les technologies de l'information et de la communication offrent un potentiel d'inclusion sociale, mais peuvent aussi conduire à l'exclusion, ce qu'on a appelé la « fracture numérique », en raison d'inégalités préexistantes. Ces inégalités dépassent les défauts d'équipement ou de connexion et empêchent une partie de la population d'avoir pleinement recours aux TIC (Dagenais, Poirier et Quidot, 2012, p. 11) (CSE, 2013, p. 9).

Elle est plus synonyme d'exclusion sociale, éducative et professionnelle (Collin et Karsenti, 2013), puisqu'elle divise ceux qui comprennent et maîtrisent l'univers technologique de ceux qui éprouvent des difficultés (Gerbault, 2012). « Ce phénomène social (*digital divide*) résulte d'un accès inégal à Internet en raison de nombreuses barrières qui peuvent être d'ordre économique, géographique, social, éducationnel, linguistique, physique, culturel ou générationnel » (Lacroix, 2006, p. 237).

1.2.2 L'école québécoise

L'école québécoise ne doit en aucun cas favoriser l'exclusion, mais plutôt l'inclusion de tous les élèves (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2012). En effet, « [l]es orientations adoptées en matière d'éducation au Québec s'inscrivent, à l'échelle internationale, dans un plus vaste mouvement, celui de la pédagogie de l'inclusion, qui vise notamment à gérer les “différences” entre élèves (Vienneau, 2006) et à permettre “la participation optimale de tous” aux activités d'apprentissage du groupe-classe » (Nootens et Debeurm, 2010, p. 128). Alors, qu'en est-il de l'intégration des technologies

de l'information et des communications qui sont utilisées en classe pour piloter des séquences d'enseignement-apprentissage pour favoriser l'inclusion de tous les élèves du Québec? Peu d'enseignants utilisent les TIC dans le cadre de leurs activités pédagogiques (Karsenti et Dumouchel, 2011, p. 177), et ce, malgré le fait que « les ordinateurs et Internet sont présents dans toutes les écoles du Québec depuis le milieu des années 1980 et la fin des années 1990 [...] » (Karsenti et Dumouchel, 2011, p. 177). Selon une enquête du MELS (2010), seulement 39% des enseignants du secondaire exploitent les TIC sur une base hebdomadaire (Lefebvre, Melançon, Lefrançois, 2012). Par conséquent, les élèves de certaines écoles québécoises pourraient se voir restreindre le développement de leur compétence numérique. De plus, un rapport du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO] (2011) soulignait que les élèves ont accès à des technologies de l'information et de la communication dans leur vie quotidienne à la maison, alors qu'elles ne sont absolument pas présentes dans les salles de classe (Karsenti et Collin, 2013). Par conséquent, le constat est le suivant :

[...] les jeunes n'arrêtent pas leur usage de ces technologies, mais l'accroissent. À travers leurs pratiques d'internautes, les adolescents d'aujourd'hui se forgent une identité numérique, une culture numérique et informationnelle pour lesquelles l'école ne les prépare pas à l'heure actuelle, n'étant pas prête et qualifiée pour soutenir l'élève dans ce vaste univers (Brisson, 2014, p. 20).

D'ailleurs, à ce sujet, selon une étude réalisée en 2014, il y aurait 38 % des adolescents qui aimeraient que l'école les aide à maîtriser les nouveaux logiciels (Cabot et Lévesque, 2014, p. 13).

Par conséquent, il nous apparaît important d'intervenir davantage sur cet aspect pédagogique en classe, notamment au sujet des supports hétérogènes et des liens qui se tissent entre eux, puisque « l'OCDE mentionne que les TIC peuvent enrichir le processus d'apprentissage en plus de l'ancrer dans la réalité contemporaine » (Grégoire, 2012, p. 32). Au même titre que l'invention de l'imprimerie, il semblerait que la tablette

ou l'ordinateur soit l'avenir de la lecture (Karsenti et Collin, 2013). La maîtrise des outils technologiques, mais aussi de son univers, est essentielle, puisqu'il peut handicaper tout individu, car

de faibles compétences en littératie numérique constituent un obstacle majeur à l'accès aux services gouvernementaux et à d'autres services administratifs (services bancaires, recherche de renseignements sur des produits et services, suivi scolaire des enfants, etc.) qui migrent progressivement vers Internet. Au Québec comme ailleurs, le rehaussement des compétences en cette matière devient donc une nécessité pour rendre possible la pleine participation citoyenne (CSE, 2013).

Bref, il est important que les enseignants pilotent des séquences d'enseignement-apprentissage impliquant l'utilisation des TIC, dès l'entrée à l'école primaire, et se poursuivant, de façon soutenue, jusqu'à la fin du secondaire : « non seulement auront-ils à utiliser toutes ces nouvelles technologies, mais ils devront également aider les élèves à développer leurs compétences à les utiliser. » (Nolin, 2011, p. 23). De plus, les programmes recommandent l'usage des TIC du primaire au secondaire dans toutes les disciplines (Lebrun, 2012).

1.3 La multimodalité

Nous avons vu précédemment que l'intégration des TIC était une condition *sine qua non* de l'apprentissage au 21^e siècle. Toutefois, nous avons négligé une composante importante de la technologie : le message. Dans cette section, il sera question de ce dernier ainsi que des formes qu'il peut revêtir.

Selon Bearne et Wolstencroft (2007), il est essentiel d'enseigner la multimodalité, et ce, de façon systématique (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012b). Autrement, selon Stafford (2011), nous courrons le risque que les élèves ne puissent plus « contribuer de façon émancipatrice à l'essor de leur propre existence » (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012, p. 4). Avec l'avènement des nouvelles technologies, les enseignants misent

davantage « [...] sur les connaissances et les habiletés technologiques que sémiotiques : on met les élèves dans des situations d'utilisation des médias sans en faire une étude approfondie des modes d'expression et de réalisation » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 79). Pourtant, les habitudes de consommation d'Internet mettent en lumière la capacité des élèves à utiliser les technologies, cependant il semble qu'ils n'arrivent pas à décoder adéquatement les messages qui y sont véhiculés. Par exemple, lors de travaux menés par Lebrun et Lacelle en 2008 et 2009, il fut constaté, bien qu'on enseignait aux élèves à décoder une image statique et mobile, que peu d'entre eux arrivaient à comprendre la juxtaposition de différentes dimensions du message (Brisson, 2014) : le mode textuel, visuel et gestuel. Par conséquent, plusieurs chercheurs, dont Lebrun, Lacelle et Boutin (2013), suggèrent fortement que les enseignants assurent le développement des compétences des élèves dans le décodage, le réinvestissement, l'analyse critique et la production de messages adaptés aux médias. De plus, l'élève devrait être familier avec « [...] divers modes de reproductions des textes, sur la reconnaissance des codes propres à chaque support, qu'il s'agisse de journaux, de magazines ou de livres, culture [entendu comme « des pratiques de communication diversifiées qui empruntent la médiation d'écrans comme terminaux de visualisation : écran du moniteur de télévision, du Minitel ou de l'ordinateur (Jouët et Pasquier, 1999, p. 29) »] qui permet la construction de différents modes de lecture » (Jouët et Pasquier, 1999, *idem*). Par contre, ces modes de reproductions peuvent se révéler un défi pour l'enseignant et l'apprenant, puisque la lecture sur un ordinateur ne s'opère pas de la même façon que la lecture d'un média papier, car « les interactions lecture-écriture découlant de l'utilisation de la machine, l'ordinateur entre autres, modifient l'ordre et le geste d'apprentissage [...] (Simonnot, 2009) » (Brisson, 2014, p. 25). Cela ne doit pas constituer un argument pour les adversaires à l'intégration des TIC et, par extension, à l'enseignement des messages multimodaux. Au contraire, le manifeste du *Pedagogies of Multiliteracies* (Cope et Kalantzis, 2000) est clair lorsqu'il mentionne

qu'il devenait urgent de transformer l'enseignement scolaire. Selon eux [(Cope et Kalantzis)], l'école doit prendre en compte les pratiques de littératie adoptées à l'extérieur de l'institution scolaire afin de mieux préparer les enfants à vivre dans un monde en pleine mutation marqué par la diversité linguistique et culturelle, la globalisation des marchés ainsi que par l'expansion rapide des technologies de la communication et de l'information qui incorporent de multiples médias et modes d'expression textuelle, sonore et visuelle (Dagenais et Toohey, 2014, p. 11-12).

En conclusion, les technologies devaient simplifier les canaux de la communication traditionnels, (produire, transmettre et recevoir), alors que ce n'est pas la réalité à laquelle les enseignants et les élèves sont confrontés actuellement. Il semble plus difficile pour les enseignants du secondaire d'utiliser un message multimodal que monomodal, alors qu'une large proportion de contenu édité est produite de façon traditionnelle (roman, manuels, examens, etc.), puisque le support technologique n'est pas toujours présent à l'école ou que la multitude de plateformes de publication de contenus peut en effrayer plus d'un (Brisson, 2014). Donc, la technologie vient complexifier ces derniers, puisqu'elle n'offre pas les clés qui permettent d'accéder au décodage du message multimodal (Brisson, 2014). À ce sujet, la littératie médiatique multimodale « exige du lecteur qu'il fasse une jonction entre différents modes de lecture, mais celle-ci est limitée par le peu de ressources théoriques qui lui permettent d'asseoir sur des fondements solides les stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant » (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012b, p. 5). Finalement, selon Peifer (2007), les théories concernant la lecture de modes sémiotiques visuel, textuel et multimodal en éducation seraient insuffisantes (Lacelle, 2012).

1.4 Question de recherche

Les différents éléments présentés précédemment dans cette problématique nous amènent à nous questionner sur les liens entre la littératie, la compétence en lecture et la

multimodalité. Dans le cadre de cet essai, nous explorerons les liens entre ces différents éléments en tentant de répondre à la question de recherche suivante :

Quelles répercussions la littératie médiatique multimodale a-t-elle sur le développement de la compétence en lecture d'élèves du secondaire ?

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Dans cette section, nous présenterons les concepts, les notions et modèles sur lesquels s'appuiera notre recherche. Dans un premier temps, nous verrons les nombreuses acceptions du terme *littératie*. Puis, dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur la question d'une des deux composantes de la littératie numérique, soit le support technologique. Ensuite, nous verrons dans un troisième temps la deuxième composante de la littératie numérique, le message multimodal. Finalement, nous terminerons en présentant nos objectifs de recherche.

2.1 La compétence en lecture

Selon le MELS (2007), la compétence *lire et apprécier des textes variés* contient quatre dimensions de l'appréciation : comprendre, interpréter, réagir et apprécier (MELS, 2007, p. 178). On entend par « comprendre », que l'élève mobilise ses ressources, qu'elles soient linguistiques ou psychologiques, pour lier entre elles les composantes du texte. Cela lui permettra d'accéder à la réalité du texte tel qu'il a été créé par son auteur. Ainsi, il ne fait pas appel à sa subjectivité, mais à son objectivité. À l'inverse, lorsque l'élève « interprète » le texte, il doit jongler entre objectivité et subjectivité. Il ne doit pas attribuer au texte une interprétation exagérée; il doit explorer davantage la polysémie que contient le texte. On définit la dimension « réagir », comme complémentaire aux dimensions « comprendre » et « interpréter », où l'élève exploite les effets qu'a produits le texte lors de la lecture (sentiments, émotions, sa sensibilité, etc.). L'élève peut établir des liens étroits entre ses expériences, ses choix, ses questionnements, etc., et le texte. Finalement, la dimension « apprécier » porte sur la pensée critique, où l'élève est appelé à utiliser des critères esthétiques en mobilisant des ressources culturelles, littéraires,

linguistiques, etc. Par conséquent, les questionnaires qui serviront à évaluer les apprentissages des élèves aborderont chacune des quatre dimensions de l'appréciation.

2.1.1 Les inférences

La capacité des élèves à faire des inférences en lecture témoigne également de leur compétence. Selon Strickland, Ganske et Monroe (2009), l'élève qui comprend bien les textes se définit comme suit :

- Lecteur actif : réfléchit en lisant, interagit mentalement avec le texte. Si le sens lui échappe, il utilise des stratégies pour chasser la confusion (relecture, retour à des parties déjà lues, recherche de la signification des mots)
- Comprend la structure du texte
- Reconnaît les éléments narratifs : personnages, contexte, problèmes, résolutions de problème
- Fait des prédictions
- Tire des conclusions
- Se donne une intention de lecture qui diffère selon le type de texte
- Se sert à la fois des informations écrites ou non écrites pour comprendre et pour utiliser l'information

L'inférence intervient sur ce dernier point et est définie comme les liens tissés par le lecteur entre les idées contenues dans un texte, ainsi qu'à sa capacité de compléter les détails d'un texte qui ne sont pas fournis explicitement par ce dernier (Cain et Oakhill, 1999). Le lecteur complète l'information contenue dans le texte avec ses connaissances et ses expériences pour faire une interprétation personnelle du texte. La compréhension implique le mélange (l'amalgame, la réunion, la fusion) de ce qui est contenu dans le texte et de ce qui est contenu dans la mémoire du lecteur en fait de connaissances et d'expériences (Kintsch, 1998). Nous retrouvons trois grandes catégories d'inférences selon Oakhill, Cain et Elbro (2015) :

1. Les inférences de cohérence locale : ce sont les liens qui sont faits dans les phrases qui se voient, par exemple la reprise d'information telle l'utilisation des pronoms. Ces inférences sont nécessaires à la cohérence d'un texte.
2. Les inférences de cohérence globale : ce sont les inférences qui font des liens avec l'ensemble du texte. Ce sont les inférences, par exemple, qui permettent de dégager le portrait psychologique d'un personnage ou le point de vue de l'auteur. Elles sont nécessaires pour la compréhension d'un texte, mais sont aussi influencées par les intentions de lecture, le but du lecteur, le type de texte, la nature du texte et le lecteur lui-même.
3. Les inférences élaboratives : ce sont toutes les interprétations possibles, les anticipations, les possibilités venant combler les trous du texte. Ces inférences ne sont pas nécessaires à la compréhension, elles peuvent servir à développer l'imagination.

De plus, selon Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte (2012, adapté de Boisclair et Makdissi (2006), Giasson (2011) et van Kleeck (2008)), il y a « [...] les inférences causales, qui servent à la compréhension de la structure du récit. D'autre part, on retrouve les inférences d'information, qui font appel aux connaissances du monde du jeune enfant ainsi qu'à ses connaissances du sens des mots » (Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte, 2012, p. 559). Le tableau 2.2 présente les types d'inférences associées à ces deux catégories :

Tableau 2.1 Divers types d'inférences en contexte de récit (adapté de Boisclair et Makdissi [2006], Giasson [2011] et van Kleeck [2008] dans Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux et Tarte [2012])

Type d'inférence	Exemple de question
STRUCTURE DU RÉCIT – Inférences causales	
Événement déclencheur	Quel est le problème du protagoniste ?
Réponse interne	Comment se sent-il ?
But	Qu'est-ce que veut le protagoniste ?
Tentatives de résolution	Qu'est-ce qu'il pourrait faire ?
Conséquence ou solution	Est-ce que ça a fonctionné ?
INFORMATION – Connaissances du monde et du sens des mots	
Contexte (personnage/lieu/temps)	Qui est le personnage ? Où se passe cette histoire ?
Élaboration	Que connais-tu au sujet de... ?
Sens des mots	Que veut dire le mot... ?
Évaluation	Est-ce que ça a fonctionné ?

Il est important de noter qu'il peut être difficile d'illustrer, selon Kintsch (1998), quel mécanisme est utilisé chez un lecteur lorsqu'il produit des inférences. Nous pouvons vérifier s'il fait des inférences à l'aide de modèles, mais le mécanisme ne peut être que partiellement observé. Pour ce faire, il y a trois moyens pour évaluer l'habileté d'un élève à générer des inférences : lui poser des questions, lui demander de raconter à son tour l'histoire ou de faire des résumés, utiliser la technique « Questioning the author », cette dernière permet également d'approfondir la compréhension du texte (Oakhill, Cain et Elbro, 2015). Cette dernière technique a été développée par Margaret McKeown, Isabel Beck, and Jo Worth (1993). L'élève répond à une série de questions au sujet de l'auteur et du texte qu'il a produit :

- Qu'est-ce que l'auteur tente de te dire ?
- Pourquoi l'auteur dit-il cela ?
- Est-ce qu'il le dit clairement ?
- Comment aurait-il pu le dire plus clairement ?
- Qu'aurais-tu dit à sa place ?

2.1.2 L'évaluation des compétences

Les critères de l'évaluation circonscrits par le MELS sont définis dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011), dont le tableau a été reproduit ici (Tableau 2.3) :

Tableau 2.2 Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement (MELS, 2011, p. 8)

Éléments favorisant la compréhension des critères	
Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu • Organisation • Point de vue
Interprétation fondée d'un ou plusieurs textes	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu • Organisation • Point de vue • Justification appuyée sur des éléments explicites issus du texte et sur des repères culturels
Réaction fondée à un ou plusieurs textes	<ul style="list-style-type: none"> • Effets suscités par le texte • Justification appuyée sur des éléments explicites issus du texte et sur des repères culturels
Jugement critique fondé sur un ou plusieurs textes	<ul style="list-style-type: none"> • Recours à des critères d'appréciation • Comparaison entre des textes ou des éléments du texte • Justification appuyée sur des éléments explicites issus du texte et sur des repères culturels

Les questions peuvent porter sur plusieurs éléments littéraires. D'ailleurs, les questions que nous élaborerons dans nos outils d'évaluation respecteront le tableau 2.4 :

Tableau 2.3 Principaux éléments littéraires (Source : Giasson, 2000, p. 119)

Principaux éléments littéraires	
Structure	Pensez à la tension autour de laquelle se constitue l'histoire et aux événements qui lui sont reliés. Comment l'auteur a-t-il créé la tension et comment l'a-t-il dissipée ? Trouvez-vous crédibles les événements et leurs liens avec les personnages ? Comment l'histoire commence-t-elle ? Avec un événement ? Quel est l'élément clé qui conduit au plus fort moment de tension de l'histoire ?
Personnages	Pensez à la façon dont les personnages émergent. Pour quelles raisons certains semblent-ils vivants alors que d'autres apparaissent-ils sans relief ? Pensez aux raisons pour lesquelles un personnage vous semble crédible. Est-ce à cause de ce qu'il dit, de ce qu'il fait ? Est-ce à cause de ce que les autres pensent de lui, de la façon dont ils réagissent à son égard ou de ce qu'ils lui disent ? Le personnage est-il révélé par les commentaires de l'auteur ? Pensez aux événements de l'histoire et à la façon dont ils permettent au personnage d'évoluer et de changer.
Point de vue	Pensez à la position du narrateur dans le livre. Est-ce une narration écrite à la première personne ? La narration est-elle distanciée par le recours à la troisième personne ? Si oui, le narrateur a-t-il accès aux sentiments et aux motivations de tous les personnages ou ses connaissances sont-elles limitées à un ou deux personnages ? Est-ce que tout est révélé par les faits et dires des personnages sans commentaires du narrateur (point de vue plus objectif) ?

Temps et lieu	Demandez-vous si les personnages ou l'atmosphère de l'histoire sont influencés par le temps et le lieu. Comment le temps est-il organisé ? Les événements sont-ils présentés en ordre chronologique ? Comment les personnages apprécient-ils certains aspects du lieu ? Est-ce que cela vous donne des informations sur leurs intérêts, sur leurs valeurs ou sur leurs engagements ? Y a-t-il des descriptions qui donnent une image particulièrement claire du lieu ?
Séquence	Pensez à l'organisation des événements dans l'histoire. S'agit-il d'un ordre chronologique ? Y a-t-il des retours en arrière ou des sauts dans l'avenir ? Avez-vous une image de tous les personnages agissant dans le temps ? Comment le passage du temps est-il noté ?
Atmosphère et style	Pensez à vos impressions à un moment particulier du livre. Ou pensez à l'attitude de l'auteur envers son sujet. Pensez aux sentiments que vous avez éprouvés en lisant. Comment l'auteur vous a-t-il accroché ou comment vous a-t-il tiré des larmes ? Pensez à la langue et à la façon dont le style de l'auteur a contribué à l'élaboration de l'atmosphère du livre.
Thème	Pensez à la signification suggérée de façon symbolique, non explicite. Comment vous a-t-elle touché ? Comment l'auteur a-t-il procédé ? De quoi parle l'histoire réellement ? L'auteur s'est-il servi de certaines composantes de la vie réelle pour les présenter de façon éclairante ? Y a-t-il des vérités que vous considérez comme universelles dans ce récit ?

Les questions peuvent prendre plusieurs formes et leurs relations avec le texte peuvent être variées. Ainsi, selon la taxonomie de Pearson et Johnson (1978, dans Giasson, 1990, p. 227-228), la question se construit dans sa relation au texte, ainsi qu'au type de réponse qu'on attend de l'élève et au travail intellectuel qu'il doit effectuer. Ces relations se divisent en trois niveaux : le niveau 1, la relation est explicite et textuelle; le niveau 2, la relation est implicite et textuelle; le niveau 3, la relation est implicite et fondée sur le schéma du lecteur. Ainsi, au niveau 1, la question et la réponse proviennent toutes deux du texte, c'est-à-dire que la question contiendra des mots empruntés directement au texte et la réponse aussi. À titre d'exemple, avec l'énoncé suivant : « Le ciel étoilé ressemble à une peinture de Jackson Pollock », nous pourrions poser la question « À quoi ressemble le ciel étoilé ? » et la réponse serait « À une toile de Jackson Pollock ». Au niveau 2, la question n'est pas reliée grammaticalement à la réponse, donc l'élève doit utiliser au moins une inférence. Par exemple, avec les énoncés « Marie demanda à Jacques d'acheter des pommes et des poires. Jacques arriva à la maison avec des pommes. », nous pourrions poser la question « Est-ce que Jacques a acheté des poires ? » et la réponse serait « Non ». Au niveau 3, la réponse doit être issue du texte, par contre l'élève doit mobiliser des connaissances pour pouvoir y répondre. Par exemple, à partir de l'énoncé « Malgré une nuit de verglas, Mathieu décida de marcher à l'extérieur pour se rendre au travail. Sur le coin d'une rue, il tomba. », nous pourrions poser la question « Pourquoi Mathieu tombe-t-il ? » et la réponse serait « Parce que le verglas rend les surfaces glissantes. » Par conséquent, les questions que contiendront les questionnaires, qui serviront d'outils d'évaluation, seront construites selon cette taxonomie.

2.2 La littératie

La littératie, concept polysémique et multidimensionnel, participe au développement des compétences en français de l'élève. Nous nous attardons à mieux définir ce concept, avant d'aborder plus avant celui de littératie médiatique multimodale, qui est au cœur de notre projet.

2.2.1 La multidimensionnalité du concept de littératie

Certes, le concept de littératie n'a pas encore été intégré au Programme de formation de l'école québécoise (Dumais, 2011), pourtant les chercheurs francophones s'entendent pour dire que cette notion a « un immense potentiel en raison même de son aspect multidimensionnel » (Hébert et Lépine, 2013, p. 27). À ce sujet, des chercheurs de la Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion [CIRLI], ainsi que l'Équipe de recherche en littératie et inclusion [ÉRLI] ont circonscrit des dimensions qui sont délimitées par les définitions du concept de littératie que l'on retrouve dans la littérature scientifique (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013). Selon cette méta-analyse, il en existerait trois : la dimension linguistique, qui se compose de l'écriture, de la lecture et de l'oral; la dimension cognitive, dont les paradigmes de l'apprentissage et de l'enseignement sont issus; la dimension sociale, qui comprend les usages scolaires et socioculturels. Par conséquent, comme nous l'affirmions plus tôt, la littératie participe au développement de la compétence en français, puisqu'elle touche directement aux trois compétences identifiées dans le PFEQ (MELS, 2007). Par exemple, la dimension linguistique rejoint les compétences *lire et apprécier des textes variés*, *écrire des textes variés* ainsi que *communiquer oralement selon des modalités variées*. De plus, il est maintes fois mentionné dans le programme de formation que la langue et la culture sont deux composantes de l'enseignement du français, comme identifié dans la dimension sociale de la littératie, puisque l'élève « [...] développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle » (MELS, 2007, p. 86). Finalement, la réforme scolaire a opéré un changement

de paradigme qui recentrait le dispositif scolaire autour des apprentissages des élèves et non plus autour du processus de transmission des connaissances par l'enseignant (Tardif, 1998), tels les deux paradigmes identifiés dans la dimension cognitive de la littératie. Conséquemment, nous pouvons affirmer que le concept de littératie, bien qu'il ne soit pas encore intégré au PFEQ (MELS, 2007), est ancré dans les objectifs et prescriptions de ce dernier.

