

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE D'ALBUMS JEUNESSE AUGMENTÉS PAR DES
MÉDIAS NUMÉRIQUES EN CLASSE D'ACCUEIL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

GABRIELLE LAPOINTE

MARS 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée au fil de mon parcours universitaire au deuxième cycle.

Tout d'abord, merci à ma directrice de recherche, Nathalie Lacelle. Dès la première rencontre, tu as été ouverte et à l'écoute de mes intérêts de recherche. Merci de ne pas m'avoir abandonnée malgré les moments de doute et les nouveaux contrats d'enseignement que je décrochais. Merci d'avoir accepté que mon sujet change un peu, à quelques reprises.

Merci à mes collègues de travail des différentes écoles dans lesquelles j'ai travaillé au cours des trois dernières années qui m'ont entendue parler sans cesse de ma maîtrise ainsi que de mes cours et qui m'ont accompagnée dans mes moments un peu plus angoissants.

Merci à mes amis qui m'ont encouragée tout au long du processus et qui avaient confiance en moi. Une mention spéciale à ma colocataire Gabrielle David qui était toujours là pour m'écouter parler des sujets qui m'intéressaient et pour me poser des questions. Tu as été très importante dans mon parcours.

Même si elles ne pourront jamais lire ces lignes, je tiens à souligner l'aide de Jazz et Lisa, les deux animaux adoptés pendant ma maîtrise. Jazz, présente dès le début, m'a tenu compagnie tôt le matin et tard le soir en se couchant sur mon bureau et en essayant de m'attaquer quand je rédigeais. Lisa, qui a probablement été une distraction plus qu'autre chose, a su comment réagir et me reconforter dans mes moments d'anxiété. Merci aussi à Geneviève et Aurélie qui font maintenant partie de mon quotidien pendant nos marches avec les chiennes. Votre écoute constante m'a beaucoup aidée pendant ma dernière année de maîtrise. Vous avez été présentes pendant mes hauts et mes bas et je vous en serai toujours reconnaissante.

Finalement, merci à Jérémy. Merci de m'avoir cuisiné du macaroni au fromage quand je ne voulais plus rien savoir de quoi que ce soit de m'avoir soutenue quand je voulais arrêter le mémoire autant lorsque je voulais le continuer.

DÉDICACE

À Whisky, mon chien d'amour

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le contexte des classes d'accueil à Montréal	3
1.1.1 Les compétences du programme d'ILSS	4
1.1.2 La multimodalité en classe d'accueil	6
1.2 Les compétences du programme régulier : l'enjeu de l'appréciation	7
1.3 Les quatre dimensions de la lecture : la réaction	8
1.4 L'utilisation de la littérature jeunesse en classe d'accueil	8
1.5 L'utilisation des œuvres numériques en salle de classe	9
1.6 Objectifs de recherche	10
1.7 Pertinence sociale et scientifique	10
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	12
2.1 L'album de littérature jeunesse	12
2.1.1 L'utilité de l'album de littérature jeunesse en contexte scolaire	14
2.2 Les différents moyens de communication en littératie médiatique multimodale	15
2.2.1 L'écriture numérique	15
2.3 L'appréciation.....	19
2.4 Réagir à des œuvres littéraires	21
2.4.1 Réagir à des œuvres littéraires en classe d'accueil	22
2.5 La multimodalité appliquée en classe d'accueil.....	23
2.6 L'utilisation des émoticônes ou émojis en contexte scolaire	25
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	29
3.1 La recherche-développement	29

3.1.1	La précision de l'idée de développement.....	31
3.1.2	La solution inédite.....	31
3.1.3	Prototype.....	31
3.1.4	La mise à l'essai fonctionnelle.....	45
3.1.5	Diffusion du produit et des résultats.....	46
3.2	Échantillon visé (cas de figure).....	46
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		48
4.1.1	Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de clarté.....	48
4.1.2	Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de pertinence.....	49
4.2	Discussion des résultats.....	53
4.3	Modifications proposées au dispositif à la suite des commentaires.....	58
4.3.2	Modifications proposées pour la démarche didactique accompagnant l'album jeunesse <i>As-tu vu ma bicyclette?</i>	61
CONCLUSION.....		64
ANNEXE A DÉMARCHE DIDACTIQUE PRÉSENTÉE LORS DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....		67
ANNEXE B FORMULAIRE FORMS.....		81
ANNEXE C CERTIFICAT CERPE.....		94
BIBLIOGRAPHIE.....		100

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Compétence 2 et ses composantes	p.5
Figure 2 Les émojis versus les émoticônes	p.26
Figure 3 Les images utilisées lors de la collecte de données	p.27
Figure 4 Exemple de réponses du questionnaire <i>Forms</i>	p.43
Figure 5 Exemple du vocabulaire dans <i>À qui la frite?</i>	p.50
Figure 6 Exemple du vocabulaire dans <i>As-tu vu ma bicyclette?</i>	p.50
Figure 7 Écran d'accueil sur le site de l'atelier de création Fonfon	p.56
Figure 8 Exemple visuel de la plateforme d'écriture numérique	p.60
Figure 9 Exemple de jeux de mots dans <i>As-tu vu ma bicyclette?</i>	p.62

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Exemples de questions modèles touchant les quatre dimensions de la lecture au primaire p.20

Tableau 2 Modèle de recherche-développement proposé par Rousseau et Bergeron, 2021 p.30

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ILSS : intégration linguistique, scolaire et sociale

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

L1 : Langue première

L2 : Langue seconde

LE : Langue étrangère

RÉSUMÉ

L'un des principaux buts des classes d'accueil au Québec est de préparer les élèves allophones au cursus scolaire régulier. Pour ce faire, différentes méthodes sont utilisées pour favoriser l'apprentissage des élèves qui ont peu de connaissances de la langue d'accueil. Par exemple, le recours à la multimodalité – soit l'utilisation de dessins, de gestes ou de sons – peut être un moyen didactique d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage des disciplines scolaires. Dans l'optique de travailler les compétences de la classe d'accueil tout en préparant les élèves à leur passage au régulier, nous avons élaboré un dispositif d'enseignement qui développe la compétence à *Réagir au texte* tout en permettant aux élèves de découvrir des œuvres de littérature jeunesse québécoises. De plus, celles-ci sont augmentées de plateformes numériques leur permettant d'enrichir leur expérience de lecture tout en développant des compétences numériques. Pour réaliser notre recherche-développement, nous avons choisi deux albums de littérature jeunesse qui ont chacun été accompagné d'un enrichissement médiatique. Le premier s'intitule *À qui la frite?*, de Chloé Varin, et est accompagné d'un atelier d'écriture numérique à partir de la plateforme interactive de la maison d'édition jeunesse Fonfon. Le second s'intitule *As-tu vu ma bicyclette?*, de Roxane Brouillard, et est accompagné d'un balado jeunesse de la plateforme La puce à l'oreille sur le thème du vélo. Le dispositif didactique élaboré à partir de ces deux albums augmentés a ensuite été présenté à un groupe d'étudiants, dans le cadre d'un cours sur la littératie médiatique multimodale, qui ont rempli un formulaire d'évaluation en ligne (de type *Forms*) à partir de critères de validation scientifique de la recherche-développement. L'analyse des commentaires recueillis nous a permis de constater que le dispositif proposé était généralement bien accueilli et qu'il répondait aux différentes exigences de la recherche-développement.

Mots clés : classe d'accueil, multimodalité, francisation, lecture d'album, augmentation numérique.

INTRODUCTION

L'enseignement en classe d'accueil est différent de celui en classe régulière. Il permet l'acquisition de compétences qui sont différentes, pour certaines, de celles du programme régulier. Par exemple, dans le programme d'ILSS au primaire, une des compétences est directement en lien avec l'intégration dans la culture québécoise. Cette dernière est inexistante dans le programme régulier de langue d'enseignement au primaire. De plus, dans celui-ci, on retrouve une compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Cette compétence est remplacée par celle sur la société québécoise dans le programme ILSS au primaire. Lorsqu'on débute en enseignement dans le domaine des classes d'accueil, on se rend vite compte du peu de ressources disponibles pour les élèves. On peut parfois recourir à du matériel pour les classes régulières, mais celui-ci n'est pas toujours adapté, car il ne s'appuie pas sur une connaissance des besoins de formation spécifiques. Puisque nous souhaitons offrir des pistes d'enseignement adaptées aux notions de la classe d'accueil, nous avons pensé qu'il était pertinent de se tourner vers la recherche pour voir ce qui avait été fait dans le domaine des classes d'accueil pour optimiser l'enseignement et l'apprentissages en lecture des élèves.

Nous avons constaté qu'il existe peu de recherches menées en classe d'accueil en milieu québécois visant à identifier les besoins spécifiques de formation de ces jeunes. De plus, sachant que ces classes ont pour but de préparer les élèves à intégrer la classe régulière, nous pensions trouver des recherches visant à faire le pont entre les apprentissages en lecture en classe d'accueil et les compétences attendues en classe régulière, mais ce ne fut pas le cas. Pour cette raison, nous avons décidé de nous tourner vers la recherche-développement pour créer un dispositif d'enseignement permettant aux enseignantes des classes d'accueil de travailler des notions qui doivent autant être vues dans ces classes que lorsque les élèves seront au régulier. De plus, grâce aux supports numériques, une panoplie d'œuvres québécoises sont disponibles en ligne pour les enseignantes et les élèves, et celles-ci permettent d'enrichir l'enseignement tout en favorisant le développement de compétences numériques chez les jeunes.

Ce mémoire débutera par le premier chapitre qui présentera la problématique de la recherche et son objectif. Une mise en contexte sera effectuée pour ensuite détailler les raisons justifiant la pertinence de la recherche. Dans le deuxième chapitre, les bases théoriques nécessaires à l'élaboration de la recherche seront décrites. Le troisième chapitre présentera la méthodologie choisie pour mettre en œuvre l'objectif de la recherche, soit la recherche-développement. Le choix du type de recherche sera argumenté et le

prototype, c'est-à-dire le dispositif d'enseignement, sera présenté. Le mémoire se poursuivra avec le quatrième chapitre dans lequel on retrouvera les résultats recueillis à la suite des réponses du formulaire en ligne (de type *Forms*) ainsi que les améliorations proposées pour le dispositif futur. Finalement, le mémoire se terminera avec la conclusion qui fait état des retombées possibles de notre recherche dans le milieu de l'enseignement ainsi que des limites rencontrées lors du processus de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte des classes d'accueil à Montréal

Le taux d'élèves n'ayant pas le français comme langue maternelle augmente rapidement au Québec, surtout dans la région métropolitaine de Montréal. En 2019, 43,1 % des élèves n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue natale (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal [CGTSIM], 2020). Ces élèves participent à l'hétérogénéité linguistique de plus en plus présente dans les classes montréalaises. Si un nombre important d'élèves montréalais fait partie de la deuxième génération d'immigration, soit celle des enfants dont les parents sont nés à l'extérieur du Canada alors qu'eux sont nés au Québec, certains sont également issus de la première génération. Après une période de ralentissement de l'immigration causée par la fermeture des frontières pendant la pandémie, on observe actuellement une hausse fulgurante des nouveaux arrivants, ce qui se fait sentir dans les milieux scolaires. En août 2022, *La Presse* a publié un article soulignant que ce sont au moins 1000 nouveaux élèves qui arrivaient dans le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) (Morasse, 2022). Lorsque ces enfants ou ces adolescents arrivent au Québec, ils vont en classe d'accueil, à moins d'avoir le français comme langue maternelle et les compétences requises pour lire et écrire selon leur âge.

Voici la définition proposée par le CSSDM en ce qui a trait aux classes d'accueil :

La classe d'accueil est un modèle d'organisation des services de soutien à l'apprentissage du français offert au Centre de services scolaire de Montréal. Ces classes sont composées d'élèves provenant de différents pays et qui doivent acquérir les bases du français (à l'oral, en lecture et en écriture) afin de pouvoir poursuivre leur parcours scolaire en classe ordinaire. C'est aussi au sein de ces classes que les élèves en apprentissage du français pourront amorcer leur intégration à leur nouveau milieu scolaire et social (CSSDM, 2022).

Les classes d'accueil sont également offertes dans d'autres centres de services scolaire, mais elles demeurent majoritairement présentes dans les grandes villes, car c'est surtout dans ces milieux que les nouveaux arrivants souhaitent s'installer, selon le portrait de l'immigration effectué par le gouvernement (du Québec, G. (2020).

Les classes d'accueil ont vu le jour en 1969 à Montréal (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Le gouvernement décrétait alors que l'apprentissage du français pour les nouveaux arrivants nécessitait une approche différente, plus systématique et structurée, et qu'une exposition à la langue ne suffisait pas (McAndrew et Bakhshaei, 2016). Bien que les premières classes d'accueil aient vu le jour en 1969 dans la Commission scolaire de Montréal, elles n'étaient pas très populaires. La majorité des nouveaux arrivants se dirigeait vers le secteur anglophone. C'est seulement en 1977, avec l'adoption de la loi 101, qui oblige les nouveaux arrivants à se diriger vers l'école francophone (C), que les classes d'accueil sont devenues nécessaires pour répondre au besoin de formation en français des jeunes immigrants. La loi 101 contient plusieurs particularités qui ont été mises en place pour favoriser le français comme langue commune des Québécois. La loi touche à plusieurs sphères de la vie courante, que ce soit le travail, le système de justice ou même l'affichage. C'est, entre autres, l'article 73 de la loi 101 qui modifie le cheminement scolaire des nouveaux arrivants (Charte de la langue française, 2022). Celui-ci prévoit que seuls les enfants dont un des deux parents a été scolarisé en anglais peut avoir accès à l'enseignement en anglais.

Lors du déploiement des classes d'accueil, il était prévu qu'un élève bénéficie de dix mois de formation pour apprendre la langue française (McAndrew, 2001). Or, dans les faits, on observe, en 1988, que 30 % des élèves y séjournent deux ans et plus, et au début des années 2000, le pourcentage se situe à 50 % (McAndrew, 2001). Malgré ces statistiques, la recommandation demeure la même : l'élève devrait passer environ dix mois en classe d'accueil au primaire (CSSDM, 2022).

Il faut savoir que la classe d'accueil possède un programme distinct, qui diffère de celui du cheminement régulier. D'ailleurs, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au primaire a fait peau neuve en 2014 et, dans celui-ci, on retrouve différentes compétences pour guider l'enseignante dans son enseignement.

1.1.1 Les compétences du programme d'ILSS

Dans le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) pour l'enseignement primaire, on retrouve quatre compétences qui se déclinent ainsi : 1) Communiquer oralement en français dans des situations variées; 2) Lire des textes variés en français; 3) Écrire des textes variés en français; 4) S'adapter à la culture de son milieu (MELS, 2014). Les trois premières sont les mêmes que dans le programme de français langue d'enseignement (MELS, 2001), alors que la quatrième compétence est différente. En effet,

dans le programme d'ILSS, la quatrième compétence fait référence à l'adaptation à la culture québécoise, et celle du programme régulier concerne plutôt l'appréciation d'œuvres littéraires.

Alors que l'appréciation en lecture occupe une place prépondérante dans le programme régulier (elle représente à elle seule une compétence), elle n'existe pas dans le programme d'ILSS, contrairement à la réaction face à un texte, qui fait partie de la compétence 2) Lire des textes variés en français et de la composante Utiliser une démarche adaptée à la situation de lecture.

Figure 1 Compétence 2 et ses composantes



p. 28 programme ILSS

En effet, réagir au texte se retrouve au sein des deux programmes (MELS, 2014; MEQ, 2001). Dans le programme d'ILSS, les attentes face à ce critère sont différentes en fonction du cycle du primaire. Au terme du premier cycle, il est attendu que l'élève soit en mesure de réagir à un texte de façon verbale ou non verbale (MELS, 2014, p. 29). Pour le deuxième cycle, l'élève devrait être en mesure d'exprimer ses

réactions de façon verbale et parfois par écrit en s'appuyant sur ses expériences ainsi que ses connaissances (MELS, 2014, p. 29). Finalement, pour le troisième cycle, l'élève devrait être capable d'exprimer ses réactions à l'écrit et à l'oral tout en faisant des liens avec ses expériences et des textes précédemment lus (MELS, 2014, p. 29).

Il peut être contestable d'accorder autant d'intérêt à un seul élément d'une composante du programme dans le cadre de cette recherche, mais il faut se rappeler que l'un des buts de la classe d'accueil est également d'aider les élèves à communiquer au quotidien (MELS, 2014, p. 1). Utiliser la *réaction au texte* pour travailler la littérature jeunesse en classe d'accueil permet de toucher à plusieurs éléments clés du programme d'ILSS au primaire, tels que la découverte d'éléments culturels ainsi que la mise en place de moments propices aux discussions.

La quatrième compétence du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale nous intéresse également. Celle-ci implique que l'élève puisse s'adapter à la culture de son milieu : « La familiarisation de plus en plus grande de l'élève avec la culture du milieu scolaire et de la société québécoise lui permettra de mieux comprendre sa propre culture et d'établir graduellement un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs, prémices d'un dialogue interculturel fructueux. » (MELS, 2014, p. 44) Au sein de cette compétence, on retrouve trois différentes composantes qui ont, quant à elles, plusieurs visées. Parmi celles-ci, on retrouve d'abord *S'approprier des connaissances relatives à la société québécoise*. Par le biais de cette appropriation, le MELS (2014) souhaite que les élèves découvrent des produits culturels québécois ainsi que leurs moyens de diffusion. Or, malgré l'importance accordée au rayonnement de la culture québécoise en classe, peu de ressources didactiques sont proposées aux enseignantes en classe d'accueil. L'absence d'outils pour travailler l'appréciation des œuvres littéraires québécoises est aussi criante en classe d'accueil. Il nous apparaît donc important de s'attarder aux moyens à mettre en place pour favoriser le développement de ces deux composantes du programme qui nous paraissent liées. L'un des moyens pourrait être l'utilisation de la multimodalité en classe d'accueil.

1.1.2 La multimodalité en classe d'accueil

Les élèves des classes d'accueil peuvent avoir besoin de différentes modalités d'apprentissage et de communication (MELS, 2014, p.8). La multimodalité, soit l'utilisation de différents modes sémiotiques pour créer ou pour communiquer du sens, peut outiller l'enseignante dans un contexte où l'apprenant ne maîtrise pas la langue d'apprentissage. Ces modes peuvent être d'ordre sonore, visuel, textuel, cinématique

ou gestuel (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Les recherches sur l'utilisation de la multimodalité en classe de langue seconde sont en plein essor et plusieurs soulignent les bienfaits de son utilisation (Brisson, 2015; Vandommele et al., 2017; Jiang et Ren, 2021; Aghaei et Gouglani, 2016; Guichon et al., 2022). Selon l'étude de cas de Brisson (2015), la multimodalité s'est avérée bénéfique pour représenter les différentes identités d'un élève allophone dans un contexte francophone minoritaire. Brisson (2015) n'est pas la seule à s'être penchée sur la question de la multimodalité et de l'identité. Plus récemment, Bedou et Hamel (2021) ont utilisé la multimodalité pour que des étudiants universitaires bilingues, en formation en didactique des langues secondes, puissent effectuer leur biographie langagière en la géolocalisant avec le logiciel *Storymap*. Vandommele et al. (2017) ont analysé les répercussions de l'utilisation de la multimodalité dans l'amélioration de la compétence à écrire en néerlandais chez les nouveaux arrivants aux Pays-Bas. Jiang et Ren (2021), quant à eux, ont voulu voir comment l'utilisation de la multimodalité chez des étudiants chinois pouvait encourager ces derniers à s'investir davantage dans leur apprentissage d'une langue seconde, soit l'anglais. Ils ont effectivement remarqué que le recours à l'image, par exemple, permettait aux étudiants de s'exprimer autrement quand les mots ne suffisaient pas, et que la diversité des modes offerts contribue à leur engagement malgré les possibles difficultés. Ces trois publications ne montrent qu'une partie des multiples recherches qui lient la multimodalité à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Elles ont été choisies car elles montrent chacune un aspect de la multimodalité en langue seconde. En revanche, il y a un manque important de données spécifiques à la classe d'accueil, et tout particulièrement en lien avec l'appréciation d'œuvres multimodales québécoises.

1.2 Les compétences du programme régulier : l'enjeu de l'appréciation

Notre recherche se concentre davantage sur la réaction au texte plutôt que sur l'appréciation des œuvres littéraires. En revanche, il est important de définir ce qu'est l'appréciation, puisque la distinction entre les deux (appréciation et réaction) manque parfois de clarté. De plus, au fil de notre recherche, nous avons tenu compte du fait que, lorsque l'élève passera de la classe d'accueil à la régulière, l'appréciation sera à elle seule une compétence dans le programme, alors qu'il n'y a aucune mention de l'appréciation dans le programme d'ILSS. Certes, certains pourraient affirmer que les élèves de classe d'accueil ont besoin de se concentrer sur d'autres aspects plus importants tels que l'écriture ou bien la communication orale. En revanche, l'un des buts principaux de la classe d'accueil est de bien préparer les élèves au passage au cheminement régulier. Il devient donc pertinent d'acquérir cette notion qui sera très sollicitée lors des activités de compréhension de lecture prescrite par le programme régulier.

1.3 Les quatre dimensions de la lecture : la réaction

Les quatre dimensions de la lecture, qui sont la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation, sont intégrées, par la formulation de questions variées, aux activités de compréhension de lecture. Comme mentionné précédemment, l'appréciation est, à elle seule, une compétence dans le programme régulier, et les autres se retrouvent dans la compétence Lire des textes variés. Quant au programme de classe d'accueil, la plupart des quatre dimensions de la lecture se retrouvent aussi dans la compétence *Lire des textes variés*. Par exemple, dans les critères d'évaluation, on retrouve la compréhension du texte (MELS, 2014, p. 28). En revanche, on ne semble pas faire mention d'interprétation de façon explicite. La réaction, elle, est bien mise en évidence, et on y met également des attentes de fin de cycle comme celle d'être en mesure de réagir oralement, et parfois par écrit, afin d'être « en mesure d'effectuer les apprentissages prévus au deuxième cycle en classe ordinaire » (MELS, 2014, p. 29). Lorsqu'on entreprend des recherches afin de trouver des moyens de développer les quatre dimensions en classe d'accueil, celles-ci n'aboutissent qu'à très peu de résultats.

1.4 L'utilisation de la littérature jeunesse en classe d'accueil

Si peu de propositions existent pour développer, chez les élèves des classes d'accueil, l'appréciation d'œuvres littéraires québécoises, l'utilisation de la littérature jeunesse est, de son côté, fortement recommandée dans le programme. Dans la progression des apprentissages, on souligne que l'élève doit être en mesure de connaître des œuvres québécoises par le biais de la littérature jeunesse (MELS, 2014, p. 54). De plus, le gouvernement du Québec a mis sur pied la plateforme Constellations, auparavant appelée Livres Ouverts, qui permet aux enseignantes de trouver des albums de littérature jeunesse adaptés aux différents niveaux des élèves, et ce, pour tous les programmes scolaires du Québec. Cette plateforme contient une panoplie d'œuvres appropriées pour la classe d'accueil. En revanche, on ne propose pas d'activités d'accompagnement pour l'enseignante afin de former les élèves à l'appréciation de ces œuvres. C'est aussi le cas de la plateforme d'accès au prêt numérique Biblius, mise en place à travers le Québec en 2021, qui propose notamment des œuvres audios et plurilingues. L'Université de Montréal a, quant à elle, élaboré la plateforme ÉLODIL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) qui

a pour vocation de soutenir les enseignants et enseignantes qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue. Elle s'adresse aussi à tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles et les compétences langagières de leurs élèves,

notamment dans des milieux défavorisés, que le français soit leur langue maternelle, leur langue seconde ou encore leur langue tierce.¹

Pour assurer le soutien des enseignantes en contexte pluriethnique, ÉLODIL propose, entre autres, des albums de littérature jeunesse plurilingues ainsi que des albums de littérature jeunesse accompagnés de fiches d'exploitation. Parmi celles-ci, on retrouve peu d'activités d'appréciation, les objectifs de ces fiches étant davantage axés sur le développement des compétences interculturelles et langagières des élèves.

1.5 L'utilisation des œuvres numériques en salle de classe

L'utilisation des œuvres numériques n'est que très peu documentée, les quelques recherches à ce sujet sont plutôt dédiées aux acteurs du cheminement régulier. Dans son plan d'engagement vers la réussite 2018-2023, le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) a l'objectif d'« intégrer les TIC au service du développement et de la démonstration des compétences des élèves dans les différentes disciplines dans le respect des encadrements légaux » (p. 25). Le CSSDM suggère alors d'utiliser les TIC comme soutien au développement de l'apprentissage. Pour ce qui est de la classe d'accueil, le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) propose à l'enseignante d'intégrer dans ses pratiques, lorsque possible, la technologie, notamment car elle peut être une source de motivation supplémentaire chez l'élève (MELS, 2014, p. 11). Différentes utilisations sont proposées, mais l'on retrouve, entre autres, le recours à Internet pour accéder aux livres électroniques (MELS, 2014). Il est donc possible de constater que l'utilisation des ressources offertes par le numérique est fortement recommandée par le programme gouvernemental d'ILSS.

L'enjeu de la découvrabilité des œuvres numériques semble aussi partagé par les maisons d'édition québécoises. Plusieurs entreprises culturelles travaillant dans le domaine du numérique souhaitent offrir du contenu pertinent au monde scolaire (Brehm et al., 2020). Ces entreprises proposent différentes applications idéales pour le contexte scolaire, dont une foule d'œuvres numériques, comme le soulignent Brehm et al. (2020). Plusieurs maisons d'édition ont également développé une offre d'œuvres numériques variée. Par exemple, la maison d'édition jeunesse Fonfon propose des livres numériques sous la forme d'application, et une vingtaine de maisons d'édition jeunesse ont travaillé avec Télé-Québec en classe pour

¹ <https://www.elodil.umontreal.ca/presentation/>

que certaines de leurs œuvres soient disponibles en format numérique adapté pour le tableau blanc interactif. L'objectif était d'ajouter des fonctionnalités multimodales aux œuvres, telles que la musique et le déplacement de texte. À notre connaissance, il n'y a pas encore eu de recherches faites sur ces nouveautés.

Malgré l'offre disponible pour les enseignantes, il y a une fracture entre l'offre et l'utilisation faite en classe qui reste moindre (Brehm et al., 2020). Cela peut être expliqué par différents facteurs, mais comme le souligne Lieutier (2022), les enseignantes sont souvent débordées et pas assez outillées pour recourir aux œuvres numériques proposées. Parallèlement, on note également un manque de formation quant à l'exploitation des tablettes en salle de classe (Azaoui et al., 2019), ce qui peut expliquer le peu d'utilisation de cette ressource pour la lecture d'œuvres numériques ou à des fins purement récréatives. On reconnaît donc l'importance de guider les enseignantes dans l'utilisation des ressources numériques pour former les jeunes à l'appréciation des œuvres québécoises à travers des activités didactiques adaptées à leurs besoins et leurs milieux.

1.6 Objectifs de recherche

Notre recherche se décline en deux objectifs qui correspondent aux étapes de la recherche-développement :

- Concevoir un dispositif d'enseignement de la lecture d'albums jeunesse augmentés par des médias numériques en classe d'accueil au primaire;
- Valider le dispositif d'enseignement auprès de divers experts.

À noter que ces experts seront différents enseignants œuvrant dans une variété de milieux.

1.7 Pertinence sociale et scientifique

Cette étude trouve sa pertinence sociale au sein des programmes scolaires puisque l'exploitation d'œuvres québécoises dans le programme d'ILSS est primordiale tout comme le développement de la réaction est important pour préparer adéquatement les élèves de l'accueil au programme régulier qui, rappelons-le, accorde une importance considérable à l'appréciation des textes littéraires en lui consacrant une compétence entière. Sur le plan scientifique, cette démarche a toute sa pertinence, car il y a un manque important de recherches réalisées dans le contexte d'intégration linguistique, scolaire et sociale, et encore

plus par rapport à l'utilisation de corpus multimodaux d'auteurs de la société d'accueil. Par ailleurs, les recherches sur la lecture auprès des élèves allophones sont souvent centrées sur les aspects langagiers et les composantes des compétences du programme, comme *Lire des textes variés*.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, plusieurs concepts abordés dans la problématique seront documentés. Le but de notre démarche étant de créer un dispositif d'enseignement en classe d'accueil, nous explorons les différentes recherches ayant été préalablement faites dans les domaines qui nous intéressent et sur les objets étudiés, soit les albums de littérature jeunesse, la multimodalité appliquée en classe d'accueil ainsi que la réaction au texte.

2.1 L'album de littérature jeunesse

Aucun dictionnaire consulté en ligne ne donne une définition de l'*album jeunesse*. Parmi les définitions du mot album dans le dictionnaire Usito², on retrouve celle-ci : « Livre où prédominent les illustrations. » Cette définition se rapproche sensiblement de la représentation que l'on a de l'album de littérature jeunesse. Le dictionnaire Larousse en ligne, quant à lui, en propose trois autres. Celle qui pourrait se rapprocher le plus de notre représentation est la suivante : « Recueil imprimé de grand format comprenant des illustrations. » (Larousse en ligne)³ En revanche, dans cette définition, on ne fait mention ni du texte ni du livre. De plus, les albums de littérature jeunesse ne sont pas nécessairement de grand format; il y en a de toutes les tailles. C'est ainsi que l'on constate qu'il n'est pas simple de définir ce qu'est un album jeunesse.