2.2.2 Les dix valeurs ajoutées au concept de littératie

Dans un échantillon de 38 définitions, les chercheurs Hébert et Lépine (2012) ont circonscrit dix valeurs ajoutées à la littératie :

Tableau 2.4 Valeurs ajoutées au concept de littératie (Hébert et Lépine, 2012, p. 94, dans Lafontaine et Pharand, 2015, p. 5)

	Valeurs ajoutées
1	Pluriobjectif, une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit
2	Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage
3	Variété de textes (académiques, sociaux), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer
4	Aspect dynamique, variable, situé, lire-écrire est un construit social qui varie dans le temps et l'espace
5	Relations individu-société, lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale
6	Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, qui mesurent les habiletés en situations variées
7	Concept positif et continuum, « on ne part jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie
8	Interdépendance-interférence écrit-oral, liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa
9	Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales
10	Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, développement intégral de la personne

Ces valeurs ajoutées entretiennent des liens assez évidents avec le PFEQ (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), qui est la pierre d'assise des

interventions pédagogiques et didactiques dans les classes des écoles québécoises. Mentionnons notamment la « variété de supports », qui inclut l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) et qui constitue aussi l'une des neuf compétences transversales du PFEQ (MELS, 2007). De plus, la valeur ajoutée 3 ainsi que la valeur ajoutée 6 convergent dans le même sens que la compétence disciplinaire 1 du PFEQ, *Lire et apprécier des textes variés*, puisqu'il y est indiqué : « À l'école comme à la maison, il est constamment appelé à lire des textes de toutes sortes. Dans les bibliothèques scolaires et publiques qu'il est invité à fréquenter régulièrement, il doit tirer profit d'une grande diversité d'écrits. » (MELS, 2007, p. 97) Ces exemples constituent un petit échantillon des liens qui pourraient être établis entre les 10 valeurs ajoutées de Hébert et Lépine (2012) ainsi que le PFEQ en enseignement du français. Néanmoins, nous sommes en mesure d'affirmer qu'ils entretiennent des relations explicites et non négligeables. La littératie médiatique multimodale, qui sera l'objet de notre séquence d'enseignement-apprentissage, recoupe quatre de ces valeurs ajoutées : la « variété de supports et de technologies » (valeur 3), « l'aspect dynamique, variable » (valeur 4), « traitent de situations réelles authentiques scolaires et extrascolaires » (valeur 6) et « influencent l'enseignement et l'apprentissage » (valeur 9) (Lafontaine et Pharand, 2015, p. 6).

2.3 La littératie médiatique multimodale

Selon Lafontaine et Pharand (2015), à partir des travaux de Lebrun, Lacelle et Boutin (2012b), la littératie médiatique multimodale se définit comme « plusieurs modes de représentation outre les seuls langages oral ou textuel, qui sont ouvertes à la pluralité de formes, des supports et des modes médiatiques » (p.5). Cette définition comporte quelques aspects intéressants, comme les formes, les supports et les modes, cependant elle manque de précision. C'est plutôt chez Lebrun, Lacelle et Boutin (2012a) que nous retrouverons une définition plus précise, conçue à partir des définitions séparées de littératie médiatique et de multimodalité. Selon Livingstone (2004) et Hobbs et Frost

(2003), la littératie médiatique consisterait à « l'habileté à accéder à des textes multimodaux, à les analyser, à les évaluer ou à les créer à travers une variété de contextes » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a, p. 1-2), alors que la multimodalité serait la mobilisation de plusieurs modes sémiotiques pour créer un objet médiatique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). Par conséquent, nous définirions la littératie médiatique multimodale comme une « littératie qui conjugue différents modes (iconiques, linguistiques et auditifs), souvent sur le même support, dans la même production [...] » (Lacelle et Lebrun, 2014, p. 2).

2.3.1 La multimodalité

Certes, les technologies ont bouleversé les pratiques enseignantes. Cependant, ce n'est pas le seul élément qui s'est transformé avec l'avènement des technologies, puisque le message, autrefois surtout monomodal, est maintenant plus multimodal : « À vrai dire, le sens relativement homogène des messages écrits d'hier et d'autrefois n'a plus grand-chose à voir avec celui, de plus en plus hétérogène, dense et métissé des messages écrits d'aujourd'hui et probablement de demain » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, p. 1). Ainsi, le Web 2.0 permet la production d'images, de textes et de vidéos à une vitesse vertigineuse. À titre d'exemple, chaque minute, en 2013, YouTube s'enrichissait de plus de 100 heures de vidéos et un événement médiatisé pouvait récolter plus de 200 000 messages sur Twitter (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014). De plus, certaines plateformes collaboratives, comme Wikipédia, redéfinissent notre rapport à l'information, puisque cette dernière est en perpétuelle mutation (Karsenti, Dumouchel et Komis, 2014). Donc, dans un environnement technologique et médiatique, l'élève compétent est capable de déchiffrer les codes médiatiques, d'accéder au sens du message véhiculé et de juger de sa pertinence et de sa validité (Fastrez, 2010). Par conséquent, nous verrons, dans un premier temps, l'origine de la sémiotique, d'où provient la notion de multimodalité, puis, dans un deuxième temps, il sera question de modes sémiotiques et des relations que ceux-ci entretiennent.

2.3.2 L'origine des modes sémiotiques

La sémiotique prend naissance des travaux, entre autres, de Saussure, de Benveniste, de Barthes et d'Eco. Toutefois, nous n'avons retenu que les concepts qui nous semblaient importants au regard de cette recherche. En 1969, Benveniste a défini un concept majeur en linguistique, celui de la signifiante, qui circonscrit le langage humain comme un système de signes, qu'ils soient écrits, oraux, esthétiques, sociaux, etc. Ce dernier engendre deux modes : sémantique et sémiotique. Nous nous attarderons à ce dernier, puisqu'il contribue clairement à notre propos. Selon Benveniste, « le sémiotique se caractérise comme une propriété de la langue, le sémantique résulte d'une activité du locuteur, qui met en action la langue » (Benveniste, 1969, p. 225). Donc, le mode sémiotique correspond à la signification (signifié) intrinsèque du signe. De plus, ce dernier ne peut que s'actualiser lorsqu'il entre en relation avec d'autres signes (Benveniste, 1969). Un autre auteur qui a contribué largement à la compréhension du signe est Barthes (1964). Selon lui, le message que livre l'image est avant tout linguistique, puisque le code pour le déchiffrer est issu de la langue, dans ce cas-ci la langue française. En d'autres mots, une image ne pourrait être déchiffrée sans utiliser la langue d'usage pour décrire, juger, évaluer, etc. Le code est essentiel à la communication puisqu'il nous livre la clé pour comprendre et interpréter les signes. D'ailleurs, pour Eco (1988, p. 28), le code est « une série de règles qui permettront d'attribuer une signification au signe. Pour déchiffrer ce message, il faut donc avoir des connaissances de l'écriture et du français. Ce message linguistique peut être dénotatif ou connotatif selon le signe typique : signe verbal, signe iconique, signe gestuel. »

2.3.3 Les modes sémiotiques et leurs relations

Selon Jewitt (2009), le mode sémiotique est défini comme « toute ressource – sémiotique – utilisée afin de représenter le sens, par exemple l'image, l'écriture, le son, la gestuelle, le regard, voire la parole, etc. » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, p. 3). Kress (2009) ajoute que le mode sémiotique est un construit social, qui est transmis par

la culture pour « faire du sens ». Boutin (2015) reconnaît quatre modes sémiotiques : le mode textuel, le mode visuel, le mode sonore et le mode cinétique. Ces modes s'incarnent dans la réalité grâce aux ressources sémiotiques qui prennent la forme d'actions, de matériaux et d'objets pour produire, transmettre et recevoir les messages (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). Donc, la multimodalité est le résultat du croisement entre plusieurs modes sémiotiques, par exemple le texte et l'image ou le son et l'image, etc., qui utilise les ressources médiatiques pour produire ce que Van Leeuwen (2005) appelle un événement communicatif (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b). Les modes sémiotiques établissent entre eux des relations très différentes selon qu'ils complètent la signification entre eux ou non. Alors que certains chercheurs (Bateman et Wildfeuer, 2014; Jewitt, 2007, 2008; Kress, 2000, 2010, dans Chaput, 2015) définissent ces relations comme un *design*, nous avons préféré des typologies plus claires pour illustrer ces relations. Ainsi, Marsh et White (2003, dans Lebrun, 2012) ont établi une classification des types de relations qu'entretiennent le texte et l'image. Tout d'abord, la relation est « étroite » lorsque l'un des modes sémiotiques répète la signification de l'autre. Puis, la relation est qualifiée de « lâche », si l'image ne sert qu'une fonction esthétique. Finalement, la relation dépasse la compréhension lorsque l'image aide à expliquer le texte. Salway et Martinec (2004, dans Lebrun, 2012) parlent davantage de statut que de relation dans la relation logico-sémantique qu'entretiennent le texte et l'image. Donc, le statut est « égal », lorsque l'image et le texte se complètent l'un et l'autre, alors que le statut est « inégal », lorsque l'image est soumise au texte. De plus, « les auteurs parlent de liens d'élaboration, de prolongement, de mise en évidence du texte par l'image ou de l'image par le texte » (Lebrun, 2012, p. 145). Finalement, Gill (2002, dans Lacelle, 2012) définit trois relations : de concurrence (le texte et l'image sont équivalents), de complémentarité (le texte et l'image se complètent mutuellement) et de divergence (le texte et l'image s'opposent). Nous élargirons ces typologies aux relations qu'établissent les modes sémiotiques entre eux

(textuel/visuel/sonore/cinétique), et non plus uniquement à la relation entre le texte et l'image.

2.3.4 La lecture d'un texte multimodale

Pour Buckingham (2005), il y a « [...] trois dimensions à l'étude de la littératie médiatique multimodale : 1) l'accès (donc la compétence technologique); 2) la compréhension; et 3) la création dans des contextes différents » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b, p. 6). Nous nous sommes penchés dans la section précédente sur la compétence technologique, donc nous aborderons davantage la question de la lecture et de la compréhension d'un texte multimodal. Dans une perspective cognitive, la compréhension d'un texte multimodal est complexe, d'ailleurs plusieurs chercheurs ont étudié la question (Mayer, Hegarty et Campbell, 2005; Rouet, 2000; Perfetti, Rouet et Britt, 1999, dans Lebrun, 2012). Dans un premier temps, l'information perçue par les sens (visuel ou auditif) est transférée dans la mémoire de travail, puis, dans un deuxième temps, l'individu consolide l'information de façon séquentielle ou simultanée et, finalement, le résultat est une « représentation multidocumentaire » (Lebrun, 2012, p. 143) du texte. D'ailleurs, pour Kress (2003, dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012b), le croisement de plusieurs modes sémiotiques implique que le lecteur n'effectuera pas une lecture linéaire du texte. Ces yeux effectueront un aller-retour entre le texte, les images, les animations (mode cinétique) ou se laisseront immerger par les sonorités de l'ambiance (mode sonore). Par conséquent, la posture de l'enseignant est celle d'un guide qui aide l'élève à établir les liens entre les modes (Lacelle, 2012).

2.4 Les objectifs de recherche

Les différents éléments présentés précédemment dans la problématique et le cadre théorique nous amènent à nous pencher sur les liens entre la littératie médiatique multimodale et la compétence en lecture. Nous souhaitons répondre à la question de

recherche suivante : quelles répercussions la littératie médiatique multimodale a-t-elle sur le développement de la compétence en lecture d'élèves du secondaire?

Pour ce faire, nous avons défini deux objectifs :

- a) Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littératie multimodale.
- b) Décrire l'impact de cette séquence sur le développement de la compétence en lecture des élèves (l'appréciation, les inférences et la lecture multimodale)

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons définir le devis de cette recherche, soit la recherche-action. Ensuite, nous allons identifier l'échantillonnage, les types de données qui ont été collectées, ainsi que les techniques qui auront guidé l'analyse de ces dernières. Puis, nous allons déterminer les actes pédagogiques qui ont été posés lors de la mise en œuvre de l'intervention.

3.1 La recherche-action

La recherche-action vise à transformer et développer les connaissances que nous avons des quatre composantes du modèle de la situation pédagogique (Guay et Prud'homme, 2011) : le sujet apprenant, l'objet enseigné, l'agent enseignant et le milieu où se déroule la situation pédagogique. L'intervention effectuée dans le cadre de la recherche-action peut se dérouler sur les relations qui se tissent entre les différentes composantes du modèle de la situation pédagogique : la relation d'enseignement entre le sujet et l'agent, la relation didactique entre l'objet et l'agent ainsi que la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet (Guay et Prud'homme, 2011). Ces interventions visent trois finalités de la recherche-action qui sont intrinsèquement ancrées dans les composantes et les relations du modèle de la situation pédagogique. Ainsi, les pôles de l'action, de la formation et de la recherche composent ces finalités, c'est-à-dire que le chercheur « apporte un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189) dans l'action; qu'il contribue « au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont part à cette situation pédagogique » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 189) dans la formation et qu'il améliore « l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations » (Guay et

Prud'homme, 2011, p. 189). Plusieurs conditions doivent être respectées pour s'assurer de la réussite de ce type de recherche (Guay et Prud'homme, 2011, p. 190). Tout d'abord, son origine s'inscrit dans la réalité des praticiens, donc elle doit s'inspirer de problèmes vécus par les enseignants au quotidien. Ensuite, elle doit être conduite dans un milieu authentique, soit une classe dans le cadre de cet essai. Puis, les praticiens agissent à la fois comme agents et chercheurs, donc ils doivent contribuer par leurs actions en classe, mais aussi par leurs observations et réflexions que soulève la mise en œuvre de l'intervention. Une fois ces conditions mises en place, la recherche-action respecte une démarche bien établie (Guay et Prud'homme, 2011, p. 192). Dans un premier temps, il faut circonscrire un problème issu de la pratique, ce que nous avons fait dans le premier chapitre. Dans un deuxième temps, il faut identifier la finalité que nous aimerions atteindre, c'est-à-dire les incidences sur la performance des élèves du pilotage d'une séquence d'enseignement-apprentissage en littératie médiatique multimodale. Dans un troisième temps, il faut construire le plan de l'intervention, dont il sera question ultérieurement. Dans un quatrième temps, il faut implanter l'intervention dans le milieu. Dans un cinquième temps, nous devons évaluer le dispositif. Finalement, nous devons diffuser les résultats. Dans cette recherche-action, nous avons voulu explorer les incidences d'une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littératie multimodale (objet) sur le développement de la compétence en lecture d'élèves du secondaire (sujet), en nous attardant notamment à la relation d'apprentissage qui se tisse entre le sujet et l'objet, mais aussi à la relation didactique, puisque l'une des finalités de cette recherche est de contribuer aux pratiques didactiques des enseignants (agent) en matière de lecture (objet).

3.2 Le contexte de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée dans un établissement privé non subventionné dont l'orientation pédagogique est Montessori. Les élèves sont issus de milieux économiques assez variés, par exemple certains élèves proviennent de familles ouvrières, alors que

d'autres sont issus de familles d'entrepreneurs et d'universitaires. La classe est multiniveaux et est composée de 19 élèves, dont 11 en 3^e secondaire, 4 élèves en 4^e secondaire, 3 élèves en 5^e secondaire et un élève en francisation. Il est important de noter que la recherche a été effectuée avec les 11 élèves de 3^e secondaire, dont plusieurs présentent des troubles du langage, de la praxie ou du déficit de l'attention. Le milieu est enrichi par la présence de plusieurs ressources technologiques, dont des tableaux numériques interactifs, l'utilisation de la plateforme *Google classroom*, ainsi que sa suite d'applications collaboratives. De plus, les élèves ont tous accès à un ordinateur basé sur le programme AVAN, « apportez votre appareil numérique », où chaque élève apporte son propre appareil en classe (Fiévez et Dumouchel, 2015).

3.3 La collecte de données, l'échantillonnage et l'analyse de données

Les données que nous avons collectées sont, entre autres, de nature quantitative, puisqu'elles sont constituées de données numériques (Fortin, 2010), soit les résultats obtenus par les élèves lors des évaluations des apprentissages. Ces dernières sont constituées de questionnaires², que nous avons conçus, et qui respectent les quatre dimensions de l'appréciation (MELS, 2007, p. 178). Chacune des dimensions occupe des proportions similaires au sein de quatre des cinq questionnaires. Le questionnaire de la production initiale n'a pas été construit à partir des quatre dimensions de l'appréciation, mais bien à partir des quatre modes sémiotiques : textuel, visuel, cinétique et sonore. Nous voulions, par cet exercice, circonscrire les modes sémiotiques,

² Les questionnaires se trouvent aux annexes 6 à 10. Les dimensions de l'appréciation (MELS, 2007, p. 178) et les niveaux selon la taxonomie de Pearson et Johnson (1978, dans Giasson, 1990, p. 227-228) sont indiqués sous chaque question.

que nous allons ensuite travailler avec les élèves, puisque, selon le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998), la production initiale doit servir à circonscrire les noeuds de difficultés concernant les objets d'enseignement. Dans une séquence d'enseignement-apprentissage sur la multimodalité, ce sont les modes sémiotiques qui sont au cœur des apprentissages, donc il est logique que la production initiale repose sur ces derniers.

Or, elles seront aussi de nature qualitative, puisque nous retiendrons les évaluations de trois élèves appartenant à trois catégories de compétence en lecture : élève éprouvant des difficultés en lecture, élève qui a une compétence assurée en lecture, élève dont la compétence en lecture dépasse les attentes. Nous avons analysé les réponses qu'ils ont fournies aux différentes évaluations pour mettre en lumière les apprentissages effectués, mais aussi les nœuds de difficulté. La collecte a été effectuée à cinq reprises. Dans un premier temps, l'élève a effectué deux évaluations successives de sa compréhension de textes de Edgar Allan Poe à partir d'une version papier (voir annexes 6 et 7). Dans un deuxième temps, les élèves ont été évalués une troisième fois, ce qui constitue la « production initiale » selon le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) (voir annexe 8). Cette évaluation visait à identifier les nœuds de difficultés dans la capacité des élèves à décoder les modes sémiotiques. Par conséquent, cette dernière n'a pas permis d'explorer les incidences de la séquence d'enseignement-apprentissage multimodale sur la performance des élèves, mais plutôt à orienter les ateliers formatifs de la séquence qui s'est déroulée après la « production initiale ». Dans un troisième temps, les élèves ont été évalués de nouveau et à deux reprises à l'aide de textes multimodaux de Edgar Allan Poe (voir annexes 9 et 10). Nous utiliserons les résultats et les écarts des résultats qui seront obtenus aux questionnaires de lecture, selon qu'ils soient positifs ou négatifs entre les évaluations initiales (unimodales) et les évaluations multimodales pour inférer les répercussions d'un dispositif didactique multimodal sur la performance des élèves. Dans un quatrième temps, les élèves ont répondu à un questionnaire métacognitif visant à consolider les apprentissages de la séquence

d'enseignement-apprentissage sur la littératie médiatique multimodale (voir annexe 11). Finalement, nous avons tenu un journal de bord où nous avons consigné des observations tout au long de la séquence d'enseignement-apprentissage. Ces informations ont alimenté l'analyse des résultats.

3.4 L'intervention

Dans la problématique, nous avons identifié la question de recherche « Quelles répercussions la littératie médiatique multimodale a-t-elle sur le développement de la compétence en lecture d'élèves du secondaire ? » et nous avons identifié les objectifs de notre recherche « Concevoir et mettre à l'essai une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littératie multimodale et décrire l'impact de cette séquence sur le développement de la compétence en lecture des élèves (l'appréciation, les inférences et la lecture multimodale) ». Conséquemment, nous avons créé et piloté une séquence d'enseignement-apprentissage sur la littératie médiatique multimodale en empruntant la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998) (Annexe 2, 3, 4, 5) et en adoptant la méthode pédagogique de l'enseignement explicite.

3.4.1 Le contexte de l'intervention

La construction de la séquence repose en partie sur les notions, séquences et modèles mentionnés précédemment, mais aussi sur des prescriptions ministérielles, soit le développement des compétences prescrites dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p. 99). De plus, comme nous l'avons mentionné précédemment, la recherche-action vise aussi le développement des compétences professionnelles, donc nous avons identifié celles qui l'ont été lors de la mise en œuvre du dispositif didactique (Guay et Prud'homme, 2011). Un tableau synthèse se trouve en Annexe 1.

3.4.2 La méthode pédagogique et la séquence didactique

Dans cette recherche qui sera de type « recherche-action », nous avons développé et piloté une séquence d'enseignement-apprentissage. Donc, nous allons définir, dans un premier temps, la méthode pédagogique que nous avons utilisée en classe. Puis, dans un deuxième temps, nous expliquerons la séquence didactique que nous avons adoptée pour construire notre séquence d'enseignement-apprentissage.

3.4.2.1 La méthode pédagogique

Nous avons choisi la méthode pédagogique de l'enseignement explicite, puisqu'elle s'aligne parfaitement, dans sa démarche, au modèle didactique que nous avons utilisé dans la mise en œuvre de notre dispositif didactique et que nous présenterons ultérieurement. Dans un premier temps, l'enseignement explicite consiste à fractionner la matière en petites unités d'enseignement (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2013). Dans le cas de notre recherche-action, nous avons construit quatre ateliers qui porteront sur chacun des quatre modes sémiotiques : textuel, visuel, cinétique et sonore. De plus, selon une méta-analyse effectuée par Swanson (1999, dans Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010), il faudrait que les ateliers soient organisés de façon à ce que les apprentissages soient du plus simple vers le plus complexe.

Une fois la séquence d'enseignement-apprentissage divisée en plusieurs ateliers, la procédure a été la même pour chacun d'eux. Il s'agit des techniques issues de l'enseignement explicite. Ainsi, l'atelier est composé d'une étape de modelage, c'est-à-dire que l'enseignant « [...] se préoccupera de rendre visible, au moyen d'interventions verbales, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement » (Bissonnette et Richard, s.d., p. 1). Le modelage est une « technique behavioriste [qui] consiste à enseigner un nouveau comportement en effectuant soi-même une démonstration de ce comportement [...] » (Vienneau, 2011, p. 299, dans Dumais et Messier, 2016). Dans ces conditions, nous avons eu recours à un outil, le

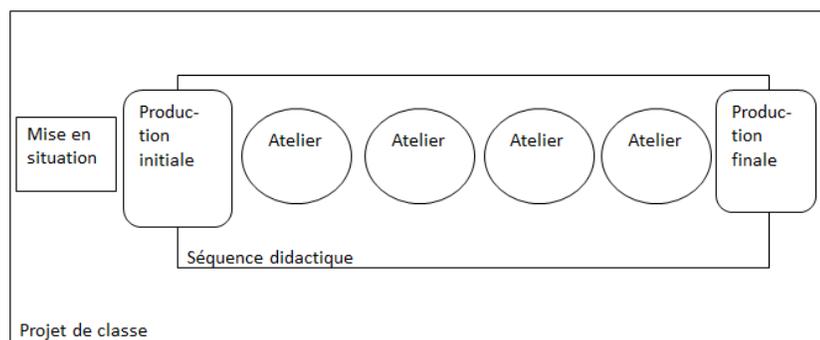
Think aloud protocols ou le *Verbal protocols*, traduit par la « méthode de la pensée à voix haute » (Falardeau, Pelletier, Pelletier et Gagné, 2014). Lors de la deuxième étape, soit la pratique guidée, l'élève effectue une tâche similaire à celle réalisée par l'enseignant lors du modelage (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Cette étape se déroule en équipe, ce qui favorise l'échange pour permettre une plus grande rétroaction. Finalement, lorsque l'enseignant est assuré que l'élève a compris, il exécute le passage vers une pratique autonome où l'élève est appelé à réaliser une tâche similaire à celle effectuée par l'enseignant lors du modelage et lors de la pratique guidée (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013).

3.4.2.2 La séquence didactique

Nous avons privilégié la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94), puisqu'elle présentait des particularités que nous recherchions telles qu'une démarche complète, qui comprend, tout d'abord, l'identification des nœuds de difficultés, puis organise et structure les actes pédagogiques et didactiques qui seront accomplis de façon à les dénouer.

Précisons que cette séquence est issue d'un modèle didactique du genre qui « définit explicitement – pour un public donné – ce qui est travaillé, et des activités, relevant de types divers, d'autre part, structurent et systématisent le travail dans le cadre d'une séquence » (De Pietro et Matthey, 2000, p. 4). De plus, ce modèle didactique remplit quatre fonctions : il permet d'explicitier les spécificités du genre, il rend possible l'adaptation de la séquence au public auquel il est destiné, il permet une évaluation de l'élève et il est un moyen pour l'enseignant de se former (De Pietro et Matthey, 2000).

Figure 3.1 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)



La séquence didactique « est un moyen formalisé, professionnalisé, de transmettre des savoirs et des savoir-faire. Pour se dérouler de manière optimale, elle doit s’inscrire à la fois dans un projet de communication et un projet d’apprentissage » (De Pietro et Matthey, 2000, p. 5). La séquence se divise en quatre parties. Tout d’abord, la *mise en situation* permet de présenter le genre qui sera utilisé tout au long de la séquence didactique (Dumais et Messier, 2016). Par « genre », nous entendons « [...] un univers organisé en “genres” empiriques et historiques, c’est-à-dire une forme d’organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemple de genre » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 180).