Dans le domaine de la littérature, Van der Linden (2007) propose qu'un album jeunesse soit un ouvrage dans lequel l'image prend le dessus sur le texte. Par ailleurs, l'auteur souligne que le texte peut même être absent (Van der Linden, 2007). Cette définition nous paraît très fonctionnelle pour décrire l'album, et ce pour la classe d'accueil. Effectivement, ce modèle est souvent utilisé en classe d'accueil pour stimuler le langage et le développement du vocabulaire. Van der Linden touche alors à un aspect important de notre objet d'étude.

Du côté de la didactique du français, la définition des chercheurs Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) comporte des points communs avec celle de Van der Linden. Cependant, elle est bonifiée de la dimension

² <https://usito.usherbrooke.ca/>

³ <https://www.larousse.fr/>

plurisémiotique des albums. Si la sémiotique est la science générale des modes de production, de fonctionnement et de réception des différents systèmes de signe (Larousse en ligne), on sous-entend alors que les albums utilisent plusieurs modes pour communiquer le message (texte/image). Un autre point pertinent soulevé dans l'article de ces didacticiens réside dans le classement de l'album. Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) se questionnent à savoir si l'album de littérature jeunesse est un genre parmi d'autres formes de littérature jeunesse ou s'il est son propre médium dans lequel on peut retrouver différents genres. Ces didacticiens soutiennent qu'il s'agit d'un médium, car l'album jeunesse peut contenir plusieurs genres. En effet, on distingue, entre autres, les albums documentaires et les albums narratifs (Leclaire-Halté et Maisonneuve, 2016).

Au Québec, Turgeon (2013) va dans le même sens en notant que l'album est :

un concept flou dont la définition oscille souvent entre le genre littéraire et la matérialité de l'objet-livre (Guérette, 1998; Sorin, 2003). En fait, tous les genres se retrouvent à l'intérieur de l'album; on y trouve aussi bien de la poésie, des contes, des documentaires, des docu-fictions, que des récits policiers, car le terme album désigne avant tout un « recueil imprimé où l'illustration domine » (Sorin, 2003, p. 46 dans Turgeon, 2013, p. 85).

Selon le site du MÉEIQ, « [l']album est un récit illustré dont le contenu est raconté à la fois par le texte et par l'image. L'album peut parfois se présenter sans texte. » (Livres ouverts, 2017, p. 6) Il se démarque par l'abondance de ses illustrations (images, graphiques, photos ou schémas) rendant la compréhension du message dépendante de l'analyse des relations qui existent entre les illustrations et le texte. En effet, pour comprendre le texte, le lecteur doit autant prendre en considération les indices visuels que le texte écrit (MÉEIQ, 2018).

Dans leur document portant sur l'album, le MEEIQ (2018) souligne que l'album vise un public varié qui ne se limite pas seulement aux enfants. Certains albums ouvrent une porte sur l'imaginaire et d'autres mettent de l'avant des enjeux actuels, ce qui peut plaire à des publics d'âges divers. Par exemple, *Y'a pas de place chez nous*, écrit par Andrée Poulin aux éditions Québec Amérique, touche aux enjeux des réfugiés et à l'accueil qui les attend en arrivant sur une nouvelle terre. Sur le site de Québec Amérique, la tranche d'âge associée à ce livre est 6 ans et plus.

2.1.1 L'utilité de l'album de littérature jeunesse en contexte scolaire

Selon le MÉES (2018), l'album a des fonctions variées en contexte scolaire. Il permet, entre autres, de faire de la différenciation pédagogique, de développer l'appréciation littéraire en faisant découvrir des œuvres d'ici et d'ailleurs et de favoriser la communication orale.

Premièrement, le fait que le MÉES (2018) affirme que l'album de littérature jeunesse aide à faire de la différenciation pédagogique nous interpelle. Pendant leurs quatre années au baccalauréat, les étudiants en français langue seconde sont amenés à trouver des façons variées d'élaborer les séquences d'enseignement qui seront adaptées à tous les élèves qui se retrouveront dans leur classe. Rappelons-nous qu'en classe d'accueil, les élèves arrivent avec des niveaux très variés de maîtrise du français ainsi que, parfois, des âges différents. De plus, au fil de l'année, d'autres élèves peuvent venir s'ajouter au groupe, ce qui exige une adaptation constante et une grande compétence à différencier pédagogiquement de la part de l'enseignante. Selon le MEEQ (2021), la différenciation pédagogique « consiste à ajuster les interventions aux capacités, aux besoins et aux champs d'intérêt diversifiés d'élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes, leur permettant ainsi de progresser de façon optimale dans le développement des compétences visées par le programme » (p. 7).

En raison de ses caractéristiques, l'album jeunesse peut aider l'enseignante à mettre en œuvre des activités qui tiennent compte de la différenciation pédagogique. Par exemple, au niveau de l'appréciation de l'œuvre, l'enseignante peut demander une appréciation non verbale aux nouveaux arrivés dans la classe (à l'aide, entre autres, de gestes ou de pictogrammes), tandis que les élèves qui ont un niveau plus élevé en français peuvent utiliser une forme de réaction plus élaborée. Il est aussi possible de varier la longueur et la complexité des textes des albums en fonction de la progression du niveau de français des élèves.

Une recherche québécoise collaborative, descriptive et exploratoire (Beaulieu et Moreau, 2018), menée par une chercheuse et une enseignante d'expérience, relève les bienfaits de l'utilisation de l'album jeunesse en classe comme vecteur de différenciation pédagogique, ce qui va dans le sens de ce que préconise le MEEQ. L'objectif de cette recherche d'intérêt était de présenter la mise en œuvre de l'enseignement, spécifiquement avec les albums jeunesse, auprès d'élèves vivant avec des déficiences intellectuelles. La recherche a été réalisée sous la forme d'une étude de cas auprès d'une jeune de 15 ans évoluant dans une classe réservée aux élèves ayant des incapacités intellectuelles. Différents problèmes

influencent l'apprentissage de cette élève. Elle ne peut pas, entre autres, rester concentrée sur une tâche trop longtemps ou regarder des écrans. Elle a un intérêt pour la littérature jeunesse, contrairement aux autres élèves, et elle utilise des pictogrammes pour communiquer. Dans les résultats de l'étude, Beaulieu et Moreau (2018) soulignent l'impact positif que les albums ont eu sur ses apprentissages. Malgré les obstacles auxquels elle fait face, l'album réussit à susciter des réactions chez elle. Grâce aux pictogrammes, elle peut s'exprimer face à l'œuvre. Beaulieu et Moreau mentionnent également que la gestuelle était utilisée lors des moments de réaction. Cette recherche confirme que l'album de littérature jeunesse peut effectivement provoquer certaines réactions chez les élèves, sans même recourir au langage verbal. De plus, ce qui est encore plus intéressant, c'est que cette élève ait utilisé d'autres modes que l'écrit pour réagir. Les chercheuses ont utilisé le mode visuel en pointant différents pictogrammes et le mode gestuel en réagissant pendant la lecture de l'album. Cette étude, bien qu'elle ne concerne pas les élèves allophones, puisque les recherches québécoises dans ce domaine sont rares, voire inexistantes, met en lumière des éléments de réponse qu'il importe de garder en tête pour la présente recherche.

2.2 Les différents moyens de communication en littératie médiatique multimodale

La littératie médiatique multimodale (LMM) englobe les différentes façons de communiquer ou de transmettre un message par le biais de médias, que ce soient les messageries instantanées, les livres sur des applications, interactives ou non, le balado et même les jeux interactifs. Bref, l'inventaire des différents outils de communication est assez large. Dans le contexte de notre recherche, nous allons nous concentrer sur les deux moyens de communication qui sont en lien avec nos démarches didactiques. Nous retrouverons, dans le cadre théorique, une section portant sur l'écriture numérique qui accompagnera la première démarche didactique, puis une autre sur le balado qui suivra la lecture du deuxième album de littérature jeunesse ciblé.

2.2.1 L'écriture numérique

Bouchardon (2014) propose la définition suivante en ce qui a trait à l'écriture numérique :

« L'écriture numérique, c'est l'écriture sur un support et avec des outils numériques. Notons que, avec le numérique, le même système technique permet pour la première fois de réaliser des inscriptions et de les consulter. À titre d'exemples de pratiques d'écriture numérique, on peut mentionner : écrire un courrier électronique, préparer un diaporama, rédiger un texte à plusieurs et en mode synchrone grâce à un outil collaboratif en ligne, écrire un message sur

un site de microblogging... Nous posons comme hypothèse que l'instrumentation de l'écriture par les technologies numériques transforme les pratiques d'écriture. »

L'écriture numérique transforme effectivement les pratiques d'écriture comme le souligne Bouchardon (2014). On retrouve, entre autres, des modalités qui sont propres à cette activité. Premièrement, il est maintenant possible d'écrire avec plusieurs formes sémiotiques différentes (texte, image, vidéo et son) (Bouchardon, 2014). Deuxièmement, avec l'écriture numérique, il est désormais envisageable de produire une écriture interactive à laquelle Bouchardon (2014) inclut, d'ailleurs, l'écriture hypertextuelle. La troisième modalité est celle de la collaborativité, soit le fait qu'un texte puisse être écrit à plusieurs mains simultanément (Bouchardon, 2014).

Lacelle et Lebrun (2015), quant à elles, proposent cinq différentes caractéristiques qui façonnent l'écriture au clavier : l'hypertextualité, le design adapté, l'interactivité, la multimodalité et la collaboration. Tout d'abord, on peut retrouver l'écriture hypertextuelle lorsqu'on a, par exemple, une présentation PowerPoint dans laquelle on retrouve différents liens qui pourront nous amener vers différents documents, sites Web ou même vers une autre page de la présentation. L'auteur d'un tel document doit jongler avec différents modes (écriture, images, sons) afin d'offrir un parcours intéressant pour les lecteurs. Ensuite, le design adapté fait référence au fait que la création d'un texte numérique ne se fait pas qu'en transférant un texte imprimé ou écrit à la main à l'ordinateur. Celui qui effectue ce transfert doit s'assurer que le format d'écriture sera adapté pour le numérique. Par exemple, la police d'écriture choisie. Celui qui réalise une écriture numérique doit prendre en compte quelle sera la police d'écriture adéquate pour son lectorat. La multimodalité, la troisième caractéristique, est désormais présente dans la majorité des écritures numériques. Dans cette caractéristique, on inclut l'ajout d'icônes dans les textes et de sons par exemple. Lacelle et Lebrun (2015) soulignent que d'utiliser la multimodalité nécessite des compétences spécifiques. Par exemple, être capable de construire un design intéressant pour le lecteur en agençant l'écriture, le son et les images. Puis, la quatrième caractéristique est l'interactivité. Désormais, un texte peut être lu, mais également manipulé. Enfin, la collaboration est la dernière caractéristique de l'écriture numérique, surtout en contexte scolaire. Par exemple, si on demande à des élèves de faire un Wiki sur un sujet de leur choix, ils pourraient leur faire en collaboration simultanément dans le document.

Dépendamment du genre numérique, il est possible de trouver différentes plateformes permettant au scripteur d'écrire au clavier. Lacelle et al. (2017) distinguent huit genres numériques : le blogue, la

fanfiction, le forum, le réseautage social, le wiki, la messagerie instantanée, la narration numérique et la bande dessinée (BD) numérique.

Dans le cadre de notre recherche, c'est la narration numérique qui nous intéressera. Lacelle et al. (2017) proposent la définition suivante : « La narration numérique est un procédé de narration multimédia qui est conçu grâce à des outils numériques en ligne (tels que Facebook, Twitter, blogue, etc.) afin d'offrir au plus grand nombre la possibilité de raconter des histoires vécues. Elle désigne aussi les nouvelles formes de narration Web enrichies telles que les Webdocumentaires, les Web-reportages, les Web-based stories, les histoires interactives, les applications hypertextes et les expériences transmédias. » (p. 56)

Parmi toutes ces possibilités, ce sont les histoires interactives qui seront mises de l'avant dans le cadre de notre recherche. Celles-ci sont complémentaires aux activités de lecture d'albums jeunesse.

2.3 Le balado

La recommandation d'utilisation de documents authentiques en classe d'accueil ne date pas d'hier. Il y a déjà quatre décennies, on suggérait l'utilisation de ce type d'outils pédagogiques en classe d'accueil (Sauriol, 1980). Par documents authentiques, on entend des documents qui n'ont pas été conçus pour le milieu scolaire, mais bien pour la vie quotidienne., tels que les journaux, les cahiers publicitaires, les émissions de télévision et, bien entendu, les balados.

Le balado, couramment appelé *podcast*, est un enregistrement audio qui peut être écouté sur plusieurs appareils comme le téléphone intelligent ou l'ordinateur (Drew, 2017). Son arrivée a tout de suite été remarquée dans le milieu scolaire au début des années 2000 (Drew, 2017). Les études portant sur l'utilisation du balado se concentrent plus dans les milieux universitaires et secondaires; peu ont été réalisées dans les écoles primaires. Cependant, plusieurs recherches sur le balado comme média d'écoute et de communication abordent le sujet en langue seconde.

Par exemple, Amanda Meir, professeure en anglais langue étrangère à l'université de Beijing, en Chine, s'est retrouvée face à un défi lorsqu'elle devait enseigner l'anglais à 500 étudiants inscrits dans une variété de programmes. De plus, plusieurs de ces étudiants allaient également poursuivre leurs études à l'étranger dans des pays anglophones comme les États-Unis ou le Royaume-Uni (Meir, 2017). Beaucoup de ces étudiants n'étaient pas certains d'avoir les compétences requises en anglais pour être en mesure d'aller

étudier outre-mer. Afin de pouvoir répondre aux différents besoins de ses étudiants, et que ceux-ci puissent approfondir leur vocabulaire en anglais, Meir, accompagnée de son assistante, a tenté de trouver des solutions pour que tous puissent bien progresser. Elle leur a, par exemple, proposé de faire des lectures supplémentaires en anglais. Or, cette suggestion a été reçue négativement par les étudiants, ceux-ci affirmant qu'ils avaient déjà assez de lectures dans leurs autres cours. Meir a donc pensé aux balados. À cette étape, elle ne connaissait pas l'impact que les balados pourraient avoir sur l'apprentissage du vocabulaire en anglais. Elle a suggéré aux étudiants d'écouter des balados relatifs à leur champ de recherche. Dans ses recherches pour en connaître davantage sur l'acquisition du vocabulaire à l'aide du balado, en langue étrangère, Meir a relevé quelques faits intéressants. Parmi ceux-ci, on retrouve la recommandation suivante : l'utilisation du balado en classe devrait être encadrée par l'enseignante, surtout en début d'apprentissage. On apprend aussi que, lorsque l'élève débute l'apprentissage d'une nouvelle langue, les balados ne devraient pas être longs. Meir a également découvert que l'utilisation de cet outil est bénéfique chez les étudiants, surtout si ceux-ci vont chercher le sens des mots inconnus qu'ils entendent au fil de l'écoute. Si nous voulons éviter cette tâche à l'élève, il faut préalablement lui présenter certains mots, ce qui facilitera sa compréhension. Ces constats nous permettent de faire le pont avec notre domaine d'enseignement, soit le français en classe d'accueil.

La recherche de Meir a été effectuée en Chine. En explorant les recherches qui ont été faites au Québec, on se rend compte que peu de recherches ont été réalisées sur le balado en salle de classe, malgré son apparition au début des années 2000. Dans un récent article portant sur le balado en littérature jeunesse, Bibeau (2023) souligne que le balado a surtout commencé à attirer l'attention des Québécois lors de la pandémie, donc 20 ans après son apparition initiale. En général, les balados sont appréciés, puisqu'ils présentent une panoplie de sujets pouvant plaire à presque tous les publics. Bibeau (2023) décrit d'ailleurs comment de nombreuses œuvres dédiées aux enfants sont, depuis peu, disponibles sous la forme de balados. Par exemple, sur le site OHdio de Radio-Canada, on retrouve différentes histoires de l'Agent Jean ou d'El Kapoutchi en version audio. Les enfants peuvent donc écouter leurs livres préférés, racontés par des voix différentes. Outre ce type de balado, Bibeau fait également référence à un talk-show, le Cochaux Show, offert en version audio qui présente des chroniques faisant la promotion de la littérature jeunesse aux jeunes. Dans son article, Bibeau partage donc les différentes offres disponibles pour ces derniers, mais nous n'en apprenons pas davantage sur leurs retombées.

Parmi les autres offres disponibles, surtout pour le primaire, on retrouve les balados de La puce à l'oreille. Cette plateforme propose plusieurs balados informatifs qui accompagnent des albums de littérature jeunesse. Par exemple, l'un des premiers balados à avoir vu le jour sur cette plateforme accompagne l'album *L'abeille à miel* d'Isabelle Arsenault et de Kirsten Hall. Ce dernier permet aux enfants qui ont lu l'album d'en découvrir plus sur le rôle des abeilles dans l'environnement.

2.3 L'appréciation

Comme il a été mentionné dans la problématique, l'appréciation, qui fait l'objet d'une compétence entière dans le programme régulier, est inexistante dans le programme d'ILSS, ce qui soulève un questionnement. En effet, les élèves de la classe d'accueil font partie de ces classes précisément pour se préparer au cheminement régulier. Selon nous, il est donc pertinent d'effectuer un tour d'horizon de ce terme qu'est *l'appréciation* et de déterminer comment cette dernière pourrait s'intégrer dans notre démarche didactique, sans ajouter de poids aux enseignantes. Nous prenons donc appui sur la définition du programme régulier; définition d'une compétence qui est présentée, dans le PFEQ, sous la forme d'une image, au centre des trois autres compétences en français, soit lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement :

Recoupant les trois autres, la quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit. (MEQ, 2001)

Il est intéressant de noter que cette définition inclut la réaction dans l'appréciation, mais qu'elle trouve tout de même sa place dans la compétence *Lire des textes variés*. Le programme n'est pas le seul à fusionner l'appréciation et la réaction. Lépine (2006) aborde la situation dans le même sens en soulignant que la réaction est plutôt une composante de l'appréciation. Dans différentes recherches, la réaction est également intégrée à l'appréciation. Par exemple, Gendron-Blanchette (2020) a observé différentes réactions pendant les activités de lecture qui lui ont permis d'en apprendre plus sur l'appréciation globale de l'œuvre et sur l'expérience de lecture que les jeunes participants ont vécue. Sa recherche portait sur des applications-livres et, pendant le déroulement de l'activité, plusieurs facteurs non verbaux ont pu aiguiller la chercheuse en ce qui concerne l'appréciation globale de l'activité, tels que des réactions au texte numérique. Elle note par exemple qu'ils souriaient fréquemment.

Dans le même ordre d'idées, la réaction peut être parfois considérée comme incluse dans l'appréciation, puisque le lecteur se base, entre autres, sur ses réactions pendant la lecture pour formuler son appréciation (Provencher, 2020). Par exemple, un élève qui a vécu plusieurs émotions positives pendant la lecture aura fort probablement une critique plus favorable du livre.

Dans le cadre de notre recherche, nous aurions également souhaité explorer différentes réactions de ce type. En revanche, pour la collecte de données, il semblait plus simple de colliger les réactions à l'aide d'éléments concrets. C'est la raison pour laquelle nous avons penché pour des émoticônes et des traces verbales lors des discussions de groupe. De plus, la réaction verbale fait partie du programme d'ILSS, donc il y a une plus une exploitation pédagogique possible.

Pour approfondir la distinction entre *Apprécier* et *Réagir*, nous présentons ce tableau, proposé par le MEES dans les dernières années, qui nous apparaît éclairant :

Tableau 1 Exemples de questions modèles touchant les quatre dimensions de la lecture au primaire (MEES, 2020)

Exemples de questions modèles touchant les quatre dimensions de la lecture au primaire			
Comprendre	Réagir	Interpréter	Apprécier
Comment raconterais-tu cette histoire à quelqu'un qui ne l'a pas lue?	Quelle est ta première réaction au texte?	Selon toi, pourquoi l'auteur a-t-il écrit ce livre?	Trouves-tu que c'est un bon livre? Pourquoi?
Comment sont les personnages de l'histoire? Quels sont leurs rôles et leurs traits de caractère?	Quelles émotions as-tu ressenties en entendant ou en lisant ce texte?	Que signifie ce passage?	Comment l'auteur nous fait-il rire (ou autres sentiments)?
Peux-tu décrire le problème du personnage et faire une prédiction sur la façon dont il agira?	Quelles images ce texte a-t-il suscitées chez toi?	Quel est le symbole représenté par cet objet/ce lieu/ce personnage?	As-tu trouvé, dans cette histoire, quelque chose de particulièrement intéressant/ennuyant/surprenant/triste? Pourquoi?
Quels moyens le personnage a-t-il trouvés pour régler son problème?	Qu'aurais-tu fait si tu avais été à la place du personnage?	Quelles valeurs l'auteur défend-il? Quels extraits peuvent en témoigner?	Est-ce que le découpage des illustrations et les types de plan utilisés (plan d'ensemble, plan rapproché, etc. [PAF, p. 78]) apportent une valeur ajoutée à la manière de raconter l'histoire? Pourquoi?
Comment sais-tu que le personnage a trouvé une solution/a accompli sa mission/est revenu à son état normal?	Comment imagines-tu tel personnage/tel lieu/tel événement?	Quels signes l'auteur a-t-il laissés dans le paratexte? Pourquoi? (Selon le type de signes, cette question peut être aussi de l'ordre de la compréhension.)	Si tu étais enseignant, ferais-tu lire cette histoire à tes élèves? Pourquoi?
Qu'est-il arrivé au personnage une fois son problème résolu?	Quel est ton personnage préféré? Pourquoi?	Quel message l'auteur veut-il transmettre?	Est-ce que tu recommandes cette histoire à tes amis? Pourquoi?
Comment sais-tu que le temps passe dans l'histoire?	Quel personnage as-tu le moins aimé? Pourquoi?	Peut-on interpréter ce récit différemment?	Qu'as-tu remarqué de particulier dans les illustrations?

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
Équipe des programmes de français, langue d'enseignement
Formation sur le Continuum en lecture aux 2^e et 3^e cycles
2019-2020

Ce tableau soutient l'enseignante du primaire qui a besoin d'exemples de questions lorsque vient le temps de travailler avec les quatre dimensions de la lecture (comprendre, réagir, interpréter et apprécier). On peut alors constater que les questions de réaction portent plus sur les émotions, mais demandent également à l'élève de se mettre à la place de certains personnages. De plus, les élèves sont amenés à faire des liens avec leurs expériences. Certes, on demande également à l'élève de faire des liens avec ce qu'il connaît dans les questions d'appréciation, mais il s'agit davantage de liens avec d'autres œuvres littéraires. Au cœur des questions d'appréciation, on retrouve aussi des questions sur l'esthétique des images, ce qu'on ne trouve pas dans les questions de réaction. Ce qui ressort des questions concernant l'appréciation et la réaction, ce sont l'introduction de la question par un « pourquoi » et la demande d'explication de sa réponse à la suite de cette question.

2.4 Réagir à des œuvres littéraires

Lorsque Turgeon (2006) écrit sur le sujet de la réaction au texte, elle souligne que « [l]a réaction découle des perceptions du lecteur, de ses émotions, [de] ses sentiments et [de ses] sensations par rapport à l'œuvre. » (p.58) Cette section de chapitre du cadre théorique portera donc sur la réaction et différentes manières de la solliciter en classe, selon les dernières recherches.

Turgeon, dans un article plus récent (2021), propose une distinction intéressante entre les sentiments et les émotions : Une émotion est une réaction spontanée à une situation. Elle [entraîne] généralement des manifestations physiques (par exemple, des tremblements) et des manifestations psychologiques (par exemple, des pensées). L'émotion se distingue du sentiment par la durée; la première étant fugace, alors que le second est plus durable. (p. 81)

Dans le cadre de notre prototype, les élèves seront amenés à travailler sur les émotions, puisqu'ils seront questionnés, pendant la lecture, sur celles qu'ils ressentent dans l'immédiat, et non à long terme.

Dans son article paru dans la revue professionnelle *Lurelu*, Turgeon (2021) propose différentes pistes pour travailler l'aspect émotionnel de la réaction. Par exemple, elle suggère d'amener les jeunes lecteurs à se mettre à la place du personnage et à se demander comment ils se sentiraient. Elle propose également des activités de prélecture intéressantes. Bien que ces travaux soient destinés à des individus ayant le français comme langue maternelle, l'une de ces activités de prélecture touche directement le domaine des langues secondes. Turgeon suggère d'explorer le vocabulaire des émotions avant de lire l'histoire. Lors de cette exploration, elle propose d'évaluer, avec les jeunes lecteurs, les niveaux d'intensité des différentes émotions, ce qui peut aider le lecteur à mieux comprendre les différents termes liés aux émotions. Une

autre activité suggérée par l’auteur de l’article est de poser des questions par rapport au sujet de l’histoire. Par exemple, dans le cas d’un album traitant de la séparation des parents, il peut être pertinent de vérifier d’abord comment cette réalité peut toucher les lecteurs. Cette discussion, effectuée en amont, préparera les élèves à la lecture de l’album.

Les pistes proposées tiennent plus de la réaction à l’oral, mais il est également possible de développer la réaction à l’écrit. L’article de Tran (2002) interroge deux enseignantes au sujet du journal de lecture. Il s’agit d’un outil utilisé par les enseignantes pour que les élèves puissent, entre autres, réagir à différentes œuvres littéraires de façon personnelle à la suite de discussions. Dans ce journal de lecture, l’élève peut réagir à différents aspects du texte, mais il peut aussi réagir aux illustrations. Grâce à l’utilisation de ce journal, les enseignantes ont remarqué que les élèves aiment plus écrire qu’avant, même les plus faibles d’entre eux. Ceci est intéressant à garder en tête, car dans le cas des classes d’accueil, l’écriture peut souvent être difficile pour les apprenants de langue seconde. Les enseignantes soulignent aussi les bienfaits des échanges oraux qui ont lieu, tel que mentionné ci-dessus, avant l’écriture de la réaction. Elles ajoutent que le recours aux sous-groupes pour cette période de discussion favorise les échanges et permet aux plus timides de participer davantage ou à ceux qui ont un palier plus faible en français.

2.4.1 Réagir à des œuvres littéraires en classe d’accueil

Les résultats de recherche concernant la réaction au texte en classe d’accueil sont rares. Comme il a été possible de le constater dans la section concernant l’utilisation de la littérature jeunesse en contexte scolaire, peu d’études répondant à ce besoin ont été réalisées. Pourtant, l’utilisation d’albums jeunesse en classe d’accueil peut motiver les apprenants de langue seconde et, lorsque l’enseignante interagit avec les élèves au fil de la lecture, la compréhension du texte est bonifiée. Par exemple, si une enseignante effectue une lecture interactive en utilisant les quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation), celle-ci sera mieux assimilée par les élèves qu’une histoire simplement lue aux élèves, sans interruption (Dionne, 2021). Dans le contexte de la recherche de Dionne (2021), il se trouve que les enseignantes œuvrant dans le domaine de l’immersion en Ontario se préparent peu avant une lecture interactive. Différentes raisons ont été nommées, dont le manque de temps. Ainsi, lorsque les enseignantes improvisent des lectures interactives, elles posent davantage des questions qui nécessitent uniquement des réponses courtes de la part du lecteur. De plus, ces questions sont générales et ne concernent pas nécessairement le livre en tant que tel. Bref, cette étude de Dionne nous fait remarquer que, non seulement il y a un manque de recherches faites dans le domaine de la lecture à voix

haute en langue seconde, mais que les enseignantes ne sont peut-être pas assez outillées pour offrir aux élèves des lectures interactives qui seront significatives dans leur cheminement scolaire. Comme il a été mentionné au début du paragraphe, l'investissement de l'élève dans sa lecture est important pour sa compréhension du texte.

Récemment, Sénat (2022) a déposé un mémoire qui présente un portrait de l'investissement subjectif d'apprenants de L2 à la lecture de textes simplifiés et non simplifiés. Cette recherche s'inscrit également dans celles concernant la lecture subjective. Ce type de lecture rejoint la réaction à un texte. En effet, selon Lacelle et Langlade (2008), la lecture subjective est la façon dont une œuvre littéraire touche le lecteur à travers ses émotions, ses sentiments et ses jugements. Ces trois termes sont des éléments clés lorsqu'on aborde la réaction à un texte littéraire. Dans le cas de la recherche de Sénat (2022), celle-ci a suivi trois lecteurs de langue seconde pendant leur lecture de roman simplifié et de roman non simplifié.

2.5 La multimodalité appliquée en classe d'accueil

Lieutier (2022), dans sa thèse, propose une définition très éclairante de la multimodalité :

Le terme multimodalité est composé de la notion de mode et de multiple. Mode est un dérivé du latin *modus*, désignant la mesure, la manière, le procédé, la forme. Le mot mode a pour racine l'indo-européen *med*, recouvrant notamment la notion de mesure, de manière. Le préfixe *multi*, quant à lui, vient du latin *multus*, et désigne la diversité et le nombre important. La multimodalité est ainsi une diversité et une multiplication des manières, des procédés et des formes (p. 35). Dans notre domaine de recherche, soit en didactique du français, la multimodalité fait référence au fait d'utiliser différents modes pour créer du sens. Lebrun, Boutin et Lacelle (2014) définissent le mode comme étant, « 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. » (p. 3).