Puis, lors de la *production initiale*, les élèves doivent effectuer une tâche qui leur permettra d’avoir une image plus claire du genre qu’ils travailleront, mais aussi des difficultés qu’ils pourront rencontrer.

Ces difficultés sont identifiées et transformées en *ateliers* qui permettent de « traiter différentes dimensions essentielles du genre et [d’]aborder plus spécifiquement certains problèmes apparus dans la production initiale, afin de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 94, dans Dumais et

Messier, 2016, p. 7). Selon Dumais (2008, 2010a, 2010b et 2011, dans Dumais et Messier, 2016), les *ateliers* formatifs se déroulent en 6 étapes : l'élément déclencheur, l'état des connaissances, l'enseignement, la mise en pratique, un retour en grand groupe et l'activité métacognitive. Tout d'abord, l'élément déclencheur doit présenter l'objet à l'étude sans que l'enseignant le nomme explicitement. Il doit présenter un contre-exemple, soit un mauvais usage, suivi d'un exemple. Le contre-exemple sert à activer le registre sensoriel chez l'élève, ce qui engendrera le traitement de l'information par le cerveau (Sousa, 2002; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2008). Ensuite, les élèves doivent identifier les points forts et les points faibles de l'exemple et du contre-exemple. Ainsi, l'enseignant pourra évaluer l'état des connaissances antérieures des élèves. Puis, l'enseignant explique l'objet d'apprentissage en procédant à partir des connaissances antérieures. Il doit mettre en lumière les contextes où l'élève pourrait avoir recours à cet apprentissage. Pour ce faire, il peut élaborer un référentiel avec les élèves qui répondra aux questions suivantes : *quoi ?* (caractéristiques de l'objet), *comment ?* (la procédure pour utiliser l'objet), *pourquoi ?* (la pertinence d'apprendre cet objet), *quand ?* (quels contextes requièrent son utilisation) (Dumais et Messier, 2016). Puis, les élèves se regroupent en petites équipes pour mettre en pratique leur apprentissage. Certains élèves participent, alors que d'autres peuvent observer, puisque, comme le soulignait Lafontaine (2007, p. 20), « les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation ». Une fois les activités terminées, les élèves partagent en grand groupe leurs observations et expériences. De plus, ils effectuent une synthèse de leur(s) apprentissage(s). En terminant, les élèves effectuent des activités métacognitives pour consolider leur(s) apprentissage(s). Elles peuvent prendre la forme d'un questionnaire, d'une carte conceptuelle, d'un journal de bord, etc.

Finalement, une *production finale* permet à l'élève de mettre en pratique ses apprentissages, mais aussi d'intégrer ses derniers (Dolz et Gagnon, 2008).

3.4.3 Le déroulement de la séquence d'enseignement-apprentissage

Nous allons détailler la séquence d'enseignement-apprentissage que nous avons conçue, et ce étape par étape.

3.4.3.1 La mise en situation

Tout d'abord, dans la mise en situation (Dumais et Messier, 2016), l'enseignant a présenté le genre aux élèves, qui est la nouvelle fantastique, entendue comme un texte court, dont le récit oscille « [...] entre l'explication rationnelle (univers réaliste) et l'explication irrationnelle (univers merveilleux) d'un phénomène surnaturel [...] apparaissant dans un cadre spatiotemporel familier » (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015, p. 46). Puis, il leur a demandé de nommer les romans fantastiques qu'ils ont lus. De plus, il les a questionnés sur les caractéristiques spécifiques à cet univers littéraire qu'est la nouvelle fantastique, qu'il a consignées au tableau. L'enseignant a complété la tempête d'idées avec des notions précises qui ont été négligées par les élèves. Ensuite, il a présenté la biographie de l'auteur Edgar Allan Poe et son impact sur le monde littéraire, mais aussi culturel. Finalement, comme la séquence d'enseignement-apprentissage se déroulait à l'aide d'une tablette tactile, le iPad en occurrence, l'enseignant a présenté l'outil (Lefebvre, Melançon, Lefrançois, 2012), il a effectué le modelage (Vienneau, 2011, p. 299, dans Dumais et Messier, 2016, p. 11) des manipulations à effectuer pour accéder aux textes et a fourni un tutoriel à ses élèves. Ces derniers ont pu consulter le tutoriel à leur guise en cas de problème.

3.4.3.2 La production initiale

L'élève devait, lors de la production initiale (Dumais et Messier, 2016), lire un texte multimodal sur iPad, puis répondre à des questions portant sur des aspects bien précis de la multimodalité. Cette étape a permis à l'enseignant de circonscrire les objets qu'il devait enseigner sous forme d'ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016). Les

questions formulées dans le questionnaire respectaient les critères que nous avons formulés précédemment, c'est-à-dire les quatre dimensions de l'appréciation, les éléments littéraires ainsi que la taxonomie de Pearsons et Johnson (1978), mais portaient plus spécifiquement sur les quatre modes sémiotiques. Une fois l'évaluation terminée, l'enseignant a corrigé le questionnaire et a identifié les nœuds de difficultés selon la proportion d'élèves qui ne réussissaient pas à répondre correctement aux questions. Toutefois, nous avons adapté légèrement la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94) en ce sens qu'il n'a pas enseigné uniquement les ateliers qui correspondaient aux nœuds de difficultés que l'enseignant avait identifiés, comme l'entend la séquence didactique. Nous avons opté plutôt pour un enseignement stratégique des quatre modes sémiotiques dans quatre ateliers distincts. Mentionnons, notamment, que Lacelle et Lebrun (2014, p. 12) recommandaient fortement de « former les élèves de façon plus soutenue à la grammaire de l'image fixe et mobile, [d']insister davantage sur les connaissances relatives aux relations texte-image-son et sur leur articulation en vue d'une lecture véritablement multimodale ». Par conséquent, même si les élèves ont démontré un niveau de compétence plus élevé dans l'un ou l'autre des modes sémiotiques, ces derniers ont tous été enseignés quand même pour offrir une formation qualifiée de « soutenue » (voir l'annexe 8).

3.4.3.3 L'atelier 1

Le premier atelier portait sur le mode sémiotique textuel (Boutin, 2015), dont l'intention pédagogique était d'amener l'élève à comprendre le texte. Cependant, l'enseignant ne dévoilait pas préalablement l'objet d'apprentissage ni son intention. Dans un premier temps, l'enseignant a présenté un contre-exemple (Dumais et Messier, 2016) où étaient présentés à l'élève trois textes qu'il était dans l'impossibilité de comprendre, puisqu'ils étaient écrits dans d'autres langues : le japonais, le russe et l'allemand. Il a demandé tout de même aux élèves de résumer les idées des textes. Puis, l'enseignant a fourni à l'élève le même texte que celui écrit en allemand, sauf que cette fois-ci il était écrit en français.

Il a demandé aux élèves de lui résumer ce dernier. Dans un deuxième temps, l'enseignant a questionné les élèves sur les aspects positifs et les nœuds de difficultés quant à l'exemple et au contre-exemple qui leur avaient été présentés (Dumais et Messier, 2016). Par le fait même, l'enseignant et les élèves ont délimité l'état des connaissances concernant ce mode sémiotique. Dans un troisième temps, la compréhension du texte a été enseignée de façon explicite en définissant le mode sémiotique textuel à l'aide des questions *quoi ? comment ? pourquoi ? quand ?*. Dans un quatrième temps, l'enseignant a présenté de courts textes variés. Ainsi, en équipe de deux, les élèves devaient lire chaque texte, puis répondre au questionnaire qui mobilisait la capacité à effectuer des inférences. Chaque élève était invité à participer à la discussion pour ajouter ou retrancher les réponses des autres élèves. Dans un cinquième temps, un retour était effectué avec l'ensemble du groupe où les élèves partageaient leurs observations, réflexions et constats. Finalement, les élèves remplissaient individuellement un questionnaire où ils consignaient la définition de l'objet d'apprentissage, ce qu'ils avaient retenu, le transfert futur de cet apprentissage et les éléments à travailler (Lafontaine et Dumais, 2014). Le retour métacognitif permet de consolider les apprentissages. (Voir les annexes 2, 2a, 2b, 2c, 2d pour des explications plus précises sur cet atelier.)

3.4.3.4 L'atelier 2

Le deuxième atelier portait sur le mode sémiotique visuel (Boutin, 2015), dont l'intention pédagogique était d'amener l'élève à décoder une image, ainsi que la relation qui se tisse entre le texte et l'image, lui permettant ainsi de comprendre un texte multimodal. Toutefois, l'enseignant ne dévoilait pas préalablement l'objet d'apprentissage ni ne dévoilait son intention. Dans un premier temps, en respectant les étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), l'enseignant a présenté un contre-exemple où était montrée à l'élève une image qu'il était dans l'impossibilité de déchiffrer, puisqu'elle était abstraite. Il a demandé tout de même aux élèves d'expliquer

cette dernière. Puis, l'enseignant a fourni à l'élève une autre image, sauf que cette fois-ci elle était figurative. Il a demandé aux élèves de lui expliquer cette dernière. Dans un deuxième temps, l'enseignant a questionné les élèves sur les aspects positifs et les nœuds de difficultés quant à l'exemple et au contre-exemple qui leur avaient été présentés. Par le fait même, l'enseignant et les élèves ont consigné l'état des connaissances concernant ce mode sémiotique. Dans un troisième temps, le décryptage d'une image était enseigné de façon explicite en définissant le mode sémiotique visuel à l'aide des questions *quoi ? comment ? pourquoi ? quand ?*, mais aussi en effectuant du modelage à partir d'un exemple d'image. L'enseignant a utilisé la « méthode de la pensée à voix haute » (Falardeau, Pelletier, Pelletier, et Gagné, 2014) pour développer la stratégie d'analyse de l'image, qui s'apparente à un « résumé » des idées présentes dans cette dernière. Dans un quatrième temps, l'enseignant a présenté trois images différentes : un tableau, une photo et une image multimodale texte-image. Ce dernier extrait permettait d'effectuer un pont avec la multimodalité. Ainsi, en équipe de trois, les élèves devaient analyser chaque image. Chaque élève était invité à participer à la discussion pour ajouter ou retrancher des éléments de l'analyse des autres élèves. Dans un cinquième temps, un retour était effectué avec l'ensemble du groupe où les élèves partageaient leurs observations, réflexions et constats. Finalement, les élèves remplissaient individuellement un questionnaire où ils consignaient la définition de l'objet d'apprentissage, ce qu'ils avaient retenu, le transfert futur de cet apprentissage et les éléments à travailler (Lafontaine et Dumais, 2014). Le retour métacognitif permet de consolider les apprentissages. (Voir les annexes 3, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 3f) pour des explications plus précises de cet atelier.)

3.4.3.5 L'atelier 3

Le troisième atelier portait sur le mode sémiotique cinétique (Boutin, 2015), dont l'intention pédagogique était d'amener l'élève à décoder le mode sémiotique cinétique et les relations qu'il tisse avec d'autres modes sémiotiques, lui permettant ainsi de

comprendre un texte multimodal. Cependant, l'enseignant ne dévoilait pas préalablement l'objet d'apprentissage ni son intention. Dans un premier temps, en respectant les étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), l'enseignant présentait un contre-exemple où était présentée à l'élève une courte séquence filmée de théâtre Kabuki, qu'il était dans l'impossibilité de déchiffrer, puisque les mouvements étaient hautement symboliques et très codés en plus de ne correspondre à aucun code maîtrisé par des Occidentaux. Il a demandé tout de même aux élèves d'expliquer cette dernière. Puis, l'enseignant a fourni à l'élève une autre séquence, sauf que cette fois-ci il s'agissait d'un court-métrage d'animation. Il a demandé aux élèves de lui expliquer ce dernier. Dans un deuxième temps, l'enseignant a questionné les élèves sur les aspects positifs et les nœuds de difficultés quant à l'exemple et au contre-exemple qui leur avaient été présentés. Par le fait même, l'enseignant et les élèves ont circonscrit l'état des connaissances concernant ce mode sémiotique. Dans un troisième temps, la compréhension d'une séquence cinématique était enseignée de façon explicite en définissant le mode sémiotique cinématique à l'aide des questions *quoi? comment? pourquoi? quand?* Dans un quatrième temps, l'enseignant présentait cinq séquences différentes, soit des *GIF* (Graphics Interchange Format), un type de vidéo très court qui roule en boucle. Ainsi, en équipe de trois, les élèves devaient analyser chaque séquence. Chaque élève était invité à participer à la discussion pour ajouter ou retrancher des éléments de l'analyse des autres élèves. Dans un cinquième temps, un retour était effectué avec l'ensemble du groupe où les élèves partageaient leurs observations, réflexions et constats. Finalement, les élèves remplissaient individuellement un questionnaire où ils consignaient la définition de l'objet d'apprentissage, ce qu'ils avaient retenu, le transfert futur de cet apprentissage et les éléments à travailler (Lafontaine et Dumais, 2014). Le retour métacognitif permet de consolider les apprentissages. (Voir les annexes 4, 4a, 4b, 4c, 4d pour des explications plus précises de cet atelier.)

3.4.3.6 L'atelier 4

Le quatrième atelier porte sur le mode sémiotique sonore (Boutin, 2015), dont l'intention pédagogique est d'amener l'élève à décoder l'univers sonore et les relations qu'il tisse avec d'autres modes sémiotiques, lui permettant ainsi de comprendre un texte multimodal. Or, l'enseignant ne dévoile pas préalablement l'objet d'apprentissage ni son intention. Dans un premier temps, en respectant les étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), l'enseignant présente un contre-exemple où est présentée à l'élève une courte trame sonore d'un film. Il demande aux élèves d'expliquer l'ambiance, l'atmosphère et le type de récit qu'il est possible de retrouver avec cette trame sonore. Puis, l'enseignant fournit à l'élève une autre séquence, sauf que cette fois-ci les aspects cinématiques sont présents, mais le son a été enlevé. Il demande aux élèves de lui expliquer quelle trame sonore devrait se trouver avec ces images. Dans un deuxième temps, l'enseignant questionne les élèves sur les aspects positifs et les nœuds de difficultés quant à l'exemple et au contre-exemple qui leur ont été présentés. Par le fait même, l'enseignant et les élèves circonscrivent l'état des connaissances concernant ce mode sémiotique. Dans un troisième temps, la compréhension d'une séquence sonore est enseignée de façon explicite en définissant le mode sémiotique sonore à l'aide des questions *quoi ? comment ? pourquoi ? quand ?* Dans un quatrième temps, cinq séquences sonores différentes et cinq productions (texte, image fixe, image mobile), dont l'un présente plus d'un mode sémiotique, sont présentées aux élèves. Ce dernier extrait permettra d'effectuer un pont avec la multimodalité. Ainsi, en équipe de trois, les élèves doivent associer chaque séquence sonore à l'une des productions. Chaque élève est invité à participer à la discussion pour ajouter ou retrancher des éléments de l'analyse des autres élèves. Dans un cinquième temps, un retour est effectué avec l'ensemble du groupe où les élèves partagent leurs observations, réflexions et constats. Finalement, les élèves remplissent individuellement un questionnaire où ils consignent la définition de l'objet d'apprentissage, ce qu'ils ont retenu, le transfert futur de cet apprentissage et les

éléments à travailler (Lafontaine et Dumais, 2014). Le retour métacognitif permet de consolider les apprentissages. (Voir les annexes 5, 5a, 5b, 5c, 5d, 5e pour des explications plus précises de cet atelier.)

3.4.3.7 La situation d'apprentissage et d'évaluation

Pour évaluer les apprentissages des élèves, l'enseignant a effectué une première évaluation. L'élève devait, lors de la situation d'apprentissage et d'évaluation³, lire un texte multimodal sur iPad, puis répondre à des questions qui respectaient les critères que nous avons formulés précédemment, c'est-à-dire les quatre dimensions de l'appréciation, les éléments littéraires, ainsi que la taxonomie de Pearsons et Johnson (1978, dans Giasson, 1990). L'évaluation s'appuyait sur les éléments qui ont été préalablement enseignés en classe. D'ailleurs, nous avons présumé que les quatre dimensions de l'appréciation avaient été enseignées au cours du cheminement de l'élève, puisqu'elles sont incluses dans les Programmes de formation de l'école québécoise [PFEQ], français, langue d'enseignement, de l'enseignement primaire à la fin de l'enseignement secondaire (PFEQ, enseignement primaire, 2006, p. 74, p. 84; PFEQ, enseignement secondaire, 2009, p. 178-180). Une fois l'évaluation terminée, l'enseignant a corrigé le questionnaire et a identifié les nœuds de difficultés, ainsi que les forces pour effectuer une rétroaction aux élèves. (Voir l'annexe 9.)

³ La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) se déroule durant le développement des compétences pour assurer une régulation dans l'apprentissage. L'élève peut recevoir de l'aide de la part de l'enseignant ou des pairs. La situation d'évaluation précise le degré de développement des compétences, donc l'élève ne reçoit aucune aide. Elle survient généralement à la fin d'une séquence didactique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

3.4.3.8 La rétroaction

Cette étape ne se retrouve pas dans le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998), toutefois nous considérons comme essentiel de réaliser une rétroaction pour permettre aux élèves de consolider leurs apprentissages et de s'améliorer. « Il y a rétroaction lorsque l'étudiant reçoit de l'information concernant une de ses actions et qu'il utilise cette information pour modifier son approche à la tâche » (O'Brien, Marks et Charlin, 2003, p. 184). Cette rétroaction a eu lieu à la suite de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

3.4.3.9 La situation d'évaluation

Pour évaluer les apprentissages des élèves, nous avons effectué une deuxième et dernière évaluation. L'élève devait, lors de cette situation d'évaluation, lire un texte multimodal sur iPad, puis répondre à des questions qui respectaient les critères que nous avons formulés précédemment, c'est-à-dire les quatre dimensions de l'appréciation, les éléments littéraires, ainsi que la taxonomie de Pearsons et Johnson (1978, dans Giasson, 1990). Une fois l'évaluation terminée, l'enseignant a corrigé le questionnaire. Il était ainsi possible de faire l'analyse des données. (Voir l'annexe 10.)

3.4.3.10 Le questionnaire métacognitif

Chaque atelier formatif se terminait par la rédaction d'une réflexion métacognitive, donc nous avons considéré qu'il serait judicieux d'en effectuer une à la toute fin de la séquence d'enseignement-apprentissage pour consolider davantage les apprentissages au regard des nouvelles expériences (évaluations) que les élèves avaient vécues. (Voir l'annexe 11.)

3.5 Conclusion

Dans cette recherche-action, nous avons voulu explorer les incidences d'une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littérature multimodale (objet) sur le développement de la compétence en lecture d'élèves du secondaire (sujet), en nous attardant notamment à la relation d'apprentissage qui se tisse entre le sujet et l'objet, mais aussi à la relation didactique, puisque l'une des finalités (ou retombées) de cette recherche est de favoriser le développement des compétences professionnelles du chercheur-praticien liées à la planification et au pilotage de séquences d'enseignement visant l'apprentissage de la lecture. Dans le prochain chapitre, nous présenterons les données que nous avons colligé durant la séquence d'enseignement-apprentissage, ainsi que l'analyse de ces dernières.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS ET L'ANALYSE

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats des évaluations en lecture qui se sont déroulées à la suite de mise en place de la séquence d'enseignement-apprentissage en littératie médiatique multimodale que nous avons réalisée en classe de français auprès de 11 élèves de 3^e secondaire. Nous présenterons d'abord les résultats obtenus aux différents questionnaires, en revenant sur le détail des réponses aux questions. Puis, nous traiterons des inférences et ferons un retour sur le questionnaire métacognitif. Enfin, nous comparerons les résultats des élèves en fonction de la version papier ou Ipad du questionnaire et terminerons en présentant les cas de trois élèves qui ont obtenu des résultats aux évaluations de lecture qui ne correspondent pas à la tendance des autres élèves.

4. Un retour sur l'expérimentation

L'expérimentation comportait trois étapes. La première étape se composait de deux évaluations en lecture sous forme de questionnaire, dont le support des textes était le papier : l'évaluation #1 papier et l'évaluation #2 papier. Nous avons cueilli des données de nature quantitative, soit les résultats obtenus aux questionnaires de lecture. Puis, lors de la deuxième étape, il y a eu la séquence d'enseignement-apprentissage en littératie médiatique multimodale, où nous n'avons pas collecté de données quantitatives. Finalement, à la troisième étape, les élèves ont répondu à des questionnaires de lecture après avoir lu des textes multimodaux sur iPad, soit l'évaluation #3 SAÉ et l'évaluation #4 SÉ. Le support des textes était électronique. Il est important de noter que les questionnaires n'ont pas été préalablement validés, car les onze participants sont les seuls élèves de 3^e secondaire de l'école. Conséquemment, nous avons recueilli des données de nature qualitative, soit le retour métacognitif que les élèves ont rempli à la

fin de la séquence d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. De plus, nous nous sommes appuyés sur le journal de bord qu'a rempli l'enseignant tout au long de la séquence.

4.1 Les résultats des questionnaires de lecture

Nous avons évalué les élèves à cinq reprises. Le tableau 4.1 indique les résultats que les élèves ont obtenus lors de ces évaluations. Nous avons classé les élèves en ordre selon la moyenne calculée à partir des deux premières évaluations, soit l'évaluation #1 papier et l'évaluation #2 papier.

Tableau 4.1 : Résultats obtenus par les élèves aux évaluations de lecture

Élèves	Évaluation #1 papier (%)	Évaluation #2 papier (%)	Évaluation production initiale	Évaluation #3 SAÉ iPad (%)	Évaluation #4 SÉ iPad (%)
1	52,9	55,8	35,7	65	67,5
2	52,9	58,8	21,4	65	67,5
3	55,8	64,7	57,1	82,5	83,7
4	64,7	55,8	60,7	42,5	65
5	64,7	58,8	Absent	77,5	72,5
6	64,7	61,7	39,2	85	87,5
7	58,8	70,5	67,8	77,5	65
8	79,4	64,7	57,1	87,5	90
9	76,4	70,5	60,7	87,5	87,5
10	85,2	70,5	78,5	77,5	92,5
11	76,8	88,2	89,2	87,5	77,5
Moyenne	66,4	65,2	56,7	75,4	77,8

Lorsqu'on observe les résultats mis en lumière par les cases grises de la colonne SAÉ évaluation #3, soit les élèves 4 et 10, nous constatons que ces élèves n'ont pas augmenté

immédiatement leur performance lors du passage du texte papier au texte sur iPad, alors que ce fut le cas pour tous les autres élèves. Cependant, ces deux élèves ont obtenu des résultats supérieurs lors de la dernière évaluation (SÉ) sur iPad si l'on compare avec les résultats obtenus lors des première et deuxième évaluations papier. De plus, lorsqu'on regarde la colonne évaluation #4 (SÉ), où l'évaluation se déroulait sur iPad, nous remarquons, grâce aux cases grises, que trois élèves, 5, 7 et 11, n'ont pas obtenu des résultats supérieurs aux résultats de la troisième évaluation (SAÉ). Mentionnons, notamment, qu'un de ces élèves (5) a toutefois obtenu un résultat supérieur, lors de l'évaluation #4, aux résultats des évaluations 1 et 2.

4.2 Les réponses aux questionnaires de lecture

Nous présenterons les questions qui furent le plus réussies par les élèves, ainsi que celles où ils ont éprouvé plus de difficulté pour tous les questionnaires de lecture. Pour ce faire, nous avons identifié les trois questions, dont la moyenne des résultats des élèves était la plus élevée pour les questions les plus réussies, puis nous avons identifié les questions dont la moyenne des résultats des élèves était sous le seuil de réussite, soit 60 %, pour les questions les moins réussies. Parfois, nous avons retenu toutes les questions dont les résultats étaient sous le seuil de réussite. Nous considérons que les questions les moins réussies pourraient nous révéler davantage d'informations sur les incidences sur la performance des élèves. Pour l'analyse des questions, nous nous référerons aux quatre dimensions de l'appréciation telles que nous les avons définie précédemment, ainsi qu'aux trois niveaux de la taxonomie de Pearson et Johnson (1978, dans Giasson, 1990, p. 227-228). Les questionnaires se retrouvent aux annexes 6, 7, 8, 9 et 10.

4.2.1 Les évaluations papier #1 et #2 : réponses les mieux réussies

Les questions 5, 6 et 11 dans le questionnaire « Hop-Frog » (annexe 6) furent les plus réussies avec des taux de réussite de plus de 90 %. Les questions 5 et 6 visaient l'interprétation du texte et se trouvaient respectivement aux 3^e et 2^e niveaux selon la

taxonomie de Pearson et Johnson. Finalement, la question 11 visait la compréhension du texte et ciblait le 1^{er} niveau de la taxonomie.