L'utilisation de la multimodalité en classe d'accueil est d'une grande pertinence. La majorité des élèves qui arrivent dans les classes d'accueil connaissent peu de mots français, voire aucun. Le recours à l'écrit ou même à l'oral, en français, peut alors être difficile. C'est alors que la multimodalité entre en jeu pour soutenir la titulaire dans son enseignement et l'élève dans son apprentissage. La première, dans son enseignement, a souvent recours à la gestuelle et au regard pour faire comprendre un concept à un élève. Du côté de l'apprenant, celui-ci peut être amené à utiliser différents modes pour transmettre le message souhaité. Par exemple, les images seront beaucoup utilisées. D'ailleurs, dans le programme d'intégration linguistique, sociale et scolaire, on suggère, dans la section concernant la différenciation pédagogique, que

l'enseignante permette à l'élève d'utiliser différentes formes de communication (MELS, 2014). L'élève peut, par exemple, avoir recours à un support visuel pour communiquer (MELS, 2014). Bien que la multimodalité en classe d'accueil soit utilisée par plusieurs des enseignantes de ce milieu, même parfois sans qu'elles n'en soient conscientes, les recherches dans ce domaine sont quasi inexistantes.

Dans une récente recherche-action, Villeneuve-Lapointe et Charron (2024) ont observé les différentes pratiques d'enseignantes œuvrant dans le milieu du préscolaire. Bien que la recherche se soit déroulée dans un contexte de langue première, certaines des enseignantes participantes travaillent dans des milieux pluriethniques et on retrouve, dans leur classe, différents élèves dont la langue première n'est pas le français. L'école est alors peut-être le premier lieu dans lequel ils doivent passer plusieurs heures dans une journée à parler, ou du moins à entendre le français. Lors de cette recherche-action, différentes pratiques intéressantes ont été révélées, celles-ci étant multimodales et utilisées auprès d'élèves allophones. Par exemple, l'une des enseignantes qui enseigne en maternelle 4 ans a pris l'habitude de faire mimer différents moments de l'histoire aux élèves. De cette façon, ceux-ci se sentent plus engagés dans l'histoire. Elle commence par lire l'histoire au complet aux enfants et, par la suite, les enfants peuvent jouer différents rôles avec des costumes et des accessoires choisis préalablement par l'enseignante. Grâce au mouvement et à la parole, les élèves s'approprient l'histoire. De plus, comme le soulignent Villeneuve-Lapointe et Charron (2024), ces pratiques multimodales permettent aux enfants de mieux comprendre l'histoire.

Autrement, dans le champ de recherche qui combine la multimodalité et l'enseignement du français langue seconde ou étrangère, on retrouve aussi un projet dirigé par la professeure de l'Université du Québec à Montréal, Valérie Amireault, qui a été élaboré au Mexique dans les années 2010. Celui-ci a été réalisé dans le cadre d'un festival francophone à l'université de Guadalajara organisé par les étudiants et les professeurs du programme de français langue étrangère. En 2013, l'invité d'honneur était le Québec. Afin de développer la compétence interculturelle, le projet a mis de l'avant la mise en scène d'un conte québécois, soit *La chasse-galerie*. Sur le plan de la recherche, le projet avait différents objectifs, dont combler les lacunes concernant la culture québécoise chez les futures enseignantes de français langue étrangère (Amireault et al., 2014). La multimodalité entre en jeu autant dans la création de la pièce de théâtre (voix, gestes) que dans la préparation. En effet, pendant celle-ci, de la différenciation pédagogique a dû être mise en place pour s'assurer que tous les participants puissent contribuer à l'activité et

comprendre ce dont il était question. Par exemple, les autrices de l'article mentionnent le soutien constant de supports visuels, audios et vidéos.

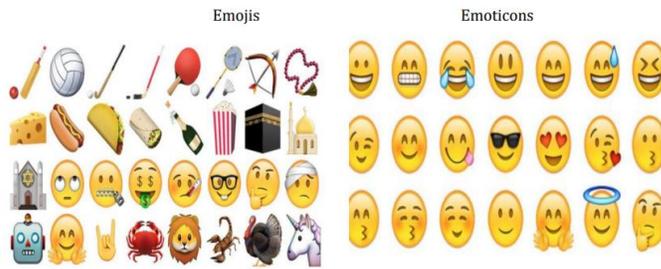
2.6 L'utilisation des émoticônes ou émojis en contexte scolaire

Les recherches sur l'utilisation des émoticônes sont en pleine évolution. Commençons tout d'abord par fournir une définition du terme émoticône. Halté (2016) propose celle-ci : « Les émoticônes sont des icônes de mimiques faciales dont la fonction principale est d'indiquer une émotion. » (p. 230) Le mot émoticône lui-même est constitué d'un assemblage de deux mots, soit émotion et icône. Si les recherches sont assez récentes sur le sujet, l'utilisation des émoticônes originaux peut être retracée autour de 1982, dans un échange de courriel entre un professeur américain et ses étudiants. On y retrouve les émoticônes originaux, tels que :-), qui représente un sourire et :-(qui évoque la tristesse. En revanche, comme le souligne Halté (2016), il est fort probable que ces petits bonhommes aient été utilisés avant cette date, mais que nous n'en ayons pas eu connaissance. Depuis 1982, les émoticônes ont beaucoup changé. Peu de personnes utilisent maintenant les émoticônes illustrés précédemment. La plupart du temps, ceux-ci sont maintenant illustrés avec de vrais visages. Par ailleurs, les plateformes d'écriture comme Word vont immédiatement transformer l'émoticône en image si on effectue ces signes :-), qui engendrent cette image 😊. Maintenant, les émoticônes ne se limitent plus uniquement aux visages. Effectivement, on retrouve près de 2 500 différents émoticônes (Guntuku et al., 2019) parmi lesquels on recense plusieurs expressions faciales différentes, mais également beaucoup d'objets de la vie courante. Ces émoticônes sont davantage reconnus sous le nom d'émoji. En anglais, une réelle distinction est faite entre *emoticon* et *emoji*. Le premier fait référence aux expressions créées par le clavier, comme l'agencement des caractères :-), qui exprime un bonhomme sourire; le deuxième illustre la version avec un pictogramme. Selon l'Office québécois de la langue française, l'émoji est un mot qui semble accepté au sein de la langue. La définition proposée est la suivante : « Petit pictogramme utilisé dans les communications électroniques et les pages Web, qui permet d'exprimer une émotion ou d'illustrer un propos. »⁴ Lorsqu'on effectue une recension des recherches effectuées dans ce domaine, les chercheurs semblent utiliser parfois le terme émoji et parfois le terme émoticône pour illustrer le même concept. Certaines séparations ne sont pas si explicites, comme celle illustrée dans une recherche effectuée en 2021 par Ercan. Selon cette étude, la différence entre l'émoji et l'émoticône est que le premier fait référence, comme mentionné plus tôt, aux expressions faciales, mais également à tous les différents objets qui peuvent être représentés par un petit

⁴ <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26532301/emoji>

dessin (ou une image). L'émoticône se limite aux visages qui illustrent des émotions (Ercan, 2021). Dans le cadre de notre recherche, nous retenons le terme émoticône, car nous ne montrerons que des expressions faciales aux élèves.

Figure 2 Les émojis versus les émoticônes



(Oleszkiewicz et al, 2017)

Comme il a été mentionné, de plus en plus de recherches ont vu le jour en ce qui a trait aux émoticônes, mais peu s'étaient penchées, jusqu'à maintenant, sur leur utilisation chez les enfants. Ceci peut sembler normal, car les enfants étaient moins exposés aux écrans. Néanmoins, on sait maintenant qu'ils ont accès de plus en plus tôt aux appareils électroniques (surtout ceux de leurs parents), et donc, qu'ils peuvent faire face à des situations dans lesquelles les émoticônes sont utilisés. En 2017, Oleszkiewicz et al. ont suivi 66 enfants âgés de 4 à 8 ans qui n'avaient pas encore eu accès aux appareils électroniques dans leur vie et ont vérifié s'ils reconnaissaient facilement les émoticônes. Les chercheurs polonais souhaitaient vérifier si les enfants étaient capables d'associer les émoticônes à la bonne émotion. Les différentes émotions choisies étaient : la joie, la frustration, la peur, le dégoût, la tristesse et la surprise. Voici les différentes images proposées :

Figure 3 Les images utilisées lors de la collecte de données

	ANGER	HAPPINESS	FEAR	DISGUST	SADNESS	SURPRISE
PICTURES						
GRAPHICS						
TYPOGRAPHICS	>:-	:~)	:-D	:-S	:-(:-O

(Oleszkiewicz et al, 2017)

Chaque enfant effectuait trois blocs différents avec les trois types d'images accessibles (visage, émoticône et texte). Les chercheurs présentaient des images aux enfants et ces derniers devaient réagir à l'aide des différentes émotions représentées sur les images. On expliquait aux enfants qu'ils pouvaient prendre le temps de réagir, mais de tout même essayer d'être spontané. Les résultats montrent que l'utilisation des émoticônes représentés avec des icônes a été aussi facile que celle des visages, mais que le recours aux signes langagiers a été un peu plus difficile. Ces résultats sont pertinents pour notre étude puisqu'ils mettent en lumière que les émoticônes semblent facilement utilisables par les enfants, qu'ils aient préalablement eu accès aux appareils électroniques ou non. Ceci est important dans un contexte de classe d'accueil, car il est possible de rencontrer des élèves qui ont accès à la technologie à la maison, mais il est aussi probable d'accueillir des élèves pour qui ce n'est pas le cas.

À partir de cette revue de la littérature scientifique liée à notre sujet de recherche, nous avons décrit les concepts clés nous permettant d'effectuer notre recherche. D'abord, une définition claire de l'album jeunesse a été posée pour ensuite détailler son importance en enseignement de la didactique de français langue seconde ou étrangère. Par la suite, il a été question des différents moyens de communication possibles en classe. Après un bref aperçu des différents types de communications, l'accent a été mis sur ceux qui nous sont importants dans le cadre de notre recherche, soit l'écriture numérique ainsi que le balado. Ces deux concepts ont été décrits et nous avons pu en apprendre plus sur le rôle dans le développement langagier en langue seconde. Deux dimensions de la lecture, l'appréciation et la réaction, ont également été définies et nous avons effectué un tour des publications scientifiques ayant vu le jour dans ce domaine. Enfin, l'un des concepts au cœur de notre mémoire a été expliqué, soit la multimodalité. Celle-ci a été définie pour ensuite démontrer comment elle pouvait être appliquée en classe d'accueil. Le chapitre du

cadre théorique s'est conclu avec les émojis. Ceux-ci représentent aussi un concept important dans notre recherche et, en s'appuyant sur différentes recherches, il a été possible de justifier sa place dans notre démarche didactique. En se basant sur la revue littéraire effectuée, nous avons été en mesure d'élaborer notre démarche didactique en prenant compte des pratiques gagnantes selon la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de cette recherche. Tout d'abord, le choix du type de recherche sera décrit, soit la recherche-développement. Par la suite, l'élaboration de la méthodologie suivra les différentes phases de ce type de recherche. Pour terminer, l'échantillon souhaité pour notre recherche sera précisé. Avant de poursuivre, il est pertinent de rappeler nos objectifs de recherche, soit de concevoir et d'évaluer un dispositif d'enseignement de la lecture d'albums jeunesse augmentés par des applications numériques en classe d'accueil. Ces objectifs découlent de l'absence de recherches sur l'élaboration de dispositifs d'enseignement de lecture d'œuvres québécoises numériques jeunesse pour développer la compétence à réagir chez des élèves en classe d'accueil.

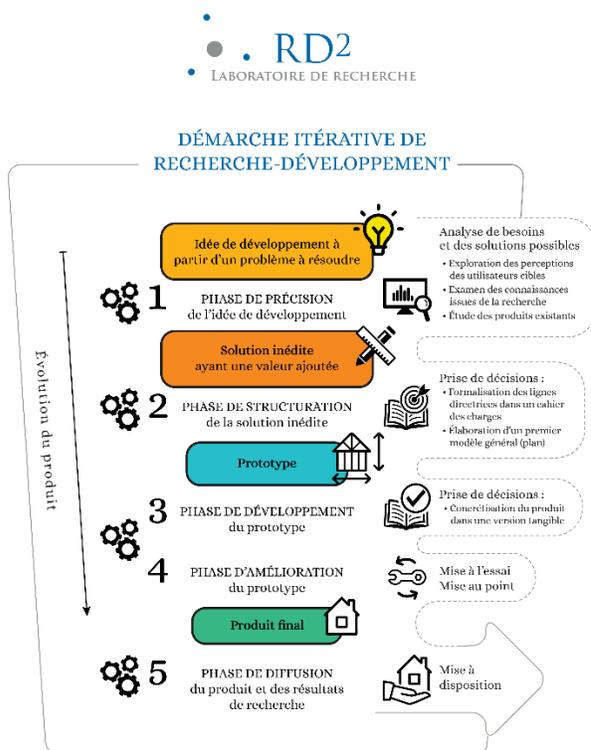
3.1 La recherche-développement

Pour poursuivre nos objectifs, nous opterons pour une recherche qualitative qui se traduira par une recherche-développement. Harvey et Loiseau (2007) définissent la recherche-développement comme un type de recherche qui se situe principalement dans le pôle de l'action et qui a comme objectif premier de développer des outils matériels ou conceptuels utiles pour agir sur une situation locale donnée. De plus, la recherche-développement a souvent comme point de départ un manque dans un contexte éducatif (Rousseau et Bergeron, 2021). Dans le cas qui nous concerne, nous chercherons à développer une démarche d'enseignement qui permettra aux élèves de la classe d'accueil de réagir à des albums de la littérature jeunesse tout en participant à des activités à partir de médias numériques. Puisqu'il y a peu d'activités de ce type qui sont accessibles aux enseignantes en classe d'accueil, il semblait pertinent de concevoir et d'évaluer une démarche d'enseignement auprès de différents acteurs du milieu scolaire pour qu'ils puissent émettre leurs commentaires et qu'une démarche didactique pertinente et validée soit ensuite proposée aux enseignantes de français langue seconde. Comme le soulignent aussi Rousseau et Bergeron (2021), la recherche-développement est également populaire auprès des chercheurs qui apprécient la recherche, mais qui souhaitent également créer du contenu tout en échangeant sur celui-ci afin de l'améliorer.

Quelques recherches-développements ont été faites en didactique du français. Par exemple, Boutin (2005) a utilisé la recherche-développement afin d'outiller les futurs enseignants dans l'enseignement de la syntaxe à l'aide de la bande dessinée. Les chercheurs ont fait différentes mises à l'essai d'une nouvelle

technique pour enseigner la syntaxe. Ces essais ont été effectués auprès de groupes universitaires. C'est après ces séances que les chercheurs ont pu établir un bilan et former différentes suggestions pour améliorer leur technique d'enseignement. Plus récemment, Lachance et Fejzo (2024) ont réalisé une recherche-développement au primaire auprès d'élèves de 6 à 8 ans. Tout comme la recherche précédente, les chercheuses avaient un modèle didactique à présenter à des experts du milieu. Ces derniers ont analysé les forces et les faiblesses de la démarche proposée et avec leurs commentaires, Lachance et Fejzo (2024) ont pu proposer une séquence didactique améliorée. Celle-ci portait sur la conception d'une séquence didactique axée sur l'enseignement explicite de la ponctuation en lecture afin de favoriser les habiletés prosodiques des élèves du premier cycle du primaire scolarisés en français. Dans les deux cas de recherches présentés, on souligne l'importance de valider auprès d'experts la séquence didactique ou la technique d'enseignement. Dans leur ouvrage récent, Rousseau et Bergeron (2021) proposent cinq phases au sein de la recherche-développement. Voici une image qui représente les différentes étapes :

Tableau 2 Modèle de recherche-développement proposé par Rousseau et Bergeron, 2021



© Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020). Lab-RD2, UQTR.