Les questions 3, 4 et 14 dans le questionnaire « Le masque de la mort rouge » (annexe 7) furent les plus réussies du questionnaire avec un taux de réussite égal à 90 %. La question 3 visait les dimensions « compréhension » et « interprétation » de l'appréciation et respectivement le 1^{er} et le 2^e niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson, puisque la question comportait deux éléments de réponse. Quant à la question 4, elle visait la compréhension du texte et ciblait le 1^{er} niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson. Finalement, la question 14 visait la dimension « appréciation » de la compétence en lecture.

4.2.2 Les évaluations papier #1 et #2 : réponses les moins bien réussies

Les questions 1, 8 et 9 dans le questionnaire « Hop-Frog » (annexe 6) furent les moins bien réussies par les élèves. Les taux de réussite sont en deçà de 60 %, soit 52,25 % (1), 27 % (8) et 40,70 % (9). Les questions 1 et 9 visaient l'interprétation du texte et le 3^e niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson, alors que la question 8 visait la compréhension et le 3^e niveau de la taxonomie.

Dans les questionnaires de « Le masque de la mort rouge » (annexe 7), les questions 1, 2, 5, 7, 8 et 9 furent les moins bien réussies avec des taux de réussite inférieurs à 60 %, soit 21 % (1), 36 % (2), 36 % (5), 36 % (7), 45 % (8) et 45 % (9). Les questions 1, 2, 7 et 8 visaient la dimension « compréhension » de l'appréciation et visaient le 3^e niveau selon la taxonomie de Pearson et Johnson. Ensuite, la question 5 visait l'interprétation du texte et était de niveau 3 selon la taxonomie. Finalement, la question 9 visait l'interprétation du texte et ciblait le 3^e niveau de la taxonomie. En somme, les élèves ont éprouvé davantage de difficultés dans les dimensions « compréhension » et « interprétation » de l'appréciation, alors que les questions relatives à la dimension de la

« réaction » semblaient bien réussies. Toutefois, cette dimension n'a pas été mentionnée dans l'une ou l'autre des catégories (bien réussies, moins bien réussies). Les résultats liés à cette dimension sont médians.

4.2.3 Les réponses au questionnaire « production initiale »

Le questionnaire de la production initiale n'a pas été construit à partir des quatre dimensions de l'appréciation, mais bien à partir des quatre modes sémiotiques : textuel, visuel, cinétique et sonore. Nous voulions, par cet exercice, circonscrire les modes sémiotiques, que nous allions ensuite travailler avec les élèves. Donc, nous présenterons, dans le questionnaire « Le portrait ovale » (annexe 8), les modes sémiotiques pour lesquels les élèves ont éprouvé le plus de difficultés, ainsi que ceux (pour les modes) pour lesquels ils ont éprouvé le plus de facilité à répondre, en nous référant aux quatre modes sémiotiques tels que nous les avons définis précédemment, ainsi qu'aux trois niveaux de la taxonomie de Pearson et Johnson (1978, dans Giasson, 1990, p. 227-228). En ce qui concerne le mode textuel, nous prendrons également appui sur les quatre dimensions de l'appréciation (MELS, 2007, p. 178).

4.2.4 La production initiale : modes sémiotiques les mieux réussis

Ainsi, les modes sémiotiques ayant obtenu des taux de réussite supérieurs à 60 % sont le mode sonore (65,9 %) et le mode cinétique (77,8 %). Cela est étonnant, puisque ce sont les modes sémiotiques les moins travaillés en classe. Toutefois, ils semblent être plus présents dans l'environnement de l'élève hors de l'école.

La section du questionnaire sur le mode sonore comportait trois questions, 7, 8 et 9. Les questions 7 et 9 ciblaient le 3^e niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson, alors que la question 8 ciblait le 2^e niveau.

Le mode cinétique a été la section la mieux réussie du questionnaire. Elle comportait 2 questions, 10 et 11, qui ciblaient respectivement les niveaux 2 et 3 de la taxonomie de Pearson et Johnson.

4.2.5 La production initiale : modes sémiotiques les moins réussis

Les modes sémiotiques textuel et visuel ont obtenu les taux de réussite les plus bas, soit respectivement 51,2 % (textuel) et 48,8 % (visuel).

La section sur le mode textuel comportait trois questions, 1 (26,6 %), 2 (59 %) et 3 (68 %), aux taux de réussite variables (entre parenthèses). Les questions 1 et 3 visaient la dimension de la compréhension et sont de niveau 2 selon la taxonomie de Pearson et Johnson. Finalement la question 2 visait l'interprétation du texte et ciblait le niveau 2 de la taxonomie.

La section mode visuel comportait aussi 3 questions, 4 (45,3 %), 5 (45,3 %) et 6 (68 %), dont les taux de réussite sont variables (entre parenthèses). Les questions 4 et 5 ciblaient le 2^e niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson, alors que la question 6 ciblait le 3^e niveau de la taxonomie.

4.2.6 Les évaluations iPad #3 et #4 : réponses les mieux réussies

Premièrement, les questions 10, 12 et 14 dans le questionnaire « le cœur révélateur » (annexe 9), sont les questions les mieux réussies. Elles ont obtenu respectivement 88,5 %, 81,6 % et 93 %. La question 10 visait la dimension « réaction » de l'appréciation. Elle ciblait le niveau 3 de la taxonomie de Pearson et Johnson. La question 12 visait la compréhension du texte et ciblait le niveau 2 de la taxonomie. Finalement, la question 14 demandait à l'élève de rédiger une appréciation du texte de Poe, qui devait contenir deux aspects et des exemples pour les appuyer. Ainsi, la question ciblait le niveau 2 de la taxonomie de Pearson et Johnson.

Deuxièmement, les questions 4, 8, 12 et 14 dans le questionnaire « Le chat noir » (annexe 10) sont celles qui ont obtenu les meilleurs taux de réussite, soit 90,5 % pour les questions 4, 8 et 12, ainsi que 95,2 % pour la question 14. En outre, toutes ces questions, 4, 8 et 12, sont des questions d'interprétation du texte qui se situaient au niveau 3 de la taxonomie de Pearson et Johnson. Quant à la question 14, elle ciblait la dimension de l'appréciation.

4.2.7 Les évaluations iPad #3 et #4 : réponses les moins réussies

Premièrement, les questions 5 et 13 dans le questionnaire « le cœur révélateur » (annexe 9) sont les questions les moins réussies. Elles ont obtenu respectivement un taux de réussite de 9 % et 52,25 %. Tout d'abord, la question 5 visait la compréhension du texte et se situait au niveau 3 de la taxonomie de Pearson et Johnson. Ensuite, la question 13 visait l'interprétation du texte et se situait au 3^e niveau de la taxonomie.

Deuxièmement, les questions 2, 3 et 5 dans le questionnaire « Le chat noir » (annexe 10) sont les questions qui ont été les moins bien réussies avec respectivement un taux de réussite de 50 %, 51 % et 45 %. Tout d'abord, ces questions visaient la compréhension du texte, cependant la question 3 comportait aussi la dimension d'interprétation. Ensuite, la question 2 se situait au 1^{er} niveau de la taxonomie de Pearson et Johnson, alors que les questions 3 et 5 se situaient plutôt au niveau 3.

Au terme de notre intervention, nous constatons que les élèves semblent toujours éprouver de la difficulté dans la dimension de « compréhension » de l'appréciation, alors que la dimension « interprétation » semble s'être améliorée, puisque sa représentation dans la catégorie des questions les mieux réussies est supérieure.

4.3 Les inférences

Dans les ateliers formatifs de la séquence d'enseignement-apprentissage, il était question de former les élèves à effectuer des inférences à partir des informations puisées dans les quatre modes sémiotiques. Rappelons que, pour le développement de la compétence en lecture, les inférences jouent un rôle important. Par conséquent, nous avons repris les questions les mieux réussies et les questions les moins bien réussies et nous avons analysé si ces questions validaient la capacité des élèves à effectuer des inférences ou à repérer des informations dans le texte. Le tableau 4.2 présente ces questions en les séparant selon qu'elles ont été bien ou moins bien réussies, ainsi que le type de question qu'elles posaient.

Tableau 4.2 : Les inférences ou le repérage d'information

Texte	Version	Mieux réussies	Moins réussies
« Hop-Frog »	Papier	5- Inférence	1- Inférence
		6- Repérage	8- Repérage
		11- Repérage	9- Inférence
« Le masque de la mort rouge »	Papier	3- Repérage	1- Repérage
		4- Repérage	2- Repérage
		14- Repérage	5- Inférence
			7- Repérage
			8- Repérage
		9- Repérage	
« Le portrait ovale »	iPad	7- Inférence	1- Repérage
		8- Repérage	2- Repérage
		9- Inférence	3- Repérage
		10- Inférence	4- Repérage
		11- Inférence	5- Repérage
			6- Repérage
« Le cœur révélateur »	iPad	10- Repérage	5- Repérage
		12- Repérage	13- Inférence
		14- Repérage	
« Le chat noir »	iPad	4-Inférence	2- Repérage
		8- Repérage	3- Repérage
		12- Inférence	5- Repérage
		14- Repérage	

Dans les questionnaires dont le support des textes était le papier, 16,6 % des questions les mieux réussies concernaient les inférences, tandis que 33 % des questions les moins bien réussies étaient de cette nature. Dans le questionnaire de la production initiale, 80 % des questions les mieux réussies concernaient les inférences, alors qu'aucune des questions les moins réussies ne visait les inférences. Finalement, 28,5 % des questions les mieux réussies visaient les inférences, tandis que 20 % des questions les moins bien réussies validaient les inférences.

4.4 Le questionnaire métacognitif

À la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage ainsi que des évaluations, nous avons distribué un questionnaire métacognitif visant à consolider les apprentissages. Ce dernier répondait au premier objectif de recherche, qui visait à mettre à l'essai s'une séquence d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous avons demandé aux élèves d'identifier les aspects positifs et négatifs reliés à l'usage d'un texte papier, ainsi qu'à l'usage d'un texte multimodal sur iPad. Il est important de noter que 10 des 11 élèves ont répondu au questionnaire, car un élève était absent lors de cette étape. De plus, les élèves pouvaient identifier plusieurs aspects. Le tableau 4.3 et 4.4 présentent les résultats de ce questionnaire.

Tableau 4.3 : Aspects positifs et négatifs relatifs à la lecture d'un texte papier

Texte papier			
Aspects positifs	Nombre d'élèves	Aspects négatifs	Nombre d'élèves
Surligner	5	Difficulté suivre le texte	4
Écrire dans la marge	5	Difficulté à s'imaginer/comprendre	3
Facile d'imaginer/de comprendre	2	Pas image	3
Rapidité dans le changement des pages	2	Pas de musique	2
Livre physique	2	Difficulté accéder ambiance décrite	2
Texte plus long	1	Pas d'animation	2
Lire sans interruption	1	Plus long lire le texte	2
Vision large du texte	1	Ennuyeux	1
Pas d'interférences d'images	1	Sensation obligation	1
		Petits caractères	1
		Épaisseur du livre	1
		Découragement	1

Tableau 4.4 : Aspects positifs et négatifs relatifs à la lecture d'un texte multimodal sur iPad

Texte multimodal sur iPad			
Aspects positifs	Nombre d'élèves	Aspects négatifs	Nombre d'élèves
Le son, les images et les animations aident la compréhension	4	Dérange la concentration	3
Animations	4	Ne peut pas annoter	3
Meilleur accès à ambiance/atmosphère	4	Frustration liée aux problèmes techniques	2
Pas ennuyeux	3	Difficile lire le texte sur un fond noir	2
Son favorise la compréhension du contexte	3	Ne peut pas surligner	2
Musique	2	Problèmes techniques	2
Moins de texte sur une page	2	Lecture plus longue à cause des animations	2
Se retrouve plus facilement dans le texte	1	Épaisseur du livre	1
Image	1	Livre est virtuel	1
Meilleure compréhension	1	Doit avoir iPad	1
Se lit plus vite sans entraver la compréhension	1	Plus cher	1
Multimodalité permet de mieux s'imaginer	1	Pas beaucoup de texte par page	1
Permet de mieux créer sa bulle	1	Nouvelles littéraires pas assez longues	1
Voit uniquement ce qu'on a à lire	1	Difficulté de reconnaître les animations	1
Intérêt	1		
Mode cinématique ajoute mystère	1		

À la question « Préférez-vous lire un texte papier ou un texte sur iPad ? » 2 élèves ont répondu la version papier, 6 ont répondu la version multimodale sur iPad et 2 élèves ont répondu les deux. Dans le tableau suivant, nous retrouverons les raisons qui ont guidé leur choix.

Tableau 4.5 : Version papier ou iPad ?

Version papier	Version iPad	Les deux
<ul style="list-style-type: none"> • Préfère le livre physique • Écran donne mal à la tête • Plus facile de se concentrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Un élève se définit comme une personne visuelle • Plus facile de suivre le texte avec des éléments multimodaux • Facilité de comprendre le texte à l'aide des éléments multimodaux • Encouragé à découvrir la fin • Plus de facilité à répondre aux questions • Moins ennuyant • Animations empêchent de tomber dans la lune • Effets sonores aident à apprécier le texte • La multimodalité permet de créer une ambiance plus tangible 	<ul style="list-style-type: none"> • Chacun a ses avantages et ses inconvénients

4.5 Remarques conclusives sur l'analyse de la version papier et de la version iPad

Dans la perspective de notre deuxième objectif de recherche, nous allons analyser les données pour explorer les incidences sur le développement de la compétence en lecture lors du pilotage d'une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littératie médiatique multimodale.

4.5.1 La performance

Ici, la performance est entendue comme le résultat obtenu aux évaluations en lecture. Elle est un indicateur, parmi d'autres, du développement de la compétence en lecture. Ainsi, la séquence d'enseignement-apprentissage semble avoir permis aux élèves d'améliorer les résultats entre les questionnaires sur les textes papier et les questionnaires sur les textes iPad, puisque 90 % des élèves les ont augmentés. Il n'y a que l'élève 4 qui a éprouvé des difficultés qu'il n'a pas su surmonter. Nous verrons plus en détail les causes de ces résultats.

4.5.2 La multimodalité

Il est plus difficile d'évaluer avec précision l'incidence de la séquence d'enseignement-apprentissage sur la maîtrise et la compréhension des modes sémiotiques, toutefois il nous est possible de croire que la séquence d'enseignement-apprentissage aurait eu un impact sur la conscience multimodale (soit la conscience que le texte ne se construit pas uniquement grâce aux mots, mais aussi grâce aux images, à la bande sonore et aux séquences cinétiques, donc l'élève doit considérer tous ces modes sémiotiques dans la compréhension du texte). Lorsque nous avons effectué le retour métacognitif, nous avons demandé aux élèves d'identifier les aspects positifs et négatifs relatifs à la lecture du texte papier et la lecture d'un texte sur iPad. À plus de 20 reprises, ce qui constitue 64,5 % des réponses formulées, les élèves ont identifié la multimodalité comme un aspect positif (tableau 4.3). De plus, il fut mentionné à 10 reprises que la multimodalité favorisait la compréhension des textes. Inversement, les élèves ont identifié que l'absence de multimodalité dans les textes dont le support est le papier était un aspect négatif. En outre, il y a aussi 5 mentions qu'il est plus difficile de comprendre le texte dans sa version papier, soit le texte unimodal. Finalement, lorsque nous avons demandé aux élèves de choisir entre la version papier ou la version iPad et de justifier leur réponse, 9 justifications visaient principalement l'aspect multimodal du texte sur iPad,

ce qui constitue 47 % des réponses. De plus, la mention « la facilité de comprendre le texte à l'aide d'éléments multimodaux » est la réponse la plus fréquemment mentionnée. Cependant, le son et les images mobiles peuvent aussi troubler la concentration des élèves. En fait, trois d'entre eux l'ont identifié comme un aspect négatif et il s'est classé au premier rang des commentaires les plus mentionnés. Inversement, ce sont les aspects positifs du texte papier qui sont ressortis le plus fréquemment, c'est-à-dire la possibilité d'utiliser les stratégies de lecture, soit d'écrire dans la marge et de surligner.

4.5.3 Les inférences

La séquence d'enseignement-apprentissage a été construite de façon à favoriser la compétence des élèves à inférer. Par conséquent, nous avons mentionné dans le tableau 4.2 pour chacune des questions réussies ou moins bien réussies si l'élève devait repérer les informations ou inférer pour formuler ses réponses. Nous avons noté une légère augmentation et inversion des tendances entre les questionnaires dont le support est le papier et les textes dont le support est le iPad. Au départ, il y avait beaucoup plus de questions dont le taux de réussite était sous le seuil des 60 % et qui étaient moins bien réussies qui visaient les inférences, tandis qu'avec le support iPad, la compétence à effectuer des inférences s'est améliorée en se retrouvant dans les questions les mieux réussies. Par conséquent, à la lumière de ces résultats, il est possible de croire que la séquence a eu une légère incidence sur la compétence des élèves à inférer lorsque les questions l'exigeaient. Toutefois, à notre connaissance, les élèves n'avaient jamais reçu d'enseignement spécifique sur les inférences avant la séquence d'enseignement-apprentissage, ce qui aurait pu avoir un impact sur les résultats plus faibles lors des évaluations des textes papier (évaluations #1 et #2). Inversement, les élèves pourraient avoir obtenu de meilleurs résultats lors des évaluations des textes iPad, à force de répondre à des questionnaires où ils devaient effectuer des inférences.

4.6 Les cas d'élèves

Nous analyserons trois cas d'élèves, le 4, le 10 et le 7, puisque les résultats ne correspondent pas à la tendance des autres élèves.

4.6.1 Élève 4

L'élève 4 éprouve beaucoup de difficultés en lecture. D'ailleurs, nous avons rédigé un plan d'intervention où il était spécifiquement indiqué qu'il éprouvait surtout des difficultés à effectuer des inférences. Cela justifierait, lors de l'évaluation #3 SAÉ iPad, qu'il ait obtenu le résultat de 42 %. D'ailleurs, lorsque nous analysons en profondeur les réponses qu'il a fournies dans les questionnaires, nous constatons que pour les questions où il n'a obtenu aucun point il y a deux fois plus de questions qui visaient à valider la compétence à inférer (12 questions) que celles qui visaient à valider la compétence à repérer l'information dans le texte (6 questions). Cependant, les résultats qu'il a obtenus à la production initiale sont plutôt surprenants alors qu'il se trouve au-dessus de la moyenne du groupe. Nous avons cherché à comprendre. C'est en écoutant l'élève raconter ses exploits dans les jeux vidéo et les téléseries américaines que nous avons pu identifier des pistes de réponse à notre questionnement, puisque ces univers sont plus riches en éléments issus des modes sémiotiques visuel, cinétique et sonore. En outre, lorsque nous analysons le questionnaire de la production initiale, nous constatons qu'il réussit moins bien dans les questions relatives aux modes sémiotiques textuel (57,1 %) et visuel (37,5 %), tandis qu'il réussit mieux dans les modes sémiotiques sonore (75 %) et cinétique (66,6 %) qui sont des modes beaucoup plus présents dans les jeux vidéo et les téléseries américaines que les modes visuel et textuel.

4.6.2 Élève 10

L'élève 10 performe habituellement très bien et éprouve peu ou pas de difficultés en lecture. D'ailleurs, les résultats qu'il a obtenus aux évaluations #1 et #4 représentent davantage le développement de sa compétence en lecture que ceux qu'il a obtenus aux évaluations #2 et #3. Par conséquent, nous avons investigué davantage pour comprendre et tenter d'expliquer les résultats. Tout d'abord, dans le retour métacognitif, l'élève a identifié qu'il préférerait lire un texte sur un support papier, car la lecture à l'écran lui cause parfois des maux de tête. De plus, il affirme qu'avec le texte papier il peut se concentrer plus facilement sur le texte. Ensuite, il semble aussi avoir un préjugé défavorable envers le texte multimodal, puisqu'il mentionne qu'il ne conseillerait pas le texte multimodal à ses proches et ses amis, car un bon texte contient toute l'information dont on a besoin. Cependant, il affirme, à la question « Crois-tu que cette séquence d'enseignement t'a aidé dans le développement de ta compétence en lecture ? », que la séquence l'a aidé à améliorer sa compétence en lecture. Par conséquent, nous avons investigué davantage pour comprendre les nœuds de difficultés de cet élève. Dans un premier temps, nous avons analysé les évaluations #2 et #3 au sujet des inférences et du repérage d'informations dans le texte. Nous avons remarqué, après analyse, qu'il y avait une prédominance de questions de repérage d'informations dans le texte dans les questions que l'élève a moins bien réussies. De plus, nous avons remarqué que l'élève éprouve certaines difficultés avec des notions comme l'élément déclencheur du récit, puisque dans les quatre évaluations, #1, #2, #3 et #4, il n'a jamais réussi à répondre correctement à cette question. Finalement, il serait possible de croire que l'élève a moins bien performé pour des raisons de perception de l'activité, de confort, de repérage de l'information dans les textes et de certaines notions qui ne sont pas encore consolidées.

4.6.3 Élève 5

L'élève 5 est un élève ayant une dyspraxie qui lui permet d'avoir recours à des outils spécifiques comme la synthèse vocale. Malheureusement, l'application iPad ne permet

pas l'utilisation de la synthèse vocale, donc il était important d'offrir à l'élève des versions électroniques en format .pdf des textes avant qu'il lise la version multimodale. Ainsi, cela forçait cet élève, ainsi que les deux autres élèves (élèves 1 et 3) qui ont le droit d'utiliser cet outil, à lire au moins à deux reprises le même texte. Normalement, nous invitons les élèves à lire à deux ou trois reprises le texte pour bien le comprendre. Toutefois, les élèves n'appliquent pas nécessairement avec rigueur cette stratégie de lecture. Donc, c'était un avantage pour ces élèves. D'ailleurs, nous avons choisi d'analyser le cas de ce participant, car les stratégies de lecture revêtent une importance capitale pour un élève ayant un trouble praxique ou un trouble du langage écrit. Il s'agit d'un besoin pédagogique pour ce type d'élève (Rief et Stern, 2011). À titre d'exemple, pour cet élève, le fait de pouvoir surligner directement et de pouvoir annoter le texte dans la marge du texte papier constitue des aspects positifs, alors qu'ils deviennent des aspects négatifs pour ce qui est du iPad. D'ailleurs, chez les participants, le fait d'annoter ou de surligner semble être une réelle préoccupation, puisque ce sont les aspects positifs les plus mentionnés pour le texte papier, tandis qu'annoter se classe en deuxième position de l'aspect négatif le plus mentionné pour le texte iPad. Par conséquent, pour ce participant, l'impossibilité d'utiliser les stratégies de lecture pourrait avoir eu une incidence négative sur sa performance. Cependant, nous ne sommes pas en mesure d'identifier les facteurs qui auraient favorisé l'amélioration des résultats des participants 1 et 3, bien qu'ils aient été, eux aussi, privés de stratégies de lecture et de synthèse vocale. De plus, bien qu'il ait une dyspraxie, l'élève n'a pas souligné dans le questionnaire métacognitif que la manipulation du iPad constituait un problème.

4.7 Conclusion

En somme, nous avons explicité les résultats de la collecte de données que nous avons effectué durant la séquence d'enseignement-apprentissage en littératie médiatique multimodale. De plus, nous avons répondu à nos objectifs de recherche, plus spécifiquement au deuxième objectif : décrire l'impact de cette séquence sur le

développement de la compétence en lecture des élèves (l'appréciation, les inférences et la lecture multimodale). Dans le chapitre 5, nous verrons les limites et les avantages liés à nos objectifs de recherche, ainsi que les résultats que nous avons colligés.

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE CRITIQUE ET CONCLUSION

Nous allons terminer avec une synthèse critique en nous penchant sur les avantages et les limites relatifs au pilotage de l'enseignement d'une séquence d'enseignement-apprentissage sur la multimodalité ainsi que son effet sur le développement de la compétence à lire des élèves. De plus, nous allons proposer des perspectives de recherche et conclure l'essai.

5.1 Les avantages

Nous présentons tout d'abord les avantages que nous avons constatés tout au long du processus, de la conception de la séquence à l'analyse des résultats. Ces constats s'appuient sur nos observations, mais aussi sur les données que nous avons recueillies.

5.1.1 L'intérêt de l'évaluation formative

Nous avons constaté, dans l'analyse des résultats des élèves, que l'évaluation formative revêt une importance capitale, puisqu'elle permet à l'enseignant, ainsi qu'à l'élève, d'identifier les difficultés et les lacunes dans l'apprentissage et d'intervenir pour les corriger. Nous aurions pu ajouter une sixième évaluation, qui aurait eu pour but d'effectuer davantage de rétroactions et de retours sur les ateliers de façon à consolider la compétence en lecture, mais surtout la compétence à comprendre et à analyser les éléments multimodaux. Il ne faut pas négliger le fait que l'utilisation du iPad pour la lecture de textes narratifs multimodaux est un nouveau médium pour plusieurs des élèves. Par conséquent, il faut prendre le temps d'installer la séquence d'enseignement-apprentissage sans se précipiter et être à l'écoute des élèves. Il faut leur laisser la possibilité d'apprendre, de se tromper et de recommencer. Les ateliers formatifs

permettent cela (Dumais et Messier, 2016), ce qui semble avoir été un avantage dans le cas de cette recherche.