Dans leur ouvrage, Rousseau et Bergeron se penchent sur la recherche-développement en contexte éducatif, et montrent quelques exemples de recherches ayant été effectuées. Néanmoins, parmi leurs recherches, aucune ne se déroule en didactique du français.

Les prochaines sections de ce chapitre suivront les différentes phases de la recherche-développement. Elles seront d'abord expliquées et, par la suite, le lien avec notre recherche sera présenté.

3.1.1 La précision de l'idée de développement

Cette phase se réalise au départ lorsque le chercheur prend conscience qu'il y a un problème à résoudre. Dans le cas de notre recherche, il s'agissait de l'absence d'activités pertinentes pour travailler la réaction au texte en classe d'accueil au primaire. Lors de cette première étape, le chercheur recueille des informations sur sa situation-problème et se base sur plusieurs connaissances théoriques pour rendre son produit innovant (Rousseau et Bergeron, 2021). Dans le cadre de notre recherche, ceci fait référence au cadre théorique. Il est également possible de questionner les acteurs du terrain dès le début de cette phase pour connaître leur utilisation ou leur opinion sur le sujet. Dans le cas de notre recherche, il aurait donc été possible de distribuer un questionnaire d'enquête sur le terrain pour connaître la perception des enseignantes en classe d'accueil quant aux activités de réaction au texte et à l'utilisation d'enrichissements médiatiques pouvant les accompagner.

3.1.2 La solution inédite

Après avoir recueilli des données majoritairement théoriques, le chercheur peut maintenant développer un premier modèle de son produit. Dans notre cas, il s'agit de la démarche didactique. La plupart du temps, un cahier des charges est utilisé pour donner les lignes directrices de la recherche et établir un calendrier des différentes activités.

3.1.3 Prototype

Dans la phase du développement du prototype, soit la troisième phase, il y a beaucoup de modifications, puisque le produit est déjà créé. Dans notre cas, il s'agit des étapes de la démarche didactique, qui ont été modifiées à maintes reprises puisque de nouvelles informations voyaient le jour au fil de la création du prototype et de son peaufinage. La recherche suit effectivement son cours lors de cette phase, car le chercheur améliore son produit, en l'occurrence la démarche d'enseignement, au fur et à mesure. De plus, pendant la troisième phase, le chercheur peut présenter son produit et participer à des discussions avec

des acteurs du terrain. C'est d'ailleurs ce qui a été fait dans le cadre de cette recherche, puisque la démarche didactique a été présentée dans le contexte d'un cours universitaire de deuxième cycle suivi par des étudiantes qui sont également enseignantes, la plupart en langue seconde. À la suite de ce type de discussions, le chercheur peut alors prendre des notes et améliorer son produit.

La première étape de la conception de la démarche d'enseignement était de choisir les œuvres de littérature jeunesse, puisque les activités allaient être en lien avec celles-ci. Lors de la sélection des œuvres, une attention particulière a été accordée au public cible de l'activité. Premièrement, pour choisir des albums jeunesse appropriés, il était important de regarder le niveau des élèves en français de la classe d'accueil au primaire. Certains élèves peuvent être arrivés il y a quelques jours ou quelques semaines à peine, tandis que d'autres en sont à leur deuxième année en classe d'accueil. Il fallait donc choisir des œuvres que tous pourraient comprendre. Par exemple, la place de l'image était un critère important. De plus, il fallait que l'album jeunesse soit accompagné d'un média numérique permettant d'enrichir l'expérience du lecteur. Deuxièmement, parmi nos critères, il était primordial de choisir des œuvres québécoises. Dans le programme d'ILSS, l'accent est mis sur la culture québécoise et francophone. De fait, on souhaite que les nouveaux arrivants apprennent à parler français, mais il est aussi important qu'ils s'intègrent à la culture québécoise en découvrant une panoplie de ressources faisant partie de celle-ci. Troisièmement, en ce qui concerne les médias numériques utilisés pour l'expérimentation, les critères rejoignent le premier point : le niveau des élèves était le facteur le plus important. Rappelons-nous que les médias numériques sont présents pour enrichir les albums jeunesse. Différentes avenues étaient possibles, mais le choix s'est arrêté sur deux albums jeunesse. Le premier est *À qui la frite?*, album écrit par Chloé Varin et illustré par France Cormier, publié aux éditions Fonfon en 2019. Cette histoire décrit l'aventure d'une mouette et d'un goéland qui ont des modes de vie distincts. Cet album jeunesse est accompagné d'une activité de création numérique sur une plateforme, grâce à laquelle l'élève peut recréer l'histoire à sa façon en sélectionnant différents décors, personnages et accessoires liés à l'histoire lue. De plus, il est également possible d'ajouter du texte et des voix. La deuxième œuvre jeunesse est *As-tu vu ma bicyclette?* Cette histoire, écrite par Roxanne Brouillard et illustrée par Giulia Sagramola, a été publiée en 2022 aux éditions des 400 coups. Avec ses illustrations colorées, cette histoire suit une jeune fille qui tente de retrouver sa bicyclette. Le récit est accompagné d'un balado réalisé par La puce à l'oreille. Ce dernier porte sur le vélo et aborde différentes facettes de la bicyclette. Ce balado offre également aux auditeurs différentes fonctions d'accessibilité. Par exemple, il est possible de ralentir le débit du narrateur, ce qui est important dans le cadre d'un enseignement auprès d'élèves allophones.

La prochaine section, qui sera présentée ci-dessous, est celle de la démarche d'enseignement.

Démarche didactique 1 : *À qui la frite?*

Consignes pour l'activité prélecture

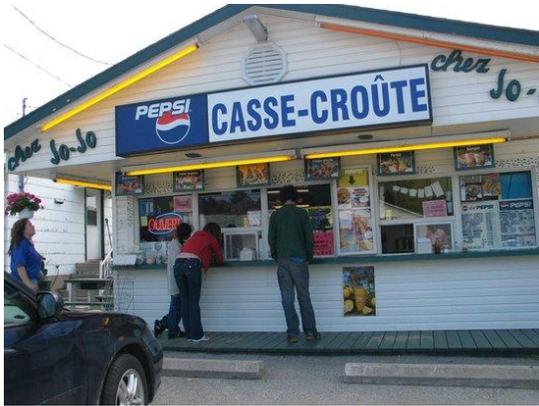
Avant d'entamer la lecture de l'album *À qui la frite?*, de Chloé Varin, l'enseignante explique aux enfants différents termes qui se retrouvent dans la lecture. Pour ce faire, elle montre les images de ces termes et fournit leur signification.

{En classe d'accueil, il est primordial d'illustrer certains concepts avant de faire une lecture, car cela prépare les élèves aux nouveaux termes qu'ils rencontreront lors de cette lecture (Longpré, 2023). Les éléments choisis pour la prélecture sont également des éléments culturels québécois. Le programme de formation québécoise pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) explicite bien l'importance d'inclure les éléments culturels québécois dans l'enseignement en classe d'accueil et en fait même une compétence : S'adapter à la culture de son milieu.}

À titre d'exemple, nous présentons quelques mots de la lecture à venir qui renvoient à des éléments culturels locaux pouvant être inconnus des lecteurs. L'absence de référence – soit la capacité à créer des images mentales à partir d'un mot ou d'une description – peut nuire à la compréhension de l'histoire. C'est donc important de fournir certaines de ces représentations.

Casse-croûte

L'enseignante peut expliquer qu'il s'agit d'un type de restaurant que l'on retrouve souvent sur le bord de la route au Québec pour emporter ou à consommer à l'extérieur. L'enseignante montre une photo d'un casse-croûte, par exemple sur le bord de la route, dans une petite ville.



Source : https://fr.tripadvisor.ca/Restaurant_Review-g2598958-d4880204-Reviews-Casse_Croute_CHEZ_JO_JO-Gracefield_Outouais_Region_Quebec.html

Le bord de la route

Pour faire comprendre le bord de la route aux élèves, l'enseignante peut expliquer qu'il s'agit souvent du passage entre deux villes ou villages. On peut quand même y retrouver des maisons et des petits restaurants, mais ils sont plus dispersés.



Cette photo par Auteur inconnu est soumise à la licence [CC BY-SA-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Types de nourriture que l'on retrouve dans un casse-croûte

L'enseignante décrit les deux images, soit celle d'une poutine et celle d'un hamburger. Cependant, elle n'ouvre pas tout de suite la discussion à savoir si les élèves connaissent ou aiment ces mets.

{La réaction suscitée par ces mets sera davantage explorée pendant la lecture, l'enseignante pourra donc inviter les élèves à garder leurs commentaires pour plus tard. Ainsi, les élèves pourront réagir à ces mots dans le contexte même de l'histoire, et donc, réaliser des inférences visuelles grâce à ces images afin de mieux suivre le récit.}



Le fleuve

Afin d'expliquer ce qu'est le fleuve, l'enseignante montre le Saint-Laurent à l'aide de Google Maps. De cette façon, les élèves verront que le cours d'eau qui contourne Montréal en fait partie, et que ses rives, vers l'est, sont aussi peuplées de villages.



[Cette photo](#) par Auteur inconnu est soumise

Le bord du fleuve

Pour illustrer ce qu'est le bord du fleuve, l'enseignante explique que c'est l'endroit à côté ou près de l'eau. Elle peut montrer certains villages le long du fleuve Saint-Laurent sur la carte afin de présenter les régions québécoises qui sillonnent ce cours d'eau. Par exemple, la photo insérée ci-dessous représente Tadoussac, un village situé sur la rive nord du fleuve, dans la région touristique de la Côte-Nord.



[Cette photo](#) par Auteur inconnu est soumise à la licence

Goéland

L'enseignante explique qu'un goéland est un oiseau de mer à tête blanche.



Cette photo par Auteur inconnu est soumise à la licence CC

Mouette

L'enseignante explique que ces deux oiseaux sont très semblables. La mouette est cependant plus petite que le goéland.



Consignes pour l'activité pendant la lecture

Avant le début de la lecture, l'enseignante demande aux élèves de venir se regrouper au coin désigné (par exemple, au coin lecture). Lorsque l'activité de lecture commence, l'enseignante distribue les différents émoticônes aux élèves. Au tableau, l'enseignante affiche une légende avec les émoticônes et les émotions qu'ils représentent. Pendant la lecture de l'album jeunesse *À qui la frite?*, l'enseignante sollicite la participation des élèves à certains moments choisis pour travailler la réaction au texte, de manière à

développer la compétence *Lire des textes variés en français*. Les différentes réactions attendues seront en lien avec les mots associés aux images vues et expliquées lors de l'activité de prélecture. Ces termes relèvent également d'éléments culturels québécois ancrés dans l'usage courant de la province. De plus, lors des moments de réaction, les élèves auront l'occasion d'émettre certains commentaires pour justifier leur choix d'émoticônes.

{L'utilisation d'émoticônes pour s'exprimer est un outil de collecte de données qui s'utilise actuellement de plus en plus dans le milieu de la recherche. On découvre qu'utiliser les émoticônes dans certains contextes peut permettre aux élèves de s'exprimer plus facilement (Al-Garaady et Mahyoob, 2021). Par exemple, les conversations écrites sur les réseaux sociaux sont considérées comme des actes de communication. De plus, une précision textuelle sous l'émoticône sera également ajoutée puisque les élèves pourraient ne pas tous attribuer la même signification à ces images, selon leur culture d'origine (Gibson et al., 2018).}

Tableau 1 : Réactions à la vue de différents éléments culturels dans l'album jeunesse *À qui la frite?* (Chloé Varin et France Cormier)

	 (J'adore!)	 (Drôle)	 (Incertain/ne comprend pas)	 (N'aime pas)	 (Triste)
Casse-croûte					
Mouette					
Fleuve					
Campagne					
Frites					

Consignes pour l'activité après la lecture de l'album

L'enseignante continue de développer, chez ses élèves, la compétence à réagir à la suite de la lecture de l'album jeunesse. Pour ce faire, différentes questions sont posées. Pour chacune d'elles, les apprenants devront faire un choix : le mode de vie de Gontrand ou de Gertrude pour la première question, puis oui ou non pour la deuxième. Par la suite, ils seront regroupés en fonction de leur choix et devront élaborer

ensemble la justification de leur réponse. La première question permettra aux apprenants de faire des liens entre leurs expériences personnelles et le texte multimodal. La deuxième question touchera aux émotions vécues par les élèves lors de la lecture de l'histoire.

{Travailler en équipe pour développer leur réponse permettra aux élèves de s'entraider. Par exemple, certains élèves débutants pourront peut-être mieux exprimer leurs idées après avoir discuté avec leurs pairs. De plus, travailler en collaboration entre pairs permettra aux élèves de développer leur vocabulaire, car ils pourront apprendre de nouveaux mots en discutant en équipe (Kim, 2008)}

Voici les deux questions qui leur seront posées :

Préfèrerais-tu le mode de vie de Gontrand ou de Gertrude et pourquoi?

Avec cette question, il faut rappeler aux élèves les deux modes de vie différents : Gertrude vit sur le bord du fleuve et se nourrit principalement de poisson, puis Gontrand vit sur le bord de la route, dans une petite ville, et a accès à beaucoup de nourriture. Pour faire ces rappels, l'enseignante peut réutiliser les images présentées pendant la prélecture.

L'histoire t'a-t-elle fait rire et pourquoi?

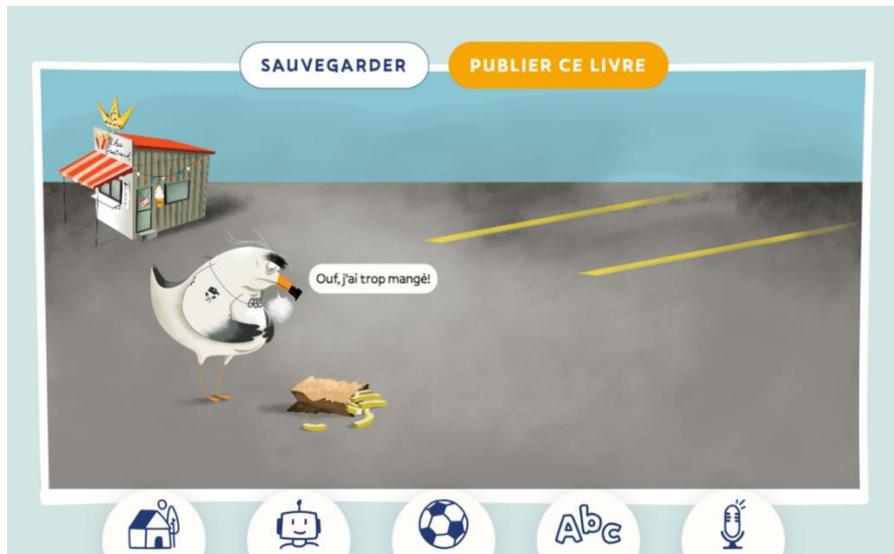
L'enseignante invite donc les élèves à se séparer en deux groupes : oui et non. L'enseignante peut également rappeler aux élèves ce qui peut être drôle dans une histoire et l'inscrire au tableau, comme les personnages, les actions et les lieux.