5.1.2 L'engagement des élèves

De l'avis des élèves sondés par Lebrun en 2004, pour être un bon lecteur, il fallait aimer lire. Cette affirmation a été confirmée dans le questionnaire métacognitif, car certains élèves ont mentionné que les textes multimodaux étaient plus motivants et soutenaient davantage l'intérêt que les textes unimodaux. Certains élèves ont même soutenu que les textes étaient parfois trop courts et qu'ils auraient aimé qu'ils soient plus longs, ce qui dénote un réel intérêt. Sans être une panacée, nous croyons qu'une expérience positive de lecture pourrait inciter l'élève à entreprendre une démarche de lecture plus intensive en recherchant des textes narratifs similaires ou avec des thématiques similaires.

5.1.3 La dimension appréciation

Nous avons observé, dans l'analyse des questions qui portaient sur l'appréciation (la question 14 dans tous les questionnaires), une plus grande facilité à porter un jugement critique sur l'œuvre lorsqu'elle est multimodale comparativement à un texte unimodal. Les élèves développaient davantage leur pensée, s'appuyaient sur des éléments multimodaux, comme la bande sonore ou les aspects visuels. D'ailleurs, ces questions figuraient comme les questions les mieux réussies dans cinq des six questionnaires de lecture.

5.2 Les limites

Nous allons présenter les limites que nous avons constatées tout au long du processus, de la conception de la séquence d'enseignement-apprentissage à l'analyse des résultats. Ces

constats s'appuient sur nos observations, mais aussi sur les données que nous avons recueillies.

5.2.1 Les absences des élèves en classe

La gestion des absences dans une séquence d'enseignement-apprentissage inspirée du modèle de Dolz et Schneuwly (1998) est plus difficile que dans une séquence plus classique, puisque l'élève est constamment dans une coconstruction de ses savoirs. À titre d'exemple, le référentiel est rédigé en fonction des réponses des élèves. Alors, lorsque l'élève revient en classe à la suite d'une absence, il est coupé de la richesse des interactions qu'il aurait normalement observées s'il avait été présent en classe. Un élève fut absent du cours sur le mode sémiotique textuel et visuel. Par conséquent nous avons négligé certains détails, certaines expériences vécues en classe, lors de la rencontre avec l'élève pour rattraper son retard en raison de son absence. De plus, lorsque nous lui avons expliqué les référentiels, il ne semblait pas comprendre toutes les informations inscrites par l'ensemble des élèves de la classe, qui, pour la plupart, s'appuyaient sur les réflexions qu'ils avaient eues lors de l'amorce.

5.2.2 Les moyens techniques

Lorsqu'il est question de technologie, ce ne sont pas toutes les écoles qui ont accès aux technologies. Pour cette recherche, des technologies étaient disponibles dans le milieu. Ainsi, comme le soulignait un élève dans le retour métacognitif, c'est une séquence d'enseignement-apprentissage qui peut coûter cher, puisqu'il faut se procurer des iPad. Toutefois, la séquence pourrait très bien s'adapter à la réalité technologique de l'école, puisque la multimodalité n'est pas exclusive au iPad, mais est présente dans plusieurs sites internet. Par conséquent, un enseignant pourrait cibler des textes courants plutôt que des textes narratifs multimodaux qui sont encore très rares sur internet.

De plus, il ne faut pas négliger l'aspect technique, soit la manipulation du iPad. Un élève soulignait la frustration qu'il avait vécue lorsque le iPad ne répondait plus à ses gestes. Nous considérons qu'un événement comme celui-ci pourrait s'ajouter au stress que l'élève vit lors de l'évaluation, surtout s'il éprouve des difficultés en lecture. Il faut diminuer les distractions pour assurer un climat maximal d'apprentissage.

5.2.3 Les mauvaises inférences

Les textes que nous avons utilisés ont été écrits il y a plus de 150 ans, bien avant que des concepteurs graphiques décident d'ajouter des images fixes et mobiles ainsi qu'une bande sonore. Parfois, la mise en image peut provoquer des inférences abusives. À titre d'exemple, dans le texte « le chat noir », à la fin, les policiers entendent des miaulements derrière un mur et décident de l'ouvrir. Ils découvrent le cadavre de la femme du protagoniste ainsi que le chat de ce dernier. Lorsque les concepteurs graphiques ont transposé cette situation en image cinématique, le corps de la femme semble tressauter et être toujours en vie alors qu'elle ne l'est plus. Conséquemment, beaucoup d'élèves ont signalé qu'elle était encore vivante.

5.2.4 Les stratégies de lecture

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le iPad ne permet pas l'usage des stratégies de lecture comme nous les enseignons actuellement aux élèves, lorsqu'ils lisent un texte en version papier. Il pourrait être intéressant de développer de nouvelles stratégies de lecture ou d'adapter celles existantes pour les textes unimodaux aux textes multimodaux. Cela permettrait aux élèves de développer leur compétence en lecture tant en ce qui concerne les textes unimodaux que les textes multimodaux.

5.2.5 Les questions de même niveau

Il est certain que les résultats que les élèves ont obtenus aux cinq évaluations de lecture ne peuvent se comparer les uns par rapport aux autres, puisque le niveau de difficulté

des questionnaires et des textes variaient de l'un à l'autre. Nous avons le souci d'offrir le même nombre de questions pour chacune des dimensions de l'appréciation, et ce, pour chacun des questionnaires. Ainsi, cela nous permettait d'équilibrer la représentation de chacune des dimensions. Finalement, nous rappelons que les questionnaires n'ont pas été prévalidés.

5.2.6 L'effet de nouveauté et l'effet Hawthorne

Les résultats obtenus par les élèves aux évaluations de lecture peuvent avoir été influencés par l'effet de nouveauté et l'effet Hawthorne. Dans le premier cas, les recherches sur les TIC peuvent provoquer l'augmentation de la motivation chez les élèves lorsqu'on expérimente une nouvelle méthode ou un nouvel outil dans une classe. Toutefois, l'effet est de courte durée. Dans le second cas, les élèves, se sachant observés, ont peut-être ajusté leur comportement pour répondre aux attentes de l'enseignant au sujet de sa propre recherche et des hypothèses qu'il veut prouver. Donc, nous ne pouvons affirmer, hors de tout doute, que les résultats ne sont pas l'expression de cet effet de nouveauté ou de l'effet Hawthorne, bien que les élèves évoluent dans un milieu scolaire privilégié où tous possèdent un ordinateur personnel.

5.2.7 Les résultats

Il nous est impossible, à la lumière des résultats, de généraliser ces derniers. Dans un premier temps, l'échantillon dont nous avons eu accès était trop limité, soit 11 participants. Dans un deuxième temps, la séquence d'enseignement-apprentissage s'est déroulée sur une trop courte période, soit trois semaines. Dans un troisième temps, la pédagogie Montessori dans laquelle les élèves ont développé leur compétence en français peut rendre les résultats difficilement généralisables, car le contexte pédagogique et l'encadrement pédagogique sont très différents de celui des autres écoles. Finalement, la technologie est au cœur du dispositif pédagogique de la classe,

donc chaque élève doit posséder un ordinateur personnel qu'il utilise constamment, ce qui n'est pas la réalité de bien des écoles.

5.3 Les perspectives de recherche

À la lumière de ces résultats, malgré les limites de notre recherche, il nous paraît essentiel, pour que les recherches en didactique du français qui intègrent la multimodalité puissent se poursuivre, que certaines pistes de recherche issues de notre expérimentation soient explorées davantage. Dans un premier temps, les élèves ont mentionné les contraintes que le iPad imposait quant à l'application des stratégies de lecture, donc il serait important de poursuivre la réflexion à ce sujet et de développer des stratégies adaptées à cet outil. De plus, il serait intéressant d'évaluer l'impact que la multimodalité aurait sur la compétence en lecture d'élèves ayant un trouble du langage ou de la praxie, surtout au regard des stratégies de lecture. Dans un deuxième temps, effectuer des recherches sur les liens que tissent les différents modes sémiotiques entre eux pour enrichir la construction du récit serait aussi pertinent, car cela permettrait d'enrichir le récit. Finalement, à notre avis, il serait essentiel de répliquer notre recherche avec une plus grande population et sur une plus longue période pour comparer les résultats. De plus, il serait intéressant de varier les types de textes.

5.4 Conclusion

Notre objectif de recherche était d'explorer les incidences sur la performance des élèves en ce qui concerne la compétence en lecture lors du pilotage d'une séquence d'enseignement-apprentissage axée sur la littératie médiatique multimodale. Nous considérons avoir atteint notre objectif. En effet, au cours de l'expérimentation, nous avons pu constater qu'une séquence d'enseignement-apprentissage sur la multimodalité semble avoir un impact positif sur la compétence en lecture des élèves, car les résultats que les élèves ont obtenus se sont généralement améliorés lors du passage du texte

unimodal, dont le support était le papier, au texte multimodal sur iPad. Il est impossible d'affirmer que les résultats obtenus sont la conséquence de la séquence sur les modes sémiotiques. Par contre, nous considérons qu'il est essentiel d'enseigner la multimodalité pour offrir les outils nécessaires au développement des compétences du 21^e siècle. D'ailleurs, nous nous réjouissons à l'idée de continuer le travail déjà entamé en formant les prochaines cohortes à la multimodalité et en bonifiant la séquence d'enseignement-apprentissage déjà construite. De plus, nous pourrions nous appuyer sur l'analyse des résultats, ainsi que les limites de notre expérimentation pour la bonifier et l'améliorer. À titre d'exemple, il sera nécessaire d'apprendre aux élèves à prendre des notes de façon efficace, bien que l'appareil technologique ne le permette pas.

Conséquemment, à des fins professionnelles, l'expérimentation, dont cet essai est le fruit, a été un exercice qui nous a permis de réfléchir à nos propres pratiques professionnelles, ainsi qu'aux pratiques en matière de didactique du français et plus précisément dans l'enseignement et l'évaluation de la compétence en lecture. Nous avons appris à chercher des réponses aux bons endroits pour répondre à nos interrogations et à trouver des solutions pour régler un problème. Cela nous a aussi appris qu'il faut parfois faire preuve d'audace, d'innovation, de curiosité et de créativité lorsque notre objectif premier est de développer la compétence d'un élève, surtout sa compétence en lecture, puisqu'elle a un impact majeur sur la réussite scolaire, ainsi que son intégration à la société québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

- Barnes, M. A., Ahmed, Y., Barth, A. et Francis, D. J. (2015). The Relation of Knowledge-Text Integration Processes and Reading Comprehension in 7th- to 12th Grade Students. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 253-272.
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications*, 4(1), 40-51.
- Bélanger, P. (2014). Les résultats de l'enquête de l'ocde 2013 sur les compétences de base des adultes, une nouvelle demande éducative. *Le Bulletin OCE*, 5(3). Récupéré le 12 octobre 2015 du site de l'Observatoire compétences-emplois (OCE) : <http://www.oce.uqam.ca/article/les-resultats-de-lenquete-de-locde-2013-sur-les-competences-de-base-des-adultes-une-nouvelle-demande-educative/>
- Benvéniste, É., (1969). *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1974, tome II.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (s.d.). *L'enseignement explicite*. Récupéré le 10 avril 2016 du site du CFORP : http://www.cforp.ca/fichiers/esquisses-de-cours/francais/CCL40/Outils/Textes_reference/PDF/Ref_enseig_explicit.pdf
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Boutin, J.-F. (2015). La bande dessinée à l'école : actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation, une publication de la faculté d'éducation*, 4(1), 29-35.
- Brisson, M.-A. (2014). *Écriture de multitextes et niveau d'atteinte de compétences en littératie médiatique multimodale en classe de français 5e secondaire*. (Maîtrise de l'Université du Québec à Trois-Rivières). Trois-Rivières, Québec.
- Cabot, I. et Lévesque, M.-C. (2014). *Intégration des tic et motivation en français*. Cégep St-Jean-sur-Richelieu et Cégep Sorel-Tracy.
- Cain, K. et Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5), 489-503
- Chaput, K. (2015). Les pratiques pédagogiques de littératie médiatique multimodale en français jugées motivantes par des élèves du 3^e cycle du primaire en milieu défavorisé. *Revue de Recherches en LMM*, 2, Récupéré le 10 avril 2016 du site du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale de l'UQAM, section

Revue : <http://www.litmedmod.ca/les-pratiques-pedagogiques-de-la-litteratie-mediatique-multimodale-en-francaish>

- Chartrand, Suzanne-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f.; Récupéré le 19 janvier 2017 du du Portail pour l'enseignement du français, section progression dans l'enseignement du français au secondaire québécois : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : Analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, *XLI*(1), 192-210.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2013). *Un enseignement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littérature des adultes*. Québec, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation.
- Dagenais, D. et Toohey, K. (2014). La production vidéo : une pratique multimodale... *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *17*(2), 8-31.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre à cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(3), 555-578.
- De Pietro, J.-F. et Matthey, M. (2000). Apprendre à écrire « une note de synthèse ». Perspectives pour une didactique de la rédaction technique. Dans B. Denis (dir.). *La rédaction technique : actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997* (p. 151-158). Louvain-la-Neuve, Belgique : Duculot.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 179-198.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF.
- Dumais, C. (2011). La littérature au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littérature*, *2*, 1-10.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour

enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.

Eco, U. (1988). *Le signe*. Bruxelles, Belgique : Labor.

Falardeau, É., Pelletier, C., Pelletier, D. et Gagné, J.-C. (2014). Portrait des capacités métacognitives d'élèves québécois du secondaire dans la lecture de récits. *Language and Literacy*, 16(2), 69-89.

Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, (33), 35-52.

Fiévez, A. et Dumouchel, G. (2015, 27 février). Le BYOD : entre perspectives et réalités pédagogiques. *École branchée et Carrefour éducation*. Consulté le 19 janvier 2017 : <http://ecolebranchee.com/2015/02/27/que-signifie-byod/>

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

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2008). Passez du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan. *Les Actes de la recherche* 7. 13, 239-271.

Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. St-Laurent, Québec : ERPI Éducation

Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, 9(2), 109-128.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Québec : Gaétan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec : Gaétan Morin Éditeur.

Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. (Doctorat de l'Université de Montréal). Montréal, Canada.

- Green, L. B., et Roth, K. L. (2013). Increasing Inferential Reading Comprehension Skills : A Single Case Treatment Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 37(3), 228-239.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches*. (p.183-211). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2010). *Littératie et inclusion. Outils et pratiques pédagogiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98.
https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013), De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Institut de la statistique du Québec (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. Montréal, Québec : Institut de la satitsique du Québec.
- Jewitt, C. (dir) (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, Londres, Angleterre : Routledge.
- Jouët, J. et Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 17(92-93), 25-102.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, XLI(1), 94-122.
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2011). Former aux compétences tic et aux compétences informationnelles : Des objectifs intimement liés en formation initiale du québec. In G.-L. Baron, E. Bruillard, & V. Komis (Eds.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication (stic) en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques*. Actes du 4e colloque international didapro (pp. 177-185). Athènes, Grèce : New Technologies.

- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : a paradigm for cognition*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press
- Kress, G. (2009). « What is mode ? », dans G. Jewitt (dir), *The Routledge Handbook of Multimodal Aanalysis*, Londres, Routledge, 54-67.
- Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis*. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacroix, É. (2006). Utilisation des technologies, pratique d'activités de lecture et compétences en littératie, dans Francine Bernèche et Bertrand Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir : rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 211-249.
- Lafferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., Deblois, L., Gervais, F.,... Lessard, A. (printemps 2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 156-182.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., et Phrand, J. (2015). La littératie, un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2012). Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français. Dans M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin, (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. (p.141-156). Montréal, Québec : Presses de l'Université

du Québec.

- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents*. Sainte-Foy, Québec : Les Éditions Multimondes.
- Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). Les intérêts des adolescents québécois. *Québec français, 131*, 43-47.
- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie, 2*, 1-17.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012a). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *Mémoires du livre, 3*(2). Récupéré le 27 avril 2016, sur Érudit : <https://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html?vue=integral>
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012b). De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. Dans M. Lebrun, N. Lacelle, J.-F. Boutin, (Éd), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. (p.61-75). Montréal, Québec : 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 d'études québécoises, 16*(1), 71-89.
- Lombello, C., et Roux, C. (2011). *Effet d'un entraînement ciblant les inférences pragmatiques sur la compréhension en lecture d'enfants de CE2* (Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste). Université Claude Bernard Lyon 1.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. et Worth, M. J. (1993). Grappling with Text Ideas : Questioning the Author. *The Reading Teacher, 46*(7), 560-566.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e et 6^e année*. Toronto, Canada : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (MÉO) (2011). Qu'est-ce que la littératie ? Consulté le 12 février 2016 : <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=literacyAbout.cfm&navID=literacyAbout&L=2>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS) (2006). L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, section nouvelle, consulté le 19 janvier 2017 : http://www.conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/nouvelles/cadresecondaire_prelim_2009918115912.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Moreau, A. C., Kounakou, K., Ruel, J., Lafontaine, L., et Pharand, J. (2014). *Contributions de recherches en littératie informationnelle et accessibilité*. Université du Québec en Outaouais. Gatineau, Québec : UQO.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M., et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Revue CNRIS*, 4(2), 14-18.
- Nolin, R. (2011). TIC TIC TIC, l'enseignement du français à l'heure des TIC. *Les Cahier de l'AQPF*, 2(4), 23-25.
- Nootens, P. et Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 127-144.
- O' Brien, H.-V., Marks, M.-B. et Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action) : un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie Médicale*, 4, 184-19.
- Oakhill, J. (1993). Children's difficulties in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 5(3), 223-237.
- Oakhill, J., Cain, K. et Elbro, C. (2015). *Understanding and Teaching Comprehension : A handbook*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2012). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.

- Rief, S. F. et Stern, J. M. (2011). *La dyslexie. Guide pratique pour les parents et les enseignants*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Roy-Mercier, S. (2011). Ce que disent les élèves de la classe de français... un outil pour renouveler notre enseignement. Communication présentée au Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français [AQPF]. Récupéré le 12 octobre 2015 du Portail pour l'enseignement du français : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module/document_section_fichier/fichier_ed13ef8e6c4d_aqpf_representations_des_eleves_nov.2011.pdf
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, 158, 46-47.
- Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 25-37.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-54.
- Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Ottawa, Canada : Statistique Canada, Emploi, Développement social Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Strickland, D.S., Ganske, K. et Monroe, J. K. (2009) *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris, France : ESF.

ANNEXE 1 : Les compétences développées

Compétences développées	
<p>Compétences professionnelles (MEQ, 2001)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. (Compétence 1) • Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans divers contextes liés à la profession enseignante. (Compétence 2) • Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. (Compétence 3) • Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. (Compétence 4) • Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour le contenu à faire apprendre. (Compétence 5) • Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. (Compétence 6) • Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel. (Compétence 8) • S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement

	professionnel. (Compétence 11)
Domaines généraux de formation (MELS, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Médias
Compétences transversales (MELS, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter l'information • Exercer son jugement critique • Exploiter les technologies de l'information et de la communication • Coopérer • Communiquer de façon appropriée
Compétences disciplinaires (MELS, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et apprécier des textes variés
Intentions pédagogiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Décoder un message multimodal • Comprendre un message multimodal • Intégrer un message multimodal dans ses productions textuelles 	

ANNEXE 2 : Atelier formatif : mode textuel

Atelier 1 : mode textuel (inférence) (75 minutes)			
Étapes	Enseignant	Élève	Matériel requis
<p>Élément déclencheur (15 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant présente aux élèves (sur écran ou un document papier) un contre-exemple (Annexe 1a), c'est-à-dire un texte en langue japonaise. Il leur demande de lire le texte, puis de le résumer en quelques mots.</p> <p>2) L'enseignant demande aux élèves de résumer le texte.</p> <p>3) L'enseignant présente un texte en russe (Annexe 1a) et il demande encore une fois aux élèves de résumer les principales idées du texte.</p> <p>4) L'enseignant demande aux élèves de résumer le texte.</p> <p>5) L'enseignant demande aux élèves s'ils reconnaissent certains éléments dans le texte qu'ils ne pouvaient reconnaître dans le texte</p>	<p>1) L'élève lit le texte japonais.</p> <p>a) Il tente de le déchiffrer.</p> <p>b) Il tente de résumer les idées.</p> <p>2) Les élèves peuvent répondre : « Je ne comprends rien. », « C'est incompréhensible. », « Ce n'est pas du français; je ne comprends pas le japonais »</p> <p>3) L'élève lit le texte russe.</p> <p>a) Il tente de le déchiffrer.</p> <p>b) Il tente de résumer les idées.</p> <p>4) Les élèves peuvent répondre : « Je ne comprends rien. », « C'est incompréhensible. », « Ce n'est pas du français; je ne comprends pas le russe. »</p>	<p>- Document 1</p> <p>- Document 2</p>

	<p>précédent.</p> <p>6) L'enseignant présente un texte en allemand (Annexe 1a) tout en demandant aux élèves de résumer les idées du texte.</p> <p>7) L'enseignant demande aux élèves de résumer le texte.</p> <p>8) L'enseignant demande aux élèves s'ils reconnaissent certains éléments dans le texte qu'ils ne pouvaient reconnaître dans les textes précédents.</p> <p>9) Finalement, l'enseignant présente un exemple, soit la traduction française (Annexe 1a)</p>	<p>5) Les élèves peuvent répondre : « Il y a certaines lettres comme en français, comme les « A » et les « O ». », « Il y a aussi des « T ». », « Dans le japonais, il n'y avait aucun signe similaire à l'alphabet. », « Je ne comprends toujours pas le texte. »</p> <p>6) L'élève lit le texte allemand. a) Il tente de le déchiffrer. b) Il tente de résumer les idées.</p> <p>7) Les élèves peuvent répondre : « Je ne comprends rien. », « C'est incompréhensible. », « Ce n'est pas du français; je ne comprends pas l'allemand. »</p> <p>8) Les élèves peuvent répondre : « C'est le même alphabet qu'en français. Je reconnais toutes les lettres. », « Par contre, il y a un gros « B » que je ne reconnais pas. », « Je reconnais certains mots qui sont similaires en anglais. », « Je ne comprends</p>	<p>- Document 3</p>
--	--	---	-------------------------

	<p>du texte allemand. Il demande aux élèves de résumer les idées principales du texte.</p> <p>10) L'enseignant demande aux élèves de résumer le texte.</p>	<p>toujours pas le texte. »</p> <p>9) L'élève lit le texte français. a) Il tente de résumer les idées.</p> <p>10) Les élèves peuvent répondre : « C'est l'histoire d'un homme qui prend une marche. », « Ça se déroule le matin. », « Le personnage se sent léger; heureux d'abandonner son travail lourd et sombre. »</p>	- Document 4
<p>État des connaissances (10 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant questionne les élèves en leur demandant quels sont les points positifs et négatifs de l'exemple et des contre-exemples. L'enseignant note les observations au tableau.</p>	<p>1) L'élève peut répondre : « Nous étions incapable de reconnaître l'alphabet des deux premiers textes, malgré quelques exceptions, donc ce sont des points négatifs. », « Dans le texte allemand, j'ai reconnu l'alphabet, ce qui constitue un aspect positif, par contre je ne comprenais pas les idées, donc c'est un aspect négatif. », « Dans le dernier texte, j'ai compris les idées de façon générale, mais certains mots étaient trop difficiles à comprendre sans chercher leur</p>	- Tableau

	<p>2) L'enseignant questionne les élèves : « Quelles sont les actions mentales que vous devez effectuer pour comprendre un texte ? »</p> <p>3) L'enseignant peut questionner davantage les élèves pour faire émerger des éléments qui seraient négligés lors de l'état des connaissances antérieures.</p>	<p>signification dans le dictionnaire. », « Dans le dernier texte, il nous manquait des informations pour comprendre le contexte. », etc.</p> <p>2) L'élève peut répondre : « Je dois reconnaître et comprendre les mots. », « Je dois former les idées développées par les phrases dans ma tête. », « Je dois faire appel à mes connaissances sur les éléments culturels contenu dans le texte. », etc.</p>	
<p>Enseignement (15 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant présente le référentiel (Fiche 1.1). Il explique aux élèves :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Dans la section « Quoi », nous définirons l'objet de leur apprentissage; ce qu'ils doivent apprendre. b. Puis, dans la section « Comment », nous définirons comment appliquer cet apprentissage; la procédure; comment le mettre en œuvre; le 	<p>1) L'élève lit chacune des sections en même temps que l'enseignant les explique.</p>	<p>- Fiche 1.1</p>

	<p>mettre en pratique.</p> <p>c. Ensuite, dans la section « Pourquoi », nous allons justifier son usage; répondre à la question : « Pourquoi est-ce important d'apprendre cet objet ? »</p> <p>d. Finalement, dans la section « Quand », dans quel(s) contexte(s) ou situation(s) allons-nous mettre en pratique cet apprentissage ? »</p> <p>2) L'enseignant s'appuie sur la fiche 1.2 pour remplir le référentiel avec les élèves. De plus, l'enseignant peut questionner les élèves et utiliser leurs réponses pour construire le référentiel. Voici quelques questions qui pourraient être posées :</p> <p>a. Comment définirons-nous la notion de « texte »? Quels sont les éléments dont le texte est constitué ?</p> <p>b. Comment devons-nous procéder lorsqu'on doit lire un texte? Quelles sont les étapes qui me permettent de comprendre un texte ?</p> <p>c. Pourquoi est-ce important de comprendre un texte ? Pourquoi est-ce</p>	<p>2) L'élève prend en note les informations dans le tableau du référentiel. De plus, il peut répondre aux questions de l'enseignant.</p>	<p>- Fiche 1.2</p>
--	--	---	--------------------

	<p>important de lire ?</p> <p>d. Quand, dans quel(s) contexte(s) ou situation(s) allons-nous mettre en pratique cet apprentissage ?</p>		
<p>Mise en pratique (25 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant distribue la fiche</p> <p>2. Il énonce aux élèves les consignes pour le travail :</p> <p>a. Travaillez en équipe de deux.</p> <p>b. Lisez chacun des textes.</p> <p>c. Répondez aux questions en équipe.</p> <p>d. Validez vos réponses après avoir réalisé chaque section.</p>	<p>1) L'élève doit écouter attentivement les consignes :</p> <p>a. Il doit former une équipe de deux élèves.</p> <p>b. Il doit lire les textes.</p> <p>c. Il répond aux questions en consultant son coéquipier.</p> <p>d. Il valide ses réponses après avoir répondu à toutes les questions d'une section.</p>	<p>- Document 5</p>
<p>Retour en grand groupe (5 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant demande aux élèves quels sont les exercices qui ont été les moins bien réussis et il tente de comprendre pourquoi avec les élèves afin de les aider à mieux comprendre.</p> <p>2) L'enseignant questionne les élèves : « Qu'avez-vous appris lorsque vous avez réalisé ces exercices ? »</p>	<p>1) L'élève peut répondre : « Le texte ne donne pas toutes les informations. Il faut parfois déduire à partir du contexte. », « Le texte est parsemé d'indices qui nous permettent de déduire les manques dans le texte. », « Le dictionnaire ne peut pas</p>	<p>- Aucun matériel</p>

		répondre à toutes nos questions, car il faut parfois déduire certaines informations à partir de ce que le texte nous fournit. », etc.	
Activité métacognitive (5 minutes et terminer à la maison)	1) L'enseignant présente la fiche de réflexion aux élèves. Il lit et explicite chaque question. Il mentionne en terminant que si le travail n'est pas terminé, qu'ils doivent le terminer à la maison.	1) L'élève répond aux questions de la fiche de réflexion.	- Fiche 2

ANNEXE 2a : Atelier formatif 1 : exemples et contre-exemple

Document 1

むかし、みやこのちかくの村（むら）にたけとりのおきなとよばれているおじいさんがいました。おじいさんはまい日（にち）山へ行ってたけをとり、それでかごをあみ、ざるをつくってくらしていました。

ある日（ひ）、おじいさんがたけをきろうとしたらねもとのぴかぴかひかるたけがありました。

「ふしぎなたけだ。」

おじいさんはびっくりしてそのたけをそっときってみました。するとどうでしょう。たけのなかに小さな女の子がいました。

「なんてかわいい子だ。」

おじいさんはおおよろこびで女の子をだきあげ、いえにつれてかえりました。

「これはかみさまがさずけてくださったにちがいない。」

おばあさんもよろこんで女の子をだきしめました。

ふたりは女の子をたからもののようにしてそれはそれはだいにそだてました。

Document 2

СВЕЧКА

Вы слышали, что сказано: око за око и зуб за зуб. А я говорю вам: не противься злему. (Мф. V, 38, 39)

Было это дело при господах. Всякие были господа. Были такие, что смертный час и бога помнили и жалели людей, и были собаки, не тем будь помянуты. Но хуже не было начальников как из крепостных, как из грязи да попали в князи! И от них-то хуже всего житье было.

Завелся такой приказчик в господском имении. Крестьяне были на барщине. Земли было много, и земля была добрая; и воды, и луга, и леса, всего бы всем достало и барину и мужикам, да поставил барин приказчиком своего дворового из другой вотчины.

Забрал приказчик власть и сел на шею мужикам. Сам он был человек семейный -- жена и две дочери замужем -- и нажил уж он денег: жить бы да жить ему без греха, да завидлив был и завяз в грехе. Началось с того, что стал он мужиков сверх дней на барщину гонять. Завел кирпичный завод, всех -- и баб и мужиков -- поморил на работе, а кирпич продавал. Ходили мужики к помещику в Москву жаловаться, да не вышло их дело. Ни с чем отослал мужиков и не снял воли с приказчика. Прознал приказчик, что ходили мужики жаловаться, и стал им за то вымещать. Еще хуже стало житье мужикам. Нашлись из мужиков неверные люди: стали приказчику на своего брата доносить и друг дружку подводить. И спутался весь народ, и обозлился приказчик.

Document 3

Eines Vormittags, da mich die Lust, einen Spaziergang zu machen, ankam, setzte ich den Hut auf den Kopf, lief aus dem Schreib- oder Geisterzimmer weg und die Treppe hinunter, um auf die Straße zu eilen. Im Treppenhaus begegnete mir eine Frau, die wie eine Spanierin, Peruanerin oder Kreolin aussah und etwelche bleiche, welke Majestät zur Schau trug.

Soviel ich mich erinnere, befand ich mich, als ich auf die offene, helle Straße trat, in romantischabenteuerlicher Gemütsverfassung, die mich beglückte. Die Morgenwelt, die sich vor mir ausbreitete, erschien mir so schön, als sähe ich sie zum erstenmal. Alles, was ich erblickte, machte mir den angenehmen Eindruck der Freundlichkeit, Güte und Jugend. Rasch vergaß ich, daß ich oben in meiner Stube soeben noch düster über ein leeres Blatt Papier hingebrütet hatte. Trauer' Schmerz und alle schweren Gedanken waren wie.

(Robert Walser, *Der Spaziergang*, p. 18, folio bilingue)

Document 4

Un matin, l'envie me prenant de faire une promenade, je mis le chapeau sur la tête et, en courant, quittai le cabinet de travail ou de fantasmagorie pour dévaler l'escalier et me précipiter dans la rue. Dans l'escalier, je fus croisé par une femme qui avait l'air d'une Espagnole, d'une Péruvienne ou d'une créole, et qui affichait quelque majesté pâle et fanée.

Pour autant que je m'en souviens, je me trouvais, en débouchant dans la rue vaste et claire, d'une humeur aventureuse et romantique qui m'emplit d'aise. Le monde matinal qui s'étalait devant moi me parut si beau que j'eus le sentiment de le voir pour la première fois. Tout ce que j'apercevais me donnait une agréable impression d'amabilité, de bonté et de jeunesse. J'oubliai bien vite qu'un moment encore auparavant, dans mon bureau, là-haut, je ruminais des pensées lugubres devant une feuille de papier vide. La tristesse, la souffrance et toutes les idées pénibles avaient comme disparu,

quoi que je ressentisse encore vivement une certaine gravité devant et derrière moi.

(Robert Walser, *La promenade*, p. 19, folio bilingue)

ANNEXE 2b : Atelier formatif 1 : le référentiel

Fiche 1.1 : Le référentiel : mode textuel	
Quoi ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	
Quand ?	

--	--

Fiche 1.2 : Le référentiel : mode textuel

Quoi ?	<p>Définition : « Le texte peut se définir comme une unité complète d'interprétation, soit une succession de caractères écrits ou typographiés organisée selon un langage sous la forme d'un enchaînement de mots, de phrases et de paragraphes ordonnés, donnant lieu à un document écrit procurant de la connaissance (documentaires, dictionnaires, encyclopédies, journaux, manuels) ou incitant à poser des actions (notice technique, mode d'emploi, panneau de signalisation) »⁴.</p> <p>« Séquence d'éléments lisibles, affichables ou imprimables, ayant une signification particulière, et dont l'interprétation dépend obligatoirement de la connaissance de la part du locuteur d'un langage naturel ou d'un langage artificiel. »⁵</p> <p>L'inférence intervient sur ce dernier point et est définie comme les liens tissés par le lecteur entre les idées contenues dans un texte, ainsi qu'à sa capacité de compléter les détails d'un texte qui ne sont pas fournis explicitement par ce dernier (Cain et Oakhill, 1999)⁶. Le lecteur complète l'information contenue dans le texte avec ses connaissances et ses expériences pour faire une interprétation personnelle du texte. La compréhension implique le mélange (l'amalgame, la réunion, la fusion) de ce qui est contenu dans le</p>
--------	--

⁴ Bourassa Guimond, J. (2013). *Dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture du multitexte bédésique : des connaissances et des compétences spécifiques à la bande dessinée* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré du *Dépôt numérique de UQTR*, l'archive de publications électroniques de l'UQTR : <http://depot-e.uqtr.ca/7289/1/030619111.pdf>

⁵ Office québécoise de la langue français, 1999
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8375671

⁶ Cain, K. et Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5), 489-503

	<p>texte et de ce qui est contenu dans la mémoire du lecteur en fait de connaissances et d'expériences. (Kintsch, 1998)⁷</p> <p>Gill (2002, dans Lacelle, 2012)⁸ définit trois relations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de concurrence (le texte et l'image sont équivalents), • de complémentarité (le texte et l'image se complètent mutuellement), • de divergence (le texte et l'image s'opposent). <p>Ici, nous élargissons le concept aux autres modes sémiotiques : sonore et cinétique.</p>
Comment ?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Il faut lire tous les mots d'une phrase et bien comprendre leur signification, puisqu'il pourrait y avoir un bris de sens si l'élève ne comprend pas tous les mots d'une phrase. 2) Puis, il doit comprendre les idées que contiennent les phrases et les relations qu'elle tisse avec les autres phrases. L'élève peut notamment résumer les idées dans la marge du texte; les reformuler pour une meilleure compréhension. 3) De plus, il peut utiliser une variété de stratégies de lecture, dont souligner les éléments importants du texte (temporalité, personnages, lieux, etc.) selon un code de couleur propre à lui, qui lui permettra de retrouver plus efficacement les informations essentielles du texte. 4) Finalement, il doit inférer les éléments qui ne sont pas explicités dans le texte.
Pourquoi ?	<p>« [...] de faibles compétences en littératie peuvent contribuer à l'appauvrissement des personnes ou à leur maintien dans une situation de pauvreté de façon directe ou indirecte (insertion en emploi difficile et dans des postes peu qualifiés, mauvaises conditions de</p>

⁷ Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press

⁸ Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis*. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

	travail, possibilités de promotion limitées, difficulté à faire des choix éclairés en matière de santé, évitement des interactions avec les instances gouvernementales, difficulté à trouver de l'information pour répondre à ses besoins, omission de la déclaration de revenus, par exemple) » (CSE, 2013, p. 101).
Quand ?	En tout temps, lorsque l'individu doit lire un texte. La mobilisation des stratégies peut varier selon l'intention de lecture, ainsi que son contexte. À titre d'exemple, la lecture des ingrédients d'une boîte de céréales ou la posologie d'un médicament ne requièrent pas la mobilisation des mêmes stratégies que la lecture d'un texte scientifique.

(Adapté : Lafontaine, L et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal, Québec : Chenelière éducation.)

ANNEXE 2c : Atelier formatif 1 : activité**Document 5**

- a. Lisez chacun des textes.
- b. Répondez en équipe à la question pour chacun des textes sur une feuille lignée.
- c. Validez vos réponses après avoir réalisé chaque section du questionnaire. (À la fin du questionnaire)

SECTION 1 : Où sommes-nous ?

Vous devez identifier le lieu.

- 1) Après avoir pris la clé, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans la chambre.
- 2) Paul court autour du bassin et se fait gronder.
- 3) Rémi range son étal de fruits et légumes avant le passage des éboueurs.
- 4) Le haut-parleur annonce un retard de 15 min. pour l'express qui vient de Paris.
- 5) Les spots publicitaires se terminent. La salle s'obscurcit.
- 6) L'hôtesse lui demande de boucler sa ceinture.

SECTION 2 : Qui est-il ou elle ?

Vous devez identifier le métier.

- 1) Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Paul s'approcha du fauteuil.
- 2) La baguette à la main, le dos au public, elle donne le signal de départ.
- 3) Il se démaquille et enlève son nez rouge.
- 4) Il enfila son survêtement avant de monter sur le podium.
- 5) Elle descend la grande échelle en portant la victime.

SECTION 3 : À quel moment ?

Vous devez identifier le moment de la journée, de l'année, de la saison, etc. le plus précisément possible.

- 1) Quand le lampadaire de la rue s'éteignit brutalement, on ne vit plus rien.
- 2) Les élèves prennent leur goûter après que la cloche sonna.
- 3) En cette fin d'année, ils n'avaient plus d'argent et ils se demandaient comment ils pourraient s'acheter ces bons gâteaux de riz tant appréciés par les familles japonaises. **Dans ce texte, en quelle saison sommes-nous ?**
- 4) Il faisait un temps radieux et Antoinette gambadait dans la prairie écoutant les chants des alouettes et regardant les canards dans l'étang. Le soleil était haut dans le ciel et elle était de bien bonne humeur. **En quelle saison Antoinette s'amuse-t-elle ?**
- 5) Les petites aiguilles avaient fait deux fois le tour de l'horloge. Jean n'avait toujours pas dormi. Il tombait de sommeil et ne croyait pas pouvoir rester éveillé plus longtemps. Il allait abandonner le danse-o-thon. **Depuis combien de temps Jean participait-il à l'activité ?**
- 6) La tempête avait laissé beaucoup de neige dans les rues et le vent était encore fort. Quand les chasse-neiges sortirent du garage municipal, la ville était encore dans la noirceur, engourdie et endormie. On voyait, çà et là, des maisons qui commençaient à s'éclairer. **À quel moment de la journée cette description correspond-elle ?**

SECTION 4 : Quelle action ?

Vous devez identifier les actions menées par les personnages.

- 1) Quand des poussières traversèrent les filtres du nez et de la gorge, un signal a été envoyé au cerveau de Ludovic. Les mini-tubes conduisant à ses poumons se sont rétrécis subitement pour bloquer le passage aux intrus. Il essayait d'expirer mais n'y parvenait pas, parce que ses tubes étaient rétrécis. Bientôt, la pression devient trop grande, les tubes se débloquent violemment et on entendit un fort bruit. **Quel est le phénomène décrit ?**
- 2) Une nuit, Raphaël s'endormit et se senti aussitôt transporté dans l'univers secret de l'avenir, dans un monde où le temps ne comptait plus; il fut comme aspiré par la cheminée de sa tente et il entendait une voix qui lui parlait gravement. **Que fait Raphaël ?**
- 3) Elle avait lavé ses mains et enfilé les gants stérilisés et, pour cette raison, l'infirmier lui enfila sa blouse de travail. Les instruments attendaient sur un plateau d'acier tout propre, stérilisé lui aussi. Devant elle, il était profondément inconscient. Elle pouvait commencer. **Que va-t-il se passer ?**

- 4) À la tombée de la nuit, il rôdait parfois très silencieusement près de notre demeure. Nous l'avions aperçu une ou deux fois. Sa fourrure orangée et noire et son odeur trahissaient sa présence. Il délimite son territoire de chasse en laissant des traces odorantes, produites par une glande sous sa queue. Un matin, nous avons retrouvé la carcasse d'une gazelle. **Qui a tué la gazelle ?**
- 5) Une famille de Calgary, en Alberta, fut surprise de découvrir sur la pelouse, un matin, deux petites souches à l'endroit même où, la veille, se trouvaient deux beaux arbres. On eut vite fait d'identifier les coupables grâce aux traces laissées sur les souches. **Qui sont les coupables ?**

SECTION 5 : Quelle est la cause ? L'effet ?

Vous devez identifier la cause ou l'effet.

- 1) Ce jour-là, une famille mexicaine découvrit, sur les berges du lac, les restes d'un canot déchiqueté. L'embarcation appartenait à un jeune couple parti pêcher la veille, malgré le mauvais temps. **Qu'est devenu le jeune couple ?**
- 2) Mon oncle habite au Nouveau-Brunswick, sur le bord de la mer. Il y a deux ans, nous l'avons visité et ma sœur et moi avons demandé d'installer notre tente sur la plage. Le temps était magnifique et on annonçait du beau temps pour les prochains jours. L'oncle Louis nous suggéra un emplacement. Nous avons insisté pour être un peu plus près de la mer. Nous étions à marée basse. **Qu'est-il arrivé au milieu de la nuit ?**
- 3) Le paysage avait tellement changé. L'an dernier, il y avait ici une forêt en pleine santé. Et maintenant, plus rien. Ça et là, quelques troncs noircis, c'est tout. **Qu'est-ce qui a causé la disparition de la forêt ?**
- 4) Son cœur cessa de battre ! Sur le tableau électronique, elle lut 12,3 s. Noémie poussa un long soupir. Quatre ans d'efforts venaient de s'évanouir. **Que signifiait, pour Noémie, ce résultat ?**
- 5) Dans son rétroviseur, il voyait la voiture de police se rapprocher et André comprit très rapidement qu'il devait se ranger sur le côté de la route. Le policier lui demanda de souffler dans un petit appareil. - Monsieur, je crois que vous avez un problème, dit le policier. **Quel est le problème du conducteur ?**
- 6) Raymond avait voulu faire plaisir à ses enfants. Depuis longtemps, ils réclamaient un chat. On promettait de bien s'en occuper, de vider régulièrement la litière, de bien le nourrir et de rafraîchir l'eau dans son bol. C'était si doux et si mignon ! Les enfants étaient tous très heureux de l'arrivée de "Chenapan". Un petit détail leur avait échappé : un chat a des griffes... Quand tout le monde est rentré à la maison après le travail et l'école, quelques surprises les attendaient.

Qu'avait bien pu faire Chenapan durant leur absence ?

SECTION 6 : Quel problème ? Quelle solution ?

Vous devez identifier le problème ou la solution.

- 1) La nuit était noire et nous roulions sur une route de campagne. À cette heure tardive, plus personne sur les routes. Cependant, à quelques kilomètres de la maison, une voiture était arrêtée sur le bord de la route, ses clignotants d'urgence allumés. À proximité, Jules, notre voisin, faisait du pouce. **Pourquoi le voisin faisait-il du pouce ?**

- 2) Hier, après l'école, je suis passée par la pharmacie. C'est en revenant que j'ai vu Josée. Elle était devant la porte. Je la vois qui sort tout le contenu de son sac d'école. Ensuite, elle fouille dans ses poches l'une après l'autre. Elle recommence à nouveau. Finalement, elle s'assoit dans les marches de l'escalier. **Quel est le problème de Josée ?**

- 3) - Voilà ce qui ferait plaisir à Maryse !
 - Merci pour ta suggestion, tu me sors d'un bien mauvais pas !
 Hugo partit, content.
Quel était le problème d'Hugo ?

- 4) Elle échappa son crayon. La mine s'est cassée ! Après avoir demandé la permission de se lever, elle se dirigea vers le devant de la classe. **Qu'allait faire l'élève ?**

- 5) On ne s'entendait plus dans cette salle. Chacun cherchait à se faire comprendre en hurlant plus fort que son voisin. Victorine décida de régler le problème à la source. Avec beaucoup d'assurance, elle tourna le bouton. **À quoi servait ce bouton ?**

SECTION 7 : Quels attitudes ? Quels sentiments ?

Vous devez identifier avec précision l'attitude ou le sentiment.

- 1) Pantalón était un homme très riche mais aussi très craintif. Il avait toujours peur qu'on lui vole son bien. Il dépensait très peu. On disait de lui qu'il aurait pu fendre un sou en deux s'il avait pu. **À quelle attitude désagréable (ou défaut) fait-on allusion ?**

- 2) Andréanne venait d'être élue l'élève la plus aimable de l'école. Elle n'en croyait pas ses oreilles ! Lentement, elle se dirigea vers l'estrade; elle sentit son cœur se nouer et ses yeux se remplir de larmes. **Quel type d'émotion étreignait Andréanne ?**

- 3) L'arbre de Noël scintillait. Au pied de l'arbre, trois cadeaux : un pour papa, un pour maman et un pour moi. Une seule boîte pour moi, mais quelle boîte ! Elle était énorme. J'avais peine à la soulever. Quand mes parents n'étaient pas là, je la déplaçais, tentais de la soulever, de la peser. J'étais très intrigué. Régulièrement, je jetais un regard sur le calendrier. 10 jours encore ! Chaque jour me paraissait en durer deux. Neuf jours encore avant la fête. Que pouvait-il bien y avoir derrière ce papier rouge qui emballait mon cadeau ? **Que sentiment le narrateur exprime-t-il ?**
- 4) Tout était prêt ! Enfin, samedi matin très tôt nous partirons pour le lac à la Truite, près de Baie-Comeau. Roger, un copain de mon père viendra nous prendre. Nous ferons le voyage dans sa camionnette. Samedi matin, le téléphone sonne. Roger venait d'avoir un accident. Il n'était pas blessé mais la camionnette était hors d'usage. Je sentis mon cœur se nouer et mes yeux se remplir de larmes. **Quels sentiments sont exprimés par le narrateur ?**
- 5) On sentait que le professeur se retenait. Son visage était tout blanc. Ses mains sur le bureau se crispaient, ses lèvres aussi. Nous commençons à comprendre que nous avons avantage à nous calmer. On sentait qu'il allait bientôt éclater. Et tout à coup, un flot de paroles sortit de sa bouche. Il parlait tellement fort que la directrice aurait pu l'entendre. Plus personne dans la classe n'osait bouger. **Quelle attitude le professeur manifeste-t-il ?**
- 6) On ne voit ni ciel ni terre. La tempête fait rage. Je ne sais plus très bien où je me trouve. La boussole n'est pas très fiable dans ces régions nordiques. Il me faut retrouver le campement. Pourtant au fond de moi, je n'ai pas peur. Mes chiens savent le chemin et la tempête ne leur fait pas perdre leur sens de l'orientation. Je suis certain qu'ils me ramènent à bon port ! **Que ressent le conteur ?**

CORRIGÉ

SECTION 1 : Où sommes-nous ?

- 1) Hôtel
- 2) Piscine
- 3) Marché
- 4) Gare
- 5) Cinéma

SECTION 2 : Qui est-il ou elle ?

- 1) Coiffeur

- 2) Chef d'orchestre
- 3) Clown
- 5) Boxeur
- 6) Pompier

SECTION 3 : À quel moment ?

- 1) La nuit
- 2) La récréation
- 3) En hiver
- 4) Été
- 5) 24 heures
- 6) Fin de la nuit ou tôt le matin

SECTION 4 : Quelle action ?

- 1) Éternuement
- 2) Rêve
- 3) Opération chirurgicale
- 4) Lion /tigre
- 5) Castors

SECTION 5 : Quelle est la cause ? L'effet ?

- 1) Le jeune couple s'est noyé
- 2) À la marée montante, l'eau s'est infiltrée dans la tente
- 3) Feu
- 4) Son espoir de gagner la médaille d'or
- 5) Le conducteur a un taux d'alcoolémie trop élevé
- 6) Des égratignures sur les portes, les meubles.

SECTION 6 : Quel problème ? Quelle solution ?

- 1) Voiture en panne /pneu crevé
- 2) Elle n'a pas sa clé
- 3) Il lui manquait une bonne idée pour le cadeau à Maryse
- 4) Aiguiser son crayon
- 5) Couper le son du poste radio; de la chaîne stéréo

SECTION 7 : Quels attitudes ? Quels sentiments ?