{Ces deux questions renvoient à la compétence à réagir à l'histoire, au texte de l'album. La première amène l'élève à se mettre à la place du personnage tandis que la deuxième l'encourage à penser à ses émotions.}

Enrichissement médiatique de l'histoire : atelier de création sur la plateforme numérique Fonfon

Avant de débiter cette activité, l'enseignante explique aux élèves qu'ils pourront recréer l'histoire lue comme ils le souhaitent. À l'aide du tableau blanc interactif, l'enseignante modèle un exemple avec les élèves.

{Proposer aux élèves de réaliser leur version de l'histoire s'inscrit également dans la dimension de la compétence à réagir (ou à exprimer sa réaction), car l'activité permet aux élèves de changer ce qu'ils souhaitent. C'est ce que Le Goff appelle les écrits de la réception (2019), c'est-à-dire l'expression de sa réaction au texte. Lorsqu'on travaille la réaction, on peut poser aux élèves une question comme : à sa place, qu'aurais-tu fait? De plus, en langue seconde, proposer une tâche d'écriture qui inclut la technologie peut motiver les élèves (Morin, 2017) sachant que l'écriture est une tâche complexe (Armand et al., 2014).}



L'enseignante, en modelant, montre les différentes fonctionnalités de l'application :

1. L'icône *maison* permet de décider le lieu;
2. L'icône *robot* permet de choisir les personnages;
3. L'icône *ballon* permet de choisir les accessoires;
4. L'icône *Abc* permet d'insérer du texte;
5. L'icône *microphone* permet d'ajouter des sons et des voix.

Après avoir modelé un exemple avec quelques pages, l'enseignante choisit un élève qui fera un exemple supplémentaire à partir d'une seule page.

{L'utilisation de l'enseignement explicite est primordiale pour montrer aux élèves comment utiliser la plateforme. Pour commencer, le modelage par l'enseignante est fait et, par la suite, celle-ci peut faire une pratique guidée comme le suggère l'enseignement explicite (Clément, 2015). Après avoir fait la pratique

guidée, l'enseignante peut demander aux élèves de procéder manière indépendante (donc sans l'aide de l'enseignante).}

Après cette pratique guidée, l'enseignante demande aux élèves de se placer en équipe de deux et leur accordera une période de 30 minutes qui sera dédiée à la création de leur histoire. Pendant ce temps, l'enseignante circule et s'assure du bon déroulement de l'expérience.

{L'enseignante demandera aux élèves de se placer en équipe pour cette activité pour que ceux-ci puissent discuter entre eux et élaborer des idées en co-construction. Non seulement travailler en équipe pourra maintenir la motivation, mais il y aura également plus d'opportunités pour les élèves de négocier le sens de certains mots ou de certaines tournures de phrases (Chen, 2021).}

À la suite du temps alloué pour la création de l'histoire, l'enseignante effectue un retour en classe et posera une question de réaction portant sur les émotions ressenties. La discussion se réalise en sous-groupe.

{Les émotions vécues lors de l'activité viennent poursuivre le travail fait dans la dimension de la réaction.}

Démarche didactique 2 : As-tu vu ma bicyclette?

Consignes pour l'activité de prélecture

{Pour cette deuxième séquence, l'activité de prélecture ne nécessitera pas l'utilisation d'images en lien avec des termes lus dans l'album, car ceux-ci sont déjà bien illustrés.}

Dans cette activité de prélecture, l'enseignante commence par annoncer aux élèves qu'ils feront la lecture d'un album jeunesse. Elle montre la couverture de l'histoire et lit le titre. Elle explique qu'il s'agit de l'histoire d'une petite fille qui cherche sa bicyclette perdue. La titulaire enseigne ensuite explicitement le mot *perdre*. Voici la démarche utilisée :

{Il se peut que de nouveaux élèves soient récemment arrivés dans la classe. Il est donc important de présenter ce mot possiblement inconnu pour certains afin qu'ils comprennent l'histoire. Comme il a été

mentionné précédemment, se familiariser avec le nouveau vocabulaire est important avant le début d'une activité (Longpré, 2023)}

Pour enseigner le mot *perdre*, l'enseignante utilise un objet de classe courant (exemple : un stylo à effacer). Elle présente cet objet aux élèves en affichant son image au TBI. L'enseignante dit de manière explicite qu'elle ne trouve plus son crayon, qu'elle ne sait pas à quel endroit il est. Il est donc perdu. Elle pourrait par la suite le chercher devant les élèves et le retrouver afin de montrer que l'objet n'est plus perdu.

{Il est important d'utiliser le visuel en classe d'accueil tout en ayant recours à des situations authentiques. Celle-ci est une situation courante susceptible d'arriver dans une journée.}

L'enseignante demande alors aux élèves s'ils ont déjà perdu un objet et amorce une discussion d'une dizaine de minutes à ce sujet.

{Il est important de faire des liens avec le vécu des élèves lors des activités, comme le suggère le programme d'ILSS (MELS, 2014, p. 8)}

Consigne pour l'activité pendant la lecture

Pendant la lecture, l'enseignante retravaille la réaction avec la même méthode que pour la lecture de l'album *À qui la frite?*, ce qui veut dire qu'elle sollicitera la réaction des élèves à différents moments de l'histoire à l'aide d'émoticônes.

{Réutiliser la même méthode que pour l'album de l'activité 1 permettra aux élèves de s'habituer à cette démarche didactique visant à susciter la réaction au texte de l'histoire.}

Voici le tableau des différents éléments culturels retenus pour travailler la réaction lors de la lecture de l'album jeunesse *As-tu vu ma bicyclette?* (Roxane Brouillard et Giulia Sagramola) :

	 (J'adore!)	 (Drôle)	 (Incertain / ne sait pas)	 (N'aime pas)	 (Triste)
bicyclette					
mouffette					
confiture					
baguette					
ballon					

Consigne de l'activité après la lecture de l'album jeunesse

L'enseignante demande aux élèves les émotions qu'ils ont ressenties pendant la lecture de l'album. Ils pourront utiliser les émoticônes au besoin.

{Travailler les émotions vécues par les élèves lors de la lecture d'album est un moyen de travailler la réaction à la suite d'une lecture (Turgeon, 2013). De plus, en permettant aux élèves d'utiliser les émoticônes à nouveau, on leur permet de s'exprimer autrement que verbalement et cela favorise une différenciation pédagogique, essentielle en classe d'accueil (MELS, 2014)}.

Enrichissement médiatique de l'histoire : balado sur les vélos de La puce à l'oreille

Lors de cet enrichissement, les élèves écoutent un balado portant sur les vélos. Ce balado est proposé par La puce à l'oreille et il est séparé en différentes parties. L'intégralité du balado dure sept minutes. Or, l'enseignante ne fera pas jouer le balado jusqu'à la fin, mais jusqu'à 4:10, juste avant que le sujet bifurque vers le rôle du vélo dans l'émancipation des femmes. Il s'agit d'un thème qui, sur le plan du vocabulaire, peut être difficile pour des élèves en classe d'accueil. Avant chaque partie du balado, l'enseignante verra certains concepts avec les élèves pour les accompagner lors de l'écoute.

{L'utilisation de documents oraux authentiques en classe d'accueil s'avère une excellente méthode pour que les élèves puissent être exposés à différentes façons de parler au Québec (MELS, 2014). Par ailleurs, le programme d'ILSS suggère l'utilisation de documents authentiques pour les élèves (p. 18)}.

Avant d'entamer l'écoute du balado, l'enseignante propose également un remue-méninge aux élèves afin de faire ressortir ce qu'ils connaissent sur les vélos. Elle écrit leurs idées sur le tableau blanc interactif. L'enseignante annonce aussi aux élèves que l'intention d'écoute sera d'en apprendre davantage sur les vélos, tout en découvrant de nouveaux mots de vocabulaire. Elle note cette intention d'écoute sur une autre page du tableau.

{L'activation des connaissances antérieures des élèves avant de faire une écoute est importante. Cela permettra aux élèves de faire ressortir les mots de vocabulaire qu'ils connaissent déjà et d'en apprendre de nouveaux grâce à leurs pairs. (Longpré, 2023)}

L'enseignante propose aux élèves de faire une première écoute, séparée en parties, à la suite desquelles elle leur demande ce qu'ils ont retenu. Elle note les réponses en dessous des titres des parties sur une page du tableau blanc interactif {Le document d'accompagnement pour les enseignantes sur le site de La puce à l'oreille suggère d'effectuer plus qu'une écoute avec les élèves pour que ceux-ci puissent mieux comprendre.}

Pour la deuxième écoute, l'enseignante montre certains concepts aux élèves et les illustre avec des images.

Première partie (0:35 à 1:22) : court historique du vélo et des différents types de vélo.

Concepts à voir avant l'écoute de cette partie : invention, roues, moyens de transport, Tour de France.

Deuxième partie (1:25 à 2:12) : vélo en ville, avantages et inconvénients, mention du vélo de type Bixi.

Concepts à voir : déménagement, trafic, casque, piste cyclable, Bixi.

Troisième partie (2:13 à 4:08) : vélo pendant l'enfance.

Concepts à voir : endurance, persévérance, guidon, camion de crème glacée.

Après la deuxième écoute, l'enseignante invite les élèves à dessiner ce qu'ils ont retenu par rapport à l'intention d'écoute initiale.

{L'idée de dessiner ce que les élèves ont retenu de l'écoute est une tirée du guide d'enseignement de La puce à l'oreille, mais cette activité est totalement adéquate pour des élèves allophones qui ont besoin de s'exprimer autrement qu'à l'oral (MELS, 2014).}

Après avoir effectué le dessin, l'enseignante fait un retour en groupe pendant lequel les élèves peuvent présenter leurs réponses personnelles. De plus, après ce retour, différentes questions de réaction sont posées :

La narratrice évoque certaines émotions qu'elle ressent lorsqu'elle est à vélo. Toi, quelles émotions ressens-tu lorsque tu es à vélo?

Après l'écoute de ce balado, est-ce que tes connaissances sur le vélo ont changé?

3.1.4 La mise à l'essai fonctionnelle

Cela nous amène à la quatrième phase, soit celle de l'amélioration du prototype. Dans celle-ci, plusieurs mises à l'essai sont faites pour permettre de bonifier le prototype. On distingue trois types de mise à l'essai. Dans le cas de notre recherche, il s'agit d'une mise à l'essai fonctionnelle, puisque celle-ci sera faite auprès d'acteurs du milieu. Dans une recherche-développement, il peut y avoir différents types de mise à l'essai. Par exemple, dans le meilleur des cas, une mise à l'essai fonctionnelle aurait été réalisée et aurait été suivie d'une mise à l'essai de nature empirique, ce qui veut dire que le produit aurait été testé en situation réelle avec un groupe cible (Rousseau et Bergeron, 2021). Parmi les outils de collecte de données suggérés pour la mise à l'essai, il y a le questionnaire avec une échelle de Likert. C'est d'ailleurs ce type de questionnaire qui a été utilisé lors de cette recherche. Avec celui-ci, les acteurs du terrain pourront faire connaître leur opinion et suggérer des améliorations (Rousseau et Bergeron, 2021).

Comme il a été précisé au début du chapitre, le questionnaire est utilisé pour la mise à l'essai. Ces dernières ont permis d'analyser la démarche d'enseignement proposée et d'y ajouter des propositions. Le questionnaire a été divisé en quatre sections portant sur autant de critères. Ces derniers sont les suivants : la clarté, la pertinence, la cohérence et la complétude (Loiselle, 2001). Les quatre sections comportent différentes questions auxquelles il faut répondre par un mot qualitatif : faible, bon, très bon ou excellent. Par exemple, l'une des questions est : « La pertinence des albums choisis, soit *À qui la frite?* et *As-tu vu*

ma bicyclette?, pour travailler la réaction en classe d'accueil au primaire est... ». Il faut donc y répondre par l'un des quatre choix (faible, bon, très bon, excellent) et formuler une justification.

La collecte de données a été faite dans le cadre d'un cours d'université portant sur la littératie médiatique multimodale. Il s'agissait d'un cours de deuxième cycle, et la majorité des étudiants travaillait dans le milieu scolaire. Deux enseignaient en francisation, une au secondaire et trois, au primaire. Certes, ce n'étaient pas toutes des enseignantes de langue seconde, mais vu la diversité des classes montréalaises, leur opinion était pertinente. De plus, pendant les cours précédents, les étudiants avaient eu l'opportunité d'en apprendre plus sur la littératie médiatique multimodale en classe, que ce soit en langue première ou seconde. Puis, la collecte a eu lieu le 12 mars 2024. La recherche a été visuellement présentée aux étudiants et les albums jeunesse ont été manipulés. Après que les démarches didactiques suggérées ont eu été présentées, un document détaillant les démarches didactiques, accompagné du questionnaire de type *Forms*, a été envoyé aux étudiants. Nous avons également demandé le consentement des étudiants et fait approuver un certificat éthique par l'université.

3.1.5 Diffusion du produit et des résultats

Finalement, la dernière phase est celle de la diffusion du produit et des résultats de recherche. Par exemple, dans le cas de la création d'activités éducatives réalisées pour le milieu de l'éducation, celles-ci peuvent être mises à disposition des utilisateurs concernés. Les résultats de la recherche sont également publiés dans la communauté scientifique en éducation. Dans le cadre de notre recherche, les résultats seront détaillés dans le prochain chapitre.