- 1) Avarice

- 2) Bonheur**
- 3) Hâte/impatience**
- 4) Déception/ peine**
- 5) Attitude colérique / colère**
- 6) Confiance / assurance**

Références :

<http://www.csrndn.qc.ca/discas/MaterielDidactique/inferences.html>

<http://www.ec83.com/publications/Inferer Cycle 3 Comprendre.pdf>

ANNEXE 3 : Atelier formatif 2 : mode visuel

Atelier 2 : mode visuel (75 minutes)			
Étapes	Enseignant	Élève	Matériel requis
<p>Élément déclencheur (10 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant présente aux élèves (sur écran ou un document papier) un contre-exemple (Annexe 2a), c'est-à-dire un tableau d'art abstrait de Jackson Pollock. Il leur demande de regarder le tableau, puis de résumer en quelques mots l'histoire qu'ils voient.</p> <p>2) L'enseignant demande aux élèves de résumer le tableau à voix haute.</p> <p>3) L'enseignant présente un tableau figuratif de Georges Seurat (Annexe 2a) et il demande encore une fois aux élèves de résumer l'histoire qu'ils voient.</p> <p>4) L'enseignant demande aux élèves de résumer l'histoire qui se déroule dans le tableau.</p>	<p>1) L'élève regarde le tableau. a) Il tente de le déchiffrer. b) Il tente de résumer l'histoire.</p> <p>2) Les élèves peuvent répondre : « Je ne comprends rien. », « C'est impossible. », « Ce n'est que des barbeaux; je ne comprends pas le tableau. »</p> <p>3) L'élève regarde le tableau. a) Il tente de le déchiffrer. b) Il tente de résumer les idées.</p> <p>4) Les élèves peuvent répondre : « Ce sont des gens qui sont dans un parc. », « Il y a des personnages qui marchent et d'autres qui sont assis et profitent du</p>	<p>- Image 1</p> <p>- Image 2</p>

	<p>5) L'enseignant demande aux élèves s'ils reconnaissent certains éléments dans le tableau qu'ils ne pouvaient reconnaître dans le tableau précédent.</p>	<p>soleil. », « Il y a aussi un lac où des gens font de la voile. », « C'est une journée de congé pour qu'il y ait autant de gens. C'est l'été. »</p> <p>5) Les élèves peuvent répondre : « Il y a des personnages, des objets qui existent dans notre réalité. », « On suppose qu'il y a une histoire que le peintre a voulu raconter une histoire, contrairement aux barbeaux du premier tableau. », etc.</p>	
<p>État des connaissances (15 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant questionne les élèves en leur demandant quels sont les points positifs et négatifs de l'exemple et du contre-exemple. L'enseignant note les observations au tableau.</p> <p>2) L'enseignant questionne les élèves : « Quelles sont les éléments qui vous aident à comprendre un tableau ? »</p>	<p>1) L'élève peut répondre : « Nous étions incapable de reconnaître les formes du premier tableau. Ça ressemblait davantage à des gribouillis. C'est un point négatif. », « Dans le deuxième tableau, j'ai reconnu des personnages, la nature, le contexte du tableau. C'est un point positif. », « Les couleurs dans les deux tableaux nous donnaient beaucoup d'informations sur l'esprit du tableau. », etc.</p> <p>2) L'élève peut répondre : « Les couleurs, les couleurs foncés démontrent une situation</p>	<p>- Tableau</p>

		<p>de conflit, de tempête, du négatif; alors que les couleurs claires sont destinées aux situations positives, de bonheur, ensoleillés, etc. » « Les lignes; les formes nous aident aussi à comprendre. Par exemple, les lignes courbes c'est davantage le chaos que l'ordre, alors que les lignes carrées démontrent l'ordre. », « Il y a aussi les personnages. Ils nous disent beaucoup sur l'époque avec les vêtements qu'ils portent, leurs émotions, avec leur expression sur le visage. », etc.</p>	
	<p>3) L'enseignant peut questionner davantage les élèves pour faire émerger des éléments qui seraient négligés lors de l'état des connaissances antérieures.</p>		
<p>Enseignement (15 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant présente le référentiel (Fiche 3.1)</p> <p>2) L'enseignant s'appuie sur la fiche 3.2 pour rédiger le référentiel avec les élèves. De plus, l'enseignant peut questionner les élèves et utiliser leurs réponses pour construire le référentiel. Voici quelques questions qui pourraient être posées :</p> <p>a. Comment</p>	<p>1) L'élève prend le référentiel 3.1.</p> <p>2) L'élève prend en note les informations dans le tableau du référentiel. De plus, il peut répondre aux questions de l'enseignant.</p>	<p>- Fiche 3.1</p> <p>- Fiche 3.2</p>

	<p>définissons-nous la notion d'« image » ? Quels sont les éléments dont le l'image est constituée ?</p> <p>b. Comment devons-nous procéder lorsqu'on doit regarder une image ? Quelles sont les étapes qui me permettent de comprendre une image ?</p> <p>c. Pourquoi est-ce important de comprendre une image ? Pourquoi est-ce important de de comprendre une image lorsqu'elle accompagne un texte ?</p> <p>d. Quand, dans quel(s) contexte(s) ou situation(s) allons-nous mettre en pratique cet apprentissage; cet objet ?</p> <p>3) L'enseignant peut s'appuyer sur les deux images utilisées dans l'élément déclencheur pour expliquer la section « comment » du référentiel.</p> <p>4) L'enseignant effectue un modelage avec un tableau de Edward Hopper « New York cinéma » en utilisant la</p>	<p>3) L'élève écoute attentivement et prend des notes.</p> <p>4) L'élève écoute attentivement les descriptions de l'enseignant, ainsi que les</p>	<p>- Image 3</p>
--	--	---	------------------

	<p>« méthode de la pensée à voix haute. ». « Donc, je vois un cinéma, car c'est le titre du tableau. C'est sombre à gauche et il y a une toile très claire à l'extrême gauche du tableau. Puis, à la droite du tableau, il y a une femme seule qui est pensive sous une lampe accrochée au mur. Si je regarde les couleurs, je vois qu'il y a deux zones, dont les couleurs sont différentes, puisqu'on passe de l'obscurité à la lumière. Toutefois, j'ai remarqué qu'une couleur dominait, celle du rouge. Je sais pour l'avoir lu en quelque part que le rouge est une couleur de la passion, des émotions fortes, de l'amour. De plus, le bleu des vêtements du personnage principal tranche beaucoup avec la couleur dominante. D'ailleurs, l'obscurité de la salle et la texture capitonnée des sièges et des rideaux en velours créent une ambiance feutrée. Je suis déjà allé au théâtre et c'est l'impression que cette expérience m'a laissée. Les objets n'ont pas des volumes surdimensionnés, ils correspondent à la réalité. Par contre, la zone de la salle de cinéma à gauche me semble un peu plus imposante que celle de du couloir à droite. Je crois que cet effet est créé par la colonne et le mur imposant qui se trouve au milieu du tableau et à la gauche du personnage. Comme</p>	<p>éléments qu'il pointe dans le tableau.</p>	
--	--	---	--

	<p>je l'ai mentionné précédemment, les textures des sièges, des rideaux, ainsi que du tapis rendent l'ambiance feutrée voire capiteuse. De plus, le grain de l'image crée un léger effet voilé, d'intimité. On voit que chaque personnage du tableau sont isolés les uns des autres : les deux spectateurs et la femme. Finalement, on peut supposer qu'avant la création de ce tableau tous ces personnages se sont assis dans leur siège en attente du spectacle ou du film, puis quitteront à la fin de celui-ci. Cependant, la dame qui est à la droite du tableau m'intéresse beaucoup. Il faut se poser la question : Que fait-elle là ? Elle est clairement en attente ou pensive. Je me demande si elle est la femme d'un des personnages de gauche, qui a quitté son siège momentanément pour calmer ses nerfs ou qu'elle est l'amante d'un personnage assis à gauche et qu'elle n'en peut plus de vivre dans le secret des salles sombres pour vivre son amour passionné. Je remarque qu'elle tient quelque chose dans sa main gauche, qui est coincé sous son coude droit. Je regarde de plus près. C'est une lampe de poche. Donc, il serait plus probable que cette dame soit une placière, qui indique aux gens où s'asseoir. D'ailleurs, ses vêtements donnaient un léger indice à ce sujet. »</p>		
--	---	--	--

<p>Mise en pratique autonome (25 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant distribue les images 4-5-6, ainsi que la fiche de consignation (fiche 4). Il énonce aux élèves les consignes pour le travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Travaillez en équipe de trois. b. Regardez chacune des images. c. Distribuez une image par membre de l'équipe. d. Analysez votre image en remplissant la grille de consignation. (Fiche 5) e. Puis, échangez votre image avec celle d'un autre membre de l'équipe. Répétez pour avoir vu et analysé les trois images. f. Partagez votre compréhension auprès des autres membres de votre équipe. 	<p>1) L'élève doit écouter attentivement les consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Il doit former une équipe de trois élèves. b. Il doit regarder les images. c. Il choisit une image. d. Il analyse l'image en complétant la Fiche 5. e. Il échange son image avec celle d'un autre élève de l'équipe. Il répètera cette séquence jusqu'à ce qu'il ait vu et analysé les trois images. f. Il partage sa compréhension de l'image aux autres membres de l'équipe. 	<p>- Images 4-5-6 - Fiche 4</p>
<p>Retour en grand groupe (5 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant questionne les élèves : « Quelqu'un peut rendre compte de son analyse de l'image 4-5 ou 6 ? »</p>	<p>1) Réponses individuelles selon l'image choisie.</p>	<p>- Aucun matériel</p>

Activité métacognitive (5 minutes et terminer à la maison)	5) L'enseignant présente la fiche de réflexion aux élèves. Il mentionne en terminant que si le travail n'est pas terminé, qu'ils doivent le terminer à la maison.	1) L'élève répond aux questions de la fiche de réflexion.	- Fiche 5
--	---	---	-----------

ANNEXE 3a : Atelier formatif 2 : exemple et contre-exemple

Image 1



(Pollock, J. (1950). Autumn Rhythm (Number 30), peinture vinylique et huile sur toile. Metropolitan Museum.)

Image 2



(Seurat, G. (1885). Un dimanche après-midi à l'Île de la Grande Jatte, peinture à l'huile sur canevas. Art Institute of Chicago)

ANNEXE 3b : Atelier formatif 2 : le référentiel

Fiche 3.1 : Le référentiel : mode visuel	
Quoi ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	
Quand ?	

Fiche 3.2 : Le référentiel : mode visuel	
Quoi ?	<p>Définition : « Représentation (d'un objet, d'une personne) par les arts graphiques ou plastiques (chromo, dessin, effigie, figure, peinture, portrait, sculpture), les procédés d'enregistrement photographique [...] <i>Image dessinée, gravée, moulée. Image fidèle, ressemblante. Image approximative, grossière. Image déformée de manière expressive.</i> »⁹</p> <p>« Il faut connaître, analyser et utiliser les ressources [...] : image mobile, image fixe, forme [courbe ou droite] couleur [sombre ou claire], volume [petit ou gros], texture [doux ou rugueux], motif, organisation de l'espace [structuré ou chaotique], représentation de l'espace, cadrage, découpage [...]. »¹⁰</p> <p>Gill (2002, dans Lacelle, 2012)¹¹ définit trois relations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de concurrence (le texte et l'image sont équivalents), • de complémentarité (le texte et l'image se complètent mutuellement), • de divergence (le texte et l'image s'opposent). <p>Ici, nous élargissons le concept aux autres modes sémiotiques : sonore et cinétique.</p>
Comment ?	<p>1) L'élève doit regarder l'image dans son ensemble et résumer ce qu'il voit.</p> <p>2) L'élève doit regarder les couleurs. L'élève peut répondre à certaines questions</p>

⁹ Le grand Robert de la langue française, 2e éd., nouvelle édition augmentée sous la responsabilité d'Alain Rey et de Danièle Morvan, Paris, Le Robert, 2001, 6 vol.

¹⁰ Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2011, 2012, 2013). *Grille des compétences en littératie médiatique multimodale*.
http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf

¹¹ Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis*. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

	<p>pour s'aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les couleurs sont claires ou obscures ? • Quel ambiance créent-elles ? • Que voulait signifier l'artiste en utilisant ces couleurs ? <p>3) L'élève doit regarder le volume des objets et leur position dans l'espace. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider :</p> <p>3 Est-ce que certains objets sont plus gros contrairement à d'autres et inversement ? Est-ce logique, naturel ? Pourquoi ?</p> <p>4 Où sont disposés les objets dans l'espace et les uns par rapport aux autres ? Pourquoi ?</p> <p>4) L'élève doit regarder la texture de l'image. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le grain de l'image adoucit ou durcit l'ambiance de l'image ? Pourquoi ? <p>5) L'élève doit regarder le récit de l'image; ce qu'elle tente de raconter. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que se passait-il pour ce ou ces personnages avant que l'image soit créée ? • Que se passera-t-il pour ce ou ces personnages après que l'image soit créée ? <p>6) L'élève doit regarder les relations que tissent l'image avec les autres éléments qui l'entourent (multimodalité) : le texte, les autres images, les images mobiles, les effets sonores, la trames sonore. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le message est repris par plusieurs éléments, est-ce qu'il étend; prolonge le message ou est-ce que les messages s'opposent ? Pourquoi ?
Pourquoi ?	<p>Dans un monde de plus en plus technologique, les images tiennent une place importante, soit en accompagnant le texte ou tout simplement comme une unité de sens autonome. Donc, l'élève aura à connaître, analyser et mobiliser ses ressources davantage qu'auparavant pour comprendre ces dernières.</p>
Quand ?	<p>Lorsque l'élève voit une image. Toutefois, son questionnement variera en fonction de la complexité de l'image et des inférences qu'il doit effectuer, ainsi que le médium privilégié.</p>

(Adapté : Lafontaine, L et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal, Québec : Chenelière éducation.)

ANNEXE 3c : Atelier formatif 2 : modelage

Image 3



(Hopper, E. (1939). *New York movie*. Peinture à l'huile. Museum of modern art.)

ANNEXE 3d : Atelier formatif 2 : activité (images)

Image 4



(Renoir, p. -A., (1881). *Les déjeuner des canotiers*. Peinture à l'huile sur canevas. The Phillips collection.)

Image 5



(Richardson, W., 2015)

Image 6



(Rabagliati, M., (2009). *Paul à Québec*. Montréal, Canada : La Pastèque)

ANNEXE 3e : Atelier formatif 2 : activité (feuille réponse)

Fiche 4 - Observations				
Nom :		Groupe :		
Image 4				
Résumé	Couleurs	Volume	Texture	Récit
Image 5				
Résumé	Couleurs	Volume	Texture	Récit
Image 6				
Résumé	Couleur	Volume	Texture	Récit

ANNEXE 4 : Atelier formatif 3 : mode cinétique

Atelier 3 : mode cinétique (75 minutes)			
Étapes	Enseignant	Élève	Matériel requis
Élément déclencheur (10 minutes)	1) L'enseignant présente aux élèves (sur écran) un contre-exemple (séquence vidéo 1), c'est-à-dire une séquence de théâtre Kabuki. Il leur demande de regarder la séquence, puis de résumer par écrit en quelques mots l'histoire qu'ils voient.	1) L'élève regarde la séquence. a) Il tente de la déchiffrer. b) Il tente de résumer l'histoire.	- Séquence vidéo 1
	2) L'enseignant demande aux élèves de faire part à voix haute de leur résumé de la séquence.	2) Les élèves peuvent répondre : « Je ne comprends rien. », « C'est impossible. », « Je ne comprends pas le sens des gestes; je ne comprends pas la séquence. »	
	3) L'enseignant présente un court-métrage d'animation de Pixar (séquence vidéo 2) et il demande encore une fois aux élèves de résumer l'histoire qu'ils voient.	3) L'élève regarde la séquence. a) Il tente de résumer l'histoire.	- Séquence vidéo 2
	4) L'enseignant demande aux élèves de dire à voix haute le résumé de l'histoire qui se déroule dans le court-métrage.	4) Les élèves peuvent répondre : « Il y a un personnage qui joue aux échecs avec son jumeau. », « Un des deux gagne, alors que l'autre perd. », « À la fin, on comprend que les deux personnages sont joués	

		par le même personnage », « La caméra et le scénario nous cachait certains détails pour conserver l'effet de surprise. » etc.	
État des connaissances (15 minutes)	<p>1) L'enseignant demande aux élèves les éléments qui leur ont permis de comprendre l'histoire. Il consigne au tableau les réponses.</p> <p>2) L'enseignant peut questionner davantage les élèves pour faire émerger des éléments qui seraient négligés lors de l'état des connaissances antérieures.</p>	<p>1) Les élèves peuvent répondre : « On connaît déjà Pixar. », « La structure de l'histoire est similaire à tous les films qu'on a vus. », « On comprenait le personnage, car il était bien défini; les animateurs ont tenté de calquer ses caractéristiques physiques à la réalité. », « Les plans de caméras nous ont permis de bien comprendre le duel entre les deux personnages. », « C'était une situation qu'on comprenait, le jeu d'échec. », « La gestuelle, contrairement au théâtre Kabuki était compréhensible. J'avais déjà vu quelqu'un jouer aux échecs. »</p>	- Tableau
Enseignement			

(15 minutes)	<p>1) L'enseignant présente le référentiel (Fiche 6.1).</p> <p>2) L'enseignant s'appuie sur la fiche 6.2 pour effectuer le référentiel avec les élèves. De plus, l'enseignant peut questionner les élèves et utiliser leurs réponses pour construire le référentiel. Voici quelques questions qui pourraient être posées :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Comment définissons-nous la notion de « cinétique » ? Quels sont les éléments dont l'image mobile est constituée ? b. Comment devons-nous procéder lorsqu'on doit regarder une image mobile ? Quelles sont les étapes qui me permettent de comprendre une image mobile ? c. Pourquoi est-ce important de comprendre une image mobile ? Pourquoi est-ce important de de comprendre une image mobile lorsqu'elle accompagne un texte, une image fixe, une trame sonore ou les trois ? 	<p>1) L'élève prend le référentiel 6.1.</p> <p>2) L'élève prend en note les informations dans le tableau du référentiel. De plus, il peut répondre aux questions de l'enseignant.</p>	<p>- Fiche 6.1</p> <p>- Fiche 6.2</p>
--------------	---	---	---------------------------------------

	<p>d. Quand, dans quel contexte ou situation allons-nous mettre en pratique cet apprentissage ?</p> <p>3) L'enseignant peut s'appuyer sur les deux séquences utilisées dans l'élément déclencheur pour expliquer la section « comment » du référentiel.</p>	<p>3) L'élève écoute attentivement les descriptions de l'enseignant, ainsi que les éléments qu'il pointe à l'écran.</p>	
<p>Mise en pratique (25 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant distribue le document 6 ou il indique aux élèves le site internet où il peut le trouver. Il énonce aux élèves les consignes pour le travail :</p> <ol style="list-style-type: none"> Travaillez en équipe de trois. Regardez chacun des GIF. Répondez verbalement aux questions du document 6. Discutez de votre compréhension auprès des autres membres de votre équipe. 	<p>1) L'élève doit écouter attentivement les consignes. Puis :</p> <ol style="list-style-type: none"> Il doit former une équipe de trois élèves. Il doit regarder chacun des GIF. Il répond verbalement aux questions du document 6. Il discute de sa compréhension auprès des autres membres de son équipe. 	<p>- Document 6</p>
<p>Retour en grand groupe (5 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant demande aux élèves quelles questions ont été les plus difficiles à répondre et il revient avec eux sur les</p>	<p>1) L'élève peut répondre : « Je ne m'étais jamais attardé aux détails dans une séquence vidéo. »,</p>	<p>- Aucun matériel</p>

	<p>réponses attendues de ces questions.</p> <p>2) L'enseignant questionne les élèves : « Qu'avez-vous appris lorsque vous avez réalisé cet exercice ? »</p>	<p>« Maintenant, je vais mieux regarder une image mobile, l'analyser. », « J'ai pris conscience de l'importance d'analyser une image mobile, surtout quand j'irai au cinéma ou que je regarderai une vidéo sur YouTube. »</p>	
<p>Activité métacognitive (5 minutes et terminer à la maison)</p>	<p>1) L'enseignant présente la fiche de réflexion aux élèves. Il mentionne en terminant que si le travail n'est pas terminé, qu'ils doivent le terminer à la maison.</p>	<p>1) L'élève répond aux questions de la fiche de réflexion.</p>	<p>- Fiche 7</p>

ANNEXE 4a : Atelier formatif 3 : exemple et contre-exemple**Séquences vidéos**

<https://youtu.be/V9QHX0LTL0w?t=2m39s>

- Il faut commencer la séquence à 2 minutes 39.

<https://youtu.be/oq5gaV4ohn4>

- Il faut écouter toute la séquence.

ANNEXE 4b : Atelier formatif 3 : le référentiel**Fiche 6.1 : Le référentiel : mode cinétique**

Quoi ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	
Quand ?	

Fiche 6.2 : Le référentiel : mode cinétique	
Quoi ?	<p>Définition : Image « qui met en mouvement; qui se meut »¹²</p> <p>La définition contient celle de l'image qu'on a défini auparavant. De plus, on y ajoute la dimension de mouvement qui est capté par la lentille de la caméra ou qui est provoqué par le mouvement de la caméra elle-même. Finalement, c'est le « mouvement des objets, gestuelle humaine, etc. »¹³</p> <p>« Cette compétence se manifeste par la capacité des élèves à manipuler des ressources sémiotiques propres au mode cinétique (ex : mouvement des objets, gestuelle humaine). En bande dessinée la cinétique est induite par la séquence d'images fixes et doit être inférée par le lecteur alors que le mouvement est représenté au cinéma grâce à la succession de plans (24 images/secondes). Au cinéma ce sont les raccords de mouvements qui nécessitent un effort du spectateur. »¹⁴</p> <p>Gill (2002, dans Lacelle, 2012)¹⁵ définit trois relations :</p>

¹² Le grand Robert de la langue française, 2e éd., nouvelle édition augmentée sous la responsabilité d'Alain Rey et de Danièle Morvan, Paris, Le Robert, 2001, 6 vol.

¹³ Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F., Richard, M. et Martel, V. (2011, 2012, 2013). *Grille des compétences en littératie médiatique multimodale*.
http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/outils/Grille_compétences_LMM.pdf

¹⁴ Lacelle, N. et Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, (2), 1-17

¹⁵ Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis*. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

	<ul style="list-style-type: none"> • de concurrence (le texte et l'image sont équivalents), • de complémentarité (le texte et l'image se complètent mutuellement), • de divergence (le texte et l'image s'opposent). <p>Ici, nous élargissons le concept aux autres modes sémiotiques : sonore et cinétique.</p>
Comment ?	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'élève doit regarder la séquence dans son ensemble et résumer ce qu'il voit. 2) L'élève doit regarder les couleurs. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les couleurs sont claires ou obscures ? • Quel ambiance créent-elles ? 3) L'élève doit regarder le ou les personnages et le ou les objets, ainsi qu'à leur position dans l'espace. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider : 5 Est-ce que le ou les personnages ou les objets interagissent ensemble ? 6 Quel(s) liens tissent-ils ? 4) L'élève doit regarder le mouvement de ou des objets et d'un ou des personnages. <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'intention derrière le mouvement; la gestuelle ? 5) L'élève doit regarder le récit de la séquence; ce qu'elle tente de raconter. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider : <ul style="list-style-type: none"> • Que se passait-il pour ce ou ces personnages avant que l'image soit créée ? • Que se passera-t-il pour ce ou ces personnages après que l'image soit créée ? 7) L'élève doit regarder les relations que tissent l'image avec les autres éléments qui l'entourent (multimodalité) : le texte, les images, les autres images mobiles, les effets sonores, la trames sonore. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le message est repris par plusieurs éléments, est-ce qu'il étend; prolonge le message ou est-ce que les messages s'opposent ? Pourquoi ?
Pourquoi ?	<p>Dans un monde de plus en plus technologique, les images mobiles tiennent une place importante, soit en accompagnant le texte ou tout simplement comme une unité de sens autonome. Donc, l'élève aura à connaître, analyser et mobiliser ses ressources davantage</p>

	qu'auparavant pour en comprendre la signification et le lien que la séquence tisse avec les autres éléments qu'il accompagne : le texte, une image, un son.
Quand ?	Lorsqu'une image mobile est présente. Toutefois, le questionnement de l'élève variera en fonction de la complexité de la séquence et des inférences qu'il doit effectuer, ainsi que le médium privilégié : cinéma, la publicité, la télévision, le reportage web, etc.

(Adapté : Lafontaine, L et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal, Québec : Chenelière éducation.)

ANNEXE 4c : Atelier formatif 3 : activité

Document 6 : Canevas réflexion GIF	
<p>GIF1</p> <p>http://giphy.com/gifs/drinking-marilyn-monroe-champagne-xTiQyKDYF0rjHXSOCA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qui est la femme ? L'actrice ? - Que fait-elle ? - Pourquoi porte-elle sa main à son visage ? - Pourquoi termine-t-elle en cachant sa bouche ? - Que peux-tu déduire à propos de son statut social et financier ? <p>Quels sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ?</p>
<p>GIF2</p> <p>http://giphy.com/gifs/boards-turner-2hRfBIto5ShbO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi le GIF est en noir et blanc ? - À quelle époque se déroule ce GIF ? Quels sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ? - Quelle est l'intention derrière le signe de fusil que la dame fait avec ses doigts ? Quelles sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ? - Que peux-tu déduire à propos de son statut social et financier ? <p>Quels sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ?</p>
<p>GIF3</p> <p>http://giphy.com/gifs/warnerarchive-classic-film-susan-slept-here-l2QZyV871tcfPbWM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que remarques-tu à propos de la fin de son sourire ? Qu'en déduis-tu ? - Que crois-tu qu'elle ressent ? - Quelle situation te ferait réagir ainsi ?
<p>GIF4</p> <p>http://giphy.com/gifs/filmeditor-shocked-christmas-movies-l2YWvnLGNlcoEd13G</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que fait la jeune fille ? - Quelle est son intention ? - Pourquoi réagit-elle de cette façon ? - Pourquoi réagit-il de cette façon ?
<p>GIF5</p> <p>http://giphy.com/gifs/silent-film-hiding-coat-3o7TKTM9D0Z98aVfOg</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Résume l'histoire que tu vois. - De quel genre de film, cet extrait est-il tiré ? Quels sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ? - Quel est le genre (masculin/féminin) des deux personnages ? <p>Quels sont les indices qui te permettent d'affirmer cela ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon toi, pourquoi se cachent-ils ?

ANNEXE 5 : Atelier formatif 4 : mode sonore

Atelier 3 : mode sonore (75 minutes)			
Étapes	Enseignant	Élève	Matériel requis
Élément déclencheur (10 minutes)	<p>1) L'enseignant présente aux élèves un extrait de bande sonore (séquence audio 1) d'un film. Il leur demande d'écouter la séquence et de s'imaginer le récit qui pourrait s'y dérouler.</p> <p>2) L'enseignant présente l'extrait du film dont est issu l'extrait de la bande sonore précédente sans le mentionner aux élèves (séquence vidéo 3). Cependant, le son est supprimé. Il leur demande de s'imaginer la bande sonore qui pourrait accompagner une séquence comme celle-ci.</p>	<p>1) L'élève écoute l'extrait.</p> <p>2) L'élève regarde la séquence.</p>	<p>- Extrait audio 1</p> <p>- Séquence vidéo 3</p>
État des connaissances (15 minutes)	<p>1) L'enseignant demande aux élèves les éléments qui leur ont permis d'inférer un récit à la bande sonore initiale. Il consigne au tableau les réponses. L'enseignant peut questionner davantage les élèves pour faire émerger des éléments qui seraient négligés lors de l'état des connaissances antérieures.</p> <p>2) L'enseignant demande aux</p>	<p>1) Les élèves peuvent répondre : « Les tambours donnent le rythme à l'histoire, donc c'est une histoire qui a du rythme, je vois quelqu'un courir. », « Il y a des changements de rythme, donc je vois des moments plus dramatiques. », « Ce n'est pas une comédie, la musique a beaucoup de basse. », « Peut-être un film où il y a un mystère; un film policier. », etc.</p> <p>2) Les élèves peuvent</p>	<p>- Tableau</p>

	<p>élèves les éléments qui leur ont permis d'inférer une trame sonore à l'extrait du film. Il consigne au tableau les réponses.</p> <p>3) L'enseignant présente aux élèves la séquence du film avec la bande sonore.</p> <p>4) L'enseignante demande aux élèves si ça correspond à ce qu'ils avaient imaginé. Pourquoi ?</p>	<p>répondre : « J'aurais mis une musique légère, comme il ne semble pas se dérouler grand-chose. », « Comme il y a de la pluie, on aurait entendu la pluie tambouriner. La pluie apporte une dimension dramatique. », « On se retrouve dans un studio de télévision, donc ça pourrait être la musique au début d'une émission de télévision. », etc.</p> <p>3) L'élève écoute et regarde l'extrait.</p> <p>4) Les élèves peuvent répondre : « Ce n'est pas à ça que j'avais pensé. Je croyais que la bande sonore aurait accompagné une séquence filmée plus rythmée. », « Ce n'est pas ce que j'avais imaginé, mais ça fait du sens, le rythme des pas et celui des tambours. », etc.</p>	
<p>Enseignement (15 minutes)</p>	<p>1) L'enseignant présente le référentiel (Fiche 8.1).</p> <p>2) L'enseignant s'appuie sur la fiche 8.2 pour effectuer le référentiel avec les élèves. De plus, l'enseignant peut</p>	<p>1) L'élève prend le référentiel 8.1.</p> <p>2) L'élève prend en note les informations dans le tableau du référentiel. De plus, il peut répondre aux</p>	<p>- Fiche 8.1</p> <p>- Fiche 8.2</p>

	<p>questionner les élèves et utiliser leurs réponses pour construire le référentiel. Voici quelques questions qui pourraient être posées :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Comment définissons-nous la notion de « sons »? Quels sont les éléments dont le la trame sonore est constituée ? b. Comment devons-nous procéder lorsqu'on doit écouter une trame sonore ? Quelles sont les étapes qui me permettent de comprendre une bande sonore ? c. Pourquoi est-ce important de comprendre une bande sonore ? Pourquoi est-ce important de comprendre une trame sonore lorsqu'elle accompagne un texte, une image mobile ou une image fixe ? d. Quand, dans quel(s) contexte(s) ou situation(s) allons-nous mettre en pratique cet apprentissage; cet objet ? 	questions de l'enseignant.	
--	--	----------------------------	--

	3) L'enseignant peut s'appuyer sur les deux séquences utilisées dans l'élément déclencheur pour expliquer la section « comment » du référentiel.	3) L'élève écoute attentivement les descriptions de l'enseignant, ainsi que les éléments qu'il pointe à l'écran.	
Mise en pratique (25 minutes)	1) L'enseignant distribue le document 7 ou il indique le site internet où les élèves peuvent le trouver. Il énonce aux élèves les consignes pour le travail : <ul style="list-style-type: none"> a. Travaillez en équipe de trois. b. Écoutez chacun des cinq extraits musicaux. c. Lisez ou regardez les cinq items (image, texte, etc.) et associez-les aux cinq extraits musicaux. d. Justifiez les associations que vous avez effectuées. 	1) L'élève doit écouter attentivement les consignes. Puis : <ul style="list-style-type: none"> a. Il doit former une équipe de trois élèves. b. Il doit écouter chacun des extraits musicaux. c. Il lit ou regarde les cinq items et il les associe aux cinq extraits musicaux. d. Il justifie les associations qu'il a effectuées. 	- Document 7 - Fiche 9
Retour en grand groupe (5 minutes)	1) L'enseignant questionne les élèves : « Quelles associations avez-vous fait ? Pourquoi ? »	1) Réponses individuelles.	- Aucun matériel

Activité métacognitive (5 minutes et terminer à la maison)	1) L'enseignant présente la fiche de réflexion aux élèves. Il mentionne en terminant que si le travail n'est pas terminé, qu'ils doivent le terminer à la maison.	1) L'élève répond aux questions de la fiche de réflexion.	- Fiche 10
--	---	---	------------

ANNEXE 5a : Atelier formatif 4 : exemple et contre-exemple

Élément déclencheur
Extrait audio 1
- https://youtu.be/wFssgJWM_0Q?t=2m41s (Il faut commencer l'extrait à 2 minutes 41)
Séquence vidéo 3
- https://1drv.ms/v/s!AkBvQ9VTC85A9yGmCH5LoPvHb8qe

ANNEXE 5b : Atelier formatif 4 : le référentiel

Fiche 8.1 : Le référentiel : mode sonore	
Quoi ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	
Quand ?	

Fiche 8.2 : Le référentiel : mode sonore	
Quoi ?	<p>Définition : Qui produit un son, des sons. »¹⁶ « Connaître, analyser et utiliser les ressources [...] : sonorités, bruitage, musique, oralité (paroles, dialogue, monologue, [...]) »¹⁷ Gill (2002, dans Lacelle, 2012) définit trois relations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) de concurrence (le texte et l'image sont équivalents), 6) de complémentarité (le texte et l'image se complètent mutuellement), 7) de divergence (le texte et l'image s'opposent). <p>Ici, nous élargissons le concept aux autres modes sémiotiques : sonore et cinétique.¹⁸</p>
Comment ?	<ol style="list-style-type: none"> 1) L'élève doit écouter la séquence dans son ensemble. 2) L'élève doit écouter la hauteur des sons. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les sons sont aigus ou graves ? • Quel ambiance créent-ils ? 3) L'élève doit analyser le ou les liens que les sons tissent avec le texte, les images

¹⁶ Le grand Robert de la langue française, 2e éd., nouvelle édition augmentée sous la responsabilité d'Alain Rey et de Danièle Morvan, Paris, Le Robert, 2001, 6 vol.

¹⁷ Lacelle, N. et Lebrun, M. (2014). La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, (2), 1-17

¹⁸ Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul* et *Persepolis*. Dans L. Lafontaine et J. Pharand. (Éd), *La littératie, vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. (pp.1-11). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.

	<p>fixes, les images mobiles. L'élève peut répondre à certaines questions pour s'aider :</p> <p>7 Est-ce que le ou les liens que le ou les sons tissent sont des relations de concurrence, de complémentarité ou de divergence ?</p>
Pourquoi ?	<p>Depuis l'avènement du phonographe, du cinéma et de la télévision, nous avons accès à une grande diversité de sources sonores qui accompagnent parfois une autre mode sémiotique, par exemple dans un film, dans une publicité, une vidéo Youtube, etc. L'élève doit être capable de comprendre et d'analyser l'utilisation de ce mode sémiotique pour comprendre l'ensemble de la production médiatique multimodale qu'il consomme de plus en plus.</p>
Quand ?	<p>Lorsque l'élève regarde une vidéo, il doit considérer la musique, les sons, les dialogues, etc. comme des éléments qui contribuent à la production du message, donc il doit comprendre et analyser dès qu'il y a la présence d'un son; d'une musique d'ambiance, d'une chanson, etc.</p>

(Adapté : Lafontaine, L et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal, Québec : Chenelière éducation.)

ANNEXE 5c : Atelier formatif 4 : activité (images-sons)**Document 7 : Association d'une trame sonore**

Consignes :

- 1) Écoutez les cinq extraits sonores. https://www.youtube.com/watch?v=Ub_7uhfa1HQ
 - 2) Regardez ou lisez les cinq documents.
 - 3) Associez chaque extrait sonore à l'extrait de texte selon la relation suivante :
- 8 2 concurrence
9 2 complémentarité
10 1 divergence

Document 7.1

(Picasso, p. (1937). *Guernica*. Peinture à l'huile sur canevas. Museo nacional centro de arte Reina Sofia.

Document 7.2

LES PRISONNIERS QUI TRAVAILLAIENT LÀ, SUR LES VIVANTS ET LES MORTS, ILS VERSAIENT DE L'ESSENCE.



LA GRAISSE DES CORPS BRÛLÉS, ILS LA RECUEILLAIENT ET LA VERSAIENT À NOUVEAU POUR QUE TOUT LE MONDE BRÛLE BIEN.

(Spiegelman, A. (1990). *Maus*, Et c'est là que mes ennuis ont commencé. Paris, France : Flammarion)

Document 7.3

« Je m'appelle Holly Jones et j'ai quinze ans. Je suis très intelligente, mais cela ne se remarque pas parce que j'ai l'air d'un ange à l'état d'ébauche. Insignifiante. Je suis née ici même, à Luna City, ce qui semble surprendre ceux de la Terre. En réalité, je suis de la troisième génération; mes grands-parents faisaient partie des pionniers qui fondèrent la Colonie n° 1, où se trouve maintenant le Monument commémoratif. J'habite chez mes parents, au groupe Artemis, le nouveau bloc d'immeubles coopératifs dans Pression Cinq, à deux cent quarante mètres au-dessous de la surface du sol, près de l'hôtel de ville. Mais je ne suis pas souvent à la maison; je suis trop occupée. Le matin, j'assiste aux cours du collège supérieur technique. L'après-midi, j'étudie ou je vais voler avec Jeif Hardesty — c'est mon coéquipier — ou bien, chaque fois qu'un astronef de tourisme vient d'arriver, je guide les rampants. Aujourd'hui, le Gripsholm a débarqué ses passagers à midi, aussi me suis-je rendue directement de l'école à l'American Express. Le premier troupeau de touristes sortait par petits paquets des locaux du Service de Santé, mais je ne me précipitai pas pour prendre mon tour, car Mr. Dorcas, le directeur, sait bien que je suis la meilleure. Je ne sers de guide qu'à titre temporaire (Je suis en réalité dessinatrice d'astronefs), mais quand on fait un travail, on doit s'appliquer à bien le faire. »

(Heinlein, R. A. (1997). *Oiseau de passage*. In *Histoires de Planètes*. Paris, France : Le Livre de Poche (coll. Les Maîtres de la science-fiction).

Document 7.4

<http://giphy.com/gifs/a24-moonlight-barry-jenkins-l3vR8oZrkOevSjEJi>

Document 7.5

« Lucie tient le bras de son fils au-dessus de la bouilloire, et attend pour lâcher prise que le sifflement se finisse d'entendre. Comme le sifflet qui marquait à l'école la fin de la pénitence.

Lucie n'entend les cris de son fils qu'à travers une clameur venue de très loin. Elle se sent engourdie de la tête aux pieds. Le petit a pleuré toute la nuit, comme il le fait depuis trois jours. Lucie l'a bercé, cajolé, grondé, secoué, sans obtenir la moindre accalmie, le moindre silence qui lui permette de reprendre ses esprits.

“Il n'a pas le droit de m'empêcher de vivre !” »

(Larochelle, L. (2000). *Ada regardait vers nulle part*. Montréal, Canada : Les herbes rouges.)

ANNEXE 5d : Atelier formatif 4 : activité (feuille réponse)

Fiche 9 : Associations	
Associations	Justification
Document 7.1 associé à l'extrait sonore :	Relation :
Document 7.2 associé à l'extrait sonore :	Relation :
Document 7.3 associé à l'extrait sonore :	Relation :
Document 7.4 associé à l'extrait sonore :	Relation :
Document 7.5 associé à l'extrait sonore :	Relation :

ANNEXE 6 : Évaluation : questionnaire de lecture papier #1

HOP-FROG
Edgar Allan Poe

- 1) « Que les gens engraisent par la farce ou qu'il y ait dans la graisse quelque chose qui prédispose à la farce, c'est une question que je n'ai jamais pu décider [...] » Quel est le deuxième sens de cette phrase ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/4

- 2) Que préfère le roi : l'humour physique (qui implique le corps) ou l'humour dans le langage ? Justifie ta réponse à l'aide de deux exemples tirés du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	1 ^{er} Niveau	/2

3) Que veut dire « Hop-Frog est un triple trésor » ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/3

4) Selon toi, pourquoi Hop-Frog est moins populaire que Tripetta ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

5) Que veut dire l'expression *être gai* ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/1

6) Selon toi, pourquoi le roi force Hop-Frog à boire du vin ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/1

7) Le bal masqué coïncide avec quel évènement important pour Hop-Frog ? Quelle phrase vient le confirmer ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/1

8) Quel est l'élément déclencheur dans ce récit ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

- 9) Quels sont les indices (2) permettant d'affirmer que le jeu est une invention spontanée qui sert à Hop-Frog à se venger ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/4

- 10) Qu'est-ce que Hop-Frog a l'habitude de faire lorsqu'il est fâché ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/1

- 11) Qu'advient de Hop-Frog et Tripetta à la fin du récit ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/2

12) As-tu trouvé le roi sympathique ? Justifie ta réponse à l'aide de deux exemples.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	2 ^e Niveau	/3

13) Est-ce que la vengeance de Hop-Frog était justifiée ? Pourquoi ? Justifie ton texte à l'aide de deux exemples tirés du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/4

14) Quelle est ton appréciation de la nouvelle ? Ton texte doit contenir deux aspects et des exemples pour appuyer ton appréciation.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Appréciation		/4

ANNEXE 7 : Évaluation : questionnaire de lecture papier #2

LE MASQUE DE LA MORT ROUGE

Edgar Allan Poe

- 1) Quels sont les éléments qui participent à l'atmosphère fantastique au début du texte ? Nomme trois éléments.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/3

- 2) Qu'est-ce que la « Mort rouge » ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/1

- 3) Le Prince Prospero décide de partir avec un millier d'amis, où va-t-il ? Pourquoi s'isolent-ils ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension + Interprétation	1 ^{er} et 2 ^e Niveau	/3

4) Le prince avait prévu des divertissements, quels étaient-ils (5) ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	1 ^{er} Niveau	/3

5) Pourquoi le narrateur ne maintient pas la même convention dans la description de la cinquième et la sixième salle ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

6) Pourquoi le narrateur prend-il le temps de décrire dans le détail la septième salle ? Nomme deux raisons.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

7) Quel est l'élément déclencheur de ce récit ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

8) Combien de temps dure le récit ? Justifie ta réponse à l'aide du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/1

9) Pourquoi les descriptions sont-elles aussi détaillées ? Justifie ta réponse à l'aide de deux exemples tirés du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

10) Comment le costume du personnage qui apparaît à minuit ne convient pas à la soirée ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

11) Selon toi, que signifie la dernière phrase : « Et les Ténèbres, et la Ruine, et la Mort Rouge établirent sur toutes choses leur empire illimité. »

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/2

12) Est-ce que la réaction du Prince Prospero à l'irruption du personnage mystérieux est justifiée ? Pourquoi ? Expliquez votre réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/3

- 13) Est-ce que le personnage qui apparaît à la fin du récit te fait peur ? Pourquoi ? Justifie ton texte à l'aide de deux exemples du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/4

- 14) Quelle est ton appréciation de la nouvelle ? Ton texte doit contenir deux aspects et des exemples pour appuyer ton appréciation.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Appréciation		/4

ANNEXE 8 : Évaluation : questionnaire de lecture « production initiale »

LE PORTRAIT OVALE

Edgar Allan Poe

Mode textuel

- 1) Qui est le narrateur de ce récit ? Quels indices (2) t'ont permis d'en arriver à cette conclusion ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/3

- 2) À la page 6 (sous l'image du personnage qui lit à la lumière de la chandelle), il est mentionné « Ayant ainsi dérobé à ma vue la cause de ma profonde agitation, [...] ». De quelle agitation fait-il référence ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/2

- 3) À deux reprises, le narrateur parle de la position du candélabre dans la pièce. Où se situe-t-il à l'origine ? Quel indice te permet d'affirmer cela ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/2

Mode visuel

- 4) Quelle image présente dans le texte t'aurait permis d'anticiper la fin du récit avant même de lire la dernière page ? Pourquoi ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/3

- 5) Est-ce que la première image du texte (le château en arrière-plan) :
- l'image et le texte sont identiques ?
 - l'image complète le texte (vice-versa) ?
- Justifie ta réponse à l'aide d'un exemple visuel, ainsi que d'un exemple textuel.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/3

- 6) « La perfection était une valeur importante pour le peintre. » Justifie cette affirmation à l'aide d'un exemple tiré des images, ainsi qu'un exemple issu du texte. Tu dois reformuler le texte dans tes mots.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

Mode sonore

- 7) Selon toi, est-ce que la bande sonore contribue à créer l'ambiance fantastique du texte ? Expliquez votre réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/3

- 8) Trouve cinq mots dans le texte qui décrivent très bien cette ambiance (champ lexical).

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/3

- 9) Est-ce que la trame sonore, lorsqu'on dévoile le dénouement, a contribué au suspense; à la montée de la tension ? Comment ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

Mode cinétique

- 10) Pourquoi, quand on découvre le tableau pour la première fois, tu dois balayer ton doigt sur l'image pour le découvrir ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/2

- 11) Quelle réaction a suscité en toi la dernière animation du texte (lors du dénouement) ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/3

ANNEXE 9 : Évaluation : questionnaire de lecture iPad #3 (SAÉ)

LE CŒUR RÉVÉLATEUR

Edgar Allan Poe

Les indices et les éléments peuvent se trouver dans le texte, les images, la bande sonore et les animations.

1) Qui raconte l'histoire ? Quel indice vous permet d'affirmer cela ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

2) À qui parle le narrateur lorsqu'il dit : « [...] mais pourquoi prétendez-vous que je suis fou ? »

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/2

- 3) Quels (2) des cinq sens sont-ils mis en lumière au début du texte ? Explique ta réponse à l'aide d'éléments tirés du texte en utilisant tes propres mots.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/4

- 4) Que penses-tu du fait que le meurtre est annoncé dès le début du texte ? Explique ta réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/3

- 5) Quel est l'élément déclencheur dans ce récit ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

- 6) Pourquoi prend-il une heure pour entrer dans la chambre du vieillard ? Explique ta réponse dans tes mots.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/2

- 7) Quel est le motif du meurtre ? Justifie ta réponse à l'aide de deux citations tirées du texte, l'un avant le meurtre, l'autre après le meurtre.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension + Interprétation	3 ^e Niveau	/3

- 8) Qu'attend le personnage principal pendant 8 nuits avant de commettre le meurtre ? Explique ta réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

- 9) Qu'est-ce qui contribue au suspense quand le vieillard demande « Qui est là ? » ? Explique, puis justifie ta réponse à l'aide de deux éléments du texte.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

- 10) Le personnage principal affirme qu'il n'est pas fou. Es-tu d'accord avec lui ? Justifie ta réponse à l'aide de deux exemples tirés du texte que tu reformuleras dans tes mots.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/4

- 11) Au début du texte, le personnage mentionne qu'il est « [...] très nerveux, épouvantablement nerveux [...] », alors, selon toi, pourquoi est-il si confiant devant les « officiers de police » ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	2 ^e Niveau	/3

12) Quelles sont les réactions physiques du personnage principal lorsqu'il découvre que le bruit n'est pas dans ses oreilles ? Nomme 5 réactions.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	2 ^e Niveau	/3

13) Explique-moi le sens du titre « Le cœur révélateur ».

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/4

14) Quelle est ton appréciation de la nouvelle ? Ton texte doit contenir deux aspects et des exemples pour appuyer ton appréciation.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Appréciation		/4

ANNEXE 10 : Évaluation : questionnaire de lecture iPad #4 (SÉ)

LE CHAT NOIR

Edgar Allan Poe

Les indices et les éléments peuvent se trouver dans le texte, les images, la bande sonore et les animations.

- 1) Qui est le narrateur du texte ? Quel indice te permet d'affirmer cela ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

- 2) Au début du texte, le personnage annonce : « Mais demain je meurs [...] ». De quelle façon allait-il mourir ? Trouve un indice visuel et un indice textuel.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	1 ^{er} Niveau	/2

3) Identifie deux accumulations dans tout le texte. Quels effets ont-ils sur le texte ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension + Interprétation	3 ^e Niveau	/3

4) Quelle croyance populaire est associée au chat noir ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

5) Quel est l'élément déclencheur dans ce récit ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/2

- 6) De ce que tu sais de l'auteur Edgar Allan Poe, quel parallèle peux-tu effectuer entre lui et le personnage de cette nouvelle fantastique ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

- 7) Selon le personnage principal, qu'est-ce qui le pousse à pendre Pluton ? Explique ta réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension + Interprétation	2 ^e Niveau	/3

- 8) Identifie deux éléments dans ce récit qui en font une nouvelle fantastique.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/2

- 9) Selon toi, pourquoi le deuxième chat suit le personnage principal, pas à pas, se blottissait sur lui du moment qu'il s'asseyait, se couchait sur lui la nuit, etc. ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/3

10) Qu'ont en commun les textes que tu as lus précédemment avec celui-ci ?

a. Le portrait ovale ? (2 éléments)

b. Le cœur révélateur ? (3 éléments)

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Compréhension	3 ^e Niveau	/5

11) Que penses-tu du comportement du personnage principal envers les animaux ?
Explique ta réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3 ^e Niveau	/4

12) Aujourd'hui, pour quel autre crime, que celui du meurtre de sa femme, le personnage principal aurait pu être accusé ?

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Interprétation	3 ^e Niveau	/3

13) Aimes-tu les chats comme le personnage principal ? Pourquoi ? Explique ta réponse.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Réaction	3° Niveau	/3

14) Quelle est ton appréciation de la nouvelle ? Ton texte doit contenir deux aspects et des exemples pour appuyer ton appréciation.

Dimension appréciation	Taxonomie de Pearson et Johnson	Résultat
Appréciation		/4

**ANNEXE 11 : Questionnaire réflexion métacognitive post-séquence
d'enseignement-apprentissage**

1. Quels apprentissages as-tu effectués lors de cette séquence multimodale (textuel, visuel, cinétique et sonore) ? Consigne TOUS les apprentissages dont tu te rappelles.

2. Quels sont les aspects positifs et négatifs de la lecture d'un texte papier pour toi ? Consigne TOUS les éléments de difficulté (aspects négatifs) et les éléments qu'un texte papier va faciliter (aspects positifs).

Aspects positifs	Aspects négatifs

3. Quels sont les aspects positifs et négatifs de la lecture d'un texte sur iPad pour toi ? Consigne TOUS les éléments de difficulté (aspects négatifs) et les éléments qu'un texte sur iPad va faciliter (aspects positifs).

Aspects positifs	Aspects négatifs

4. Préfères-tu lire un texte sur papier ou sur iPad ? Pourquoi ?

5. Selon toi, est-ce que l'enseignement du texte multimodal (textuel, visuel, cinétique et sonore) est pertinent ? Pourquoi ?

6. Dans quels contextes ces apprentissages te serviront ? Pourquoi ?

7. Crois-tu que cette séquence d'enseignement t'a aidé dans le développement de ta compétence en lecture ? Comment ?

8. Conseillerais-tu la lecture de textes multimodaux (textuel, visuel, cinétique et sonore) à tes amis, tes proches ? Pourquoi ?