3.2 Échantillon visé (cas de figure)

La recherche, qui se déroulerait dans une classe d'accueil, viserait des élèves de 8 à 10 ans pour qui le français est une langue additionnelle. Par ailleurs, leur apprentissage du français vient de débuter, ce qui fait en sorte qu'ils connaissent peu de mots en français et s'expriment avec difficulté. Ils ont souvent recours à leur langue première (L1). L'acquisition de l'écrit et de la lecture vient à peine de débuter pour certains, alors que d'autres ont une bonne capacité de décodage dans leur L1, mais pas encore en français puisque les sons ne sont pas les mêmes. Quant à l'écrit, certains seraient fluides tandis que d'autres écriraient leurs premiers mots ou découvriraient un nouvel alphabet. Il s'agirait d'une école située dans un quartier défavorisé. Cependant, les élèves de la classe d'accueil ont des origines et des histoires très

variées : certains sont des réfugiés tandis que d'autres élèves font partie de la catégorie des immigrants économiques. Quant à la quantité, celle-ci change à chaque semaine jusqu'à ce qu'elle atteigne 17 élèves.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

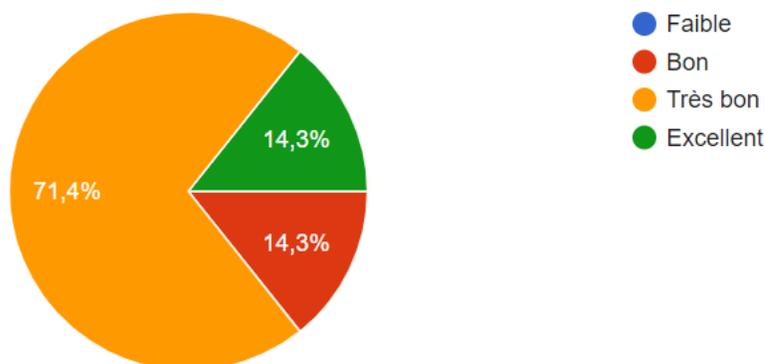
Pour présenter les résultats, nous utiliserons des critères de validation comme le propose le modèle de recherche-développement présenté dans la méthodologie. Les critères choisis, propres à la recherche-développement de dispositifs didactiques, sont la clarté, la pertinence, la cohérence et la complétude. Il y a aura un rappel de leur définition dans leur section respective.

4.1 Les commentaires

4.1.1 Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de clarté

Le critère de la clarté reposait, entre autres, sur la présentation du dispositif. Nous souhaitions savoir si celui-ci était facile à comprendre pour tous. La première question de cette section abordait le contexte de la recherche (les classes d'accueil). Selon les commentaires, le dispositif est très bon (71,4%) en ce qui a trait à la clarté du contexte. Ce pourcentage a été obtenu en compilant les réponses du *Forms*. L'ensemble des résultats a d'ailleurs été présenté de cette façon par le biais de la plateforme de Google.

Figure 4 Exemple de réponses du questionnaire *Forms*



Les commentaires principaux suggèrent de préciser le niveau des élèves, par exemple, le niveau académique et de mieux expliciter le choix de la réaction, c'est-à-dire d'expliquer davantage la raison pour laquelle nous avons choisi la réaction à la place des autres dimensions de la lecture. Ensuite, pour les explications de la démarche didactique, 42,9 % des répondants ont mentionné que la clarté de la

démarche didactique était excellente et 57,1 % ont répondu très bon. Dans les modifications à apporter, une personne suggère de décrire davantage les étapes entourant la lecture. Un autre répondant souligne que les consignes quant aux activités à faire après la lecture manquent de clarté. Des explications pourraient être apportées sur la nature de ces activités, à savoir si elles doivent être orales ou écrites. Un autre commentaire concernant la démarche didactique suggère d'ajouter des éléments sonores lors de l'animation en prélecture. Finalement, pour la clarté de la présentation visuelle de la démarche didactique, 57,1 % des répondants ont trouvé que la présentation était excellente, 28,6 % ont répondu très bon et 14,3 %, bon. Les justifications qui accompagnent ce critère ne proposent pas d'améliorations en tant que tel. Un répondant a tout de même répondu qu'il y avait beaucoup de détails et qui pouvaient déranger les élèves du primaire, mais le document de démarche didactique s'adresse à des enseignants, et non à des élèves. Il serait donc peut-être pertinent de le spécifier.

4.1.2 Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de pertinence

Le critère de la pertinence touchait surtout aux différentes œuvres et accompagnements numériques utilisés pour le dispositif. Nous souhaitons d'abord savoir si les deux albums de littérature jeunesse choisis étaient adéquats pour l'âge ciblé (8-10 ans) et la clientèle visée (les classes d'accueil). Ensuite, les répondants devaient se prononcer sur le choix des médias numériques utilisés afin d'accompagner les albums jeunesse et, finalement, sur l'ensemble des activités par rapport au public cible choisi.

Pour ce qui est de la pertinence, selon le public ciblé, des albums choisis, soit *À qui la frite?* et *As-tu vu ma bicyclette?*, 71,4 % des enseignants ont répondu *excellent* et 28,6 %, *très bon*. Parmi les justifications, les répondants soulignent qu'il s'agit de deux albums jeunesse ludiques qui viendront rejoindre les intérêts des élèves. Un autre commentaire mentionne que le vocabulaire semble adapté pour une classe d'accueil, donc pour des élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

Dans cet exemple de *À qui la frite?*, il est possible de constater que les premiers mots seront plus difficiles à comprendre, car ils font référence à la nostalgie, mais que le reste de la phrase est accessible aux élèves et que l'album est bien illustré :

Figure 5 Exemple du vocabulaire dans *À qui la frite?*



À qui la frite?, de Chloé Varin et Martine Cormier, p. 28

Dans *As-tu vu ma bicyclette?*, les mots sont encore mieux illustrés et il y a moins de texte. Voici un exemple :

Figure 6 Exemple du vocabulaire dans *As-tu vu ma bicyclette?*



As-tu vu ma bicyclette?, de Roxane Brouillard et Giulia Sagramola, p. 11-12

Quant à la pertinence des médias numériques choisis pour accompagner les deux albums jeunesse et enrichir l'histoire tout en suscitant la réaction, 71,4 % des gens sondés ont répondu très bon et 28,6 %, excellent. Parmi les commentaires recueillis, on peut lire que les médias numériques suggérés sont pertinents et peuvent motiver les élèves pendant les activités. Deux personnes font des suggestions : les élèves pourraient écouter le balado individuellement, à leur rythme, ou bien ils pourraient en faire l'écoute en équipe afin de s'entraider pour l'écriture de l'histoire. D'autres participants nous font part de leurs doutes. Un commentaire met en lumière les limites possibles de l'utilisation du balado en classe d'accueil, puisqu'il n'y a pas de support visuel. Puis, une répondante se questionne sur la complexité de l'utilisation de la plateforme et craint que l'atelier puisse nuire aux activités de réaction.

Finalement, il y avait également une question qui abordait la pertinence du public choisi pour les démarches didactiques. Rappelons que celles-ci ont été conçues pour le deuxième cycle du primaire, soit pour des élèves de 8 à 10 ans. Il y a autant de répondants qui ont voté excellent que très bon (42,9 % dans les deux cas), et 14,3 % ont choisi bon pour décrire ce lien entre les albums et le public choisis.

Un répondant a commenté que les démarches didactiques sollicitaient les centres d'intérêts des élèves de cet âge. Par exemple, le type de nourriture, le recours aux animaux comme personnages principaux ainsi que le thème de la bicyclette sont des bons choix pour cette tranche d'âge. Une autre personne souligne que le niveau de langue semble approprié pour travailler le français auprès d'élèves allophones. Dans un autre ordre d'idées, un des répondants s'inquiète du fait que les activités proposées seraient trop intenses pour le public choisi, c'est-à-dire qu'il y aurait peut-être trop d'activités pour les élèves, ce qui pourrait les surcharger.

4.1.3 Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de cohérence

Le critère de cohérence dans le contexte de l'évaluation d'une démarche didactique originale, de type recherche-développement, est surtout en lien avec l'intention pédagogique derrière le dispositif ainsi que les justifications pédagogiques qui l'accompagnent. En fait, nous souhaitons savoir si les démarches didactiques proposées étaient cohérentes avec l'intention pédagogique qui était de travailler la réaction auprès d'élèves en classe d'accueil grâce à la littérature jeunesse et aux médias numériques. De plus, il était important de vérifier que les justifications pédagogiques étaient cohérentes avec cette intention. Pour ce qui est des démarches didactiques, 57,1 % des gens ont répondu *très bon* et 42,9 %, excellent. Quelques commentaires ont fait référence aux émoticônes, soulignant qu'ils étaient très pertinents pour travailler la réaction en classe. Un autre répondant a écrit que de se mettre à la place des personnages ainsi que de communiquer ses émotions en lien avec une histoire étaient des pistes qui s'inscrivent très bien dans le travail de réaction au texte. Quelqu'un suggère de permettre aux élèves de réagir à l'écrit au moins une fois pendant les activités pour conserver des traces écrites. Dans ce même commentaire, il est aussi suggéré de faire réagir les élèves à l'aide du numérique. La place de la discussion est également revenue dans les justifications, les répondants trouvant qu'elle bonifie le développement de la réaction au texte.

Traisons maintenant des justifications pédagogiques. Rappelons que, dans le document, plusieurs justifications sont fournies pour expliquer les différents choix pédagogiques utilisés. Respectivement, 42,9 % des enseignants ont répondu excellent et très bon, tandis que 14,3 % ont répondu bon. Les commentaires pour cette question semblent consensuels : les justifications pédagogiques ont bien été choisies. Un répondant souligne leur cohérence malgré le peu de recherches effectuées dans ce domaine.

4.1.4 Commentaires émis par les étudiants en lien avec le critère de complétude

Le critère de la complétude des démarches didactiques permettait d'étudier l'ensemble du dispositif, à savoir si celui-ci était complet ou si certaines sections étaient manquantes. Voici les résultats : 85,7 % ont répondu *très bon* et 14,3 % ont répondu *faible*. Parmi les justifications des votes, un répondant suggère de modéliser la manière de répondre à une question de réaction. Un autre répondant soumet l'idée d'ajouter des sons pour faire davantage réagir les élèves, tels que des sons d'oiseau lorsque vient le temps de présenter les différents termes retrouvés dans l'album *À qui la frite?* Ce même répondant propose aussi d'élargir la banque d'émoticônes au fil de l'avancement des activités afin d'enrichir encore plus leur vocabulaire. Une autre personne mentionne qu'il pourrait être pertinent d'ajouter des éléments multidisciplinaires, tandis qu'une autre souligne la « grosseur » des démarches didactiques par rapport au public ciblé.

4.2 Discussion des résultats

Nous présentons dans cette section quelques résultats saillants permettant de poser un regard critique et réflexif sur certains aspects du dispositif à partir des données de la recherche, mais aussi de celles des recherches recensées dans le cadre de ce mémoire.

4.2.1 Le grand intérêt des jeunes pour les albums choisis

Les choix d'albums pour notre recherche ont été bien reçus au sein des étudiants qui ont répondu au questionnaire. Comme l'ont souligné Beaulieu et Moreau (2018), lorsqu'on choisit les livres pour une activité, il faut s'assurer que ceux-ci puissent travailler convenablement la dimension de la lecture souhaitée ou la stratégie de lecture ciblée. Par exemple, dans leur recherche, elles avaient choisi un livre pour développer l'interprétation. De notre côté, nous cherchions des albums de littérature jeunesse qui seraient en mesure de susciter différentes réactions chez les élèves (rire, dégoût, etc.). Selon nos répondants, les deux titres choisis devraient être gagnants auprès de notre public cible.

4.2.2 Le balado, un complément jugé efficace pour soutenir la lecture

Le balado a suscité quelques inquiétudes dans les commentaires, certains jugeant que ce média numérique était trop difficile à apprivoiser par les élèves de classes d'accueil en raison du débit et du vocabulaire. En revanche, le balado peut être recommandé pour l'apprentissage d'une langue seconde. Comme nous avons pu le constater avec la recherche de Meir (2017) auprès d'étudiants universitaires, le

recours au balado en salle de classe ou comme complément d'apprentissage à la maison comporte des avantages pour les allophones si cette utilisation est bien réalisée. Parmi ses recommandations, Meir (2017) suggère d'accompagner les étudiants dans leur découverte des balados, surtout au début, et il est aussi recommandé de fournir d'abord de courts extraits aux auditeurs pour qu'ils ne se fatiguent pas trop vite. C'est d'ailleurs exactement ce qui a été proposé dans notre dispositif. Effectivement, l'enseignante assure un accompagnement constant en présentant le nouveau vocabulaire des balados et permet aux élèves d'écouter les informations sur les vélos de manière ralentie. De plus, le balado est d'une durée de sept minutes, mais uniquement quatre minutes seront écoutées en classe afin que les élèves se concentrent sur l'information transmise et qu'ils ne soient exposés qu'aux parties les plus susceptibles de les rejoindre. Par exemple, la première partie du balado met de l'avant une jeune fille qui raconte son histoire et partage des anecdotes vécues avec son vélo tandis que la deuxième partie traite de l'émancipation des femmes grâce au vélo. Ce dernier concept, aussi intéressant soit-il, est tout de même plus abstrait pour notre public cible et c'est pourquoi il a été retiré de l'activité.

4.2.3 La plateforme numérique, complexe mais riche en réinvestissement

Comme il a été souligné dans les commentaires des répondants, la plateforme numérique est complexe, mais tout de même pertinente à utiliser en classe d'accueil. L'atelier de création d'écriture numérique Fonfon permet de réinvestir ses nouvelles connaissances acquises pendant l'écoute de l'album jeunesse. Rappelons-nous qu'il sera demandé aux élèves d'imaginer eux-mêmes la suite de l'histoire. Celle-ci se termine lorsque les deux personnages principaux, soit la mouette et le goéland, retournent à leur terre respective, un stationnement de restauration rapide pour un et le bord du fleuve pour l'autre. En utilisant la plateforme numérique, les élèves devront réutiliser les différents mots de vocabulaire qu'ils ont acquis pendant l'écoute et ainsi en améliorer leur compréhension. Effectivement, pour apprendre de nouveaux mots de vocabulaire, il est important de les utiliser dans le cadre de situations authentiques, ce qui est possible avec l'écriture. De plus, si la plateforme numérique peut sembler complexe au premier coup d'œil, il est facile de se familiariser rapidement avec celle-ci, car les options ne sont pas si nombreuses. En fait, chaque élève a cinq options d'éléments à ajouter : les décors, les personnages, les accessoires, le texte et l'enregistrement audio. Une fois que ces cinq options ont bien été expliquées et qu'elles ont fait l'objet d'un enseignement explicite (incluant le modelage par un élève considéré comme plus avancé), les jeunes de la classe devraient être en mesure de débiter l'atelier. D'ailleurs, la plateforme a été maintes fois testée

par la maison d'édition auprès d'un jeune public afin de peaufiner son utilisation. L'enseignante sera également présente tout au long de l'activité pour soutenir les élèves.

4.2.4 Des objectifs d'apprentissage réalistes

Les objectifs d'apprentissage des élèves pendant les activités proposées reposent surtout sur la réaction. Premièrement, on souhaite que l'élève apprenne à réagir de manière verbale, tel que prescrit par le programme d'ILSS. Rappelons-nous qu'au deuxième cycle, on demande surtout à l'élève de faire part de ses réactions oralement et, parfois, par écrit. Ensuite, pour la compétence *S'adapter à la culture de son milieu*, on s'attarde à des objectifs d'apprentissage réalistes, puisque nous en sélectionnons deux, soit la lecture d'œuvres de littérature jeunesse ainsi que la découverte de sites Web québécois grâce aux ateliers Fonfon et au site La puce à l'oreille. Bien entendu, certaines notions seront travaillées de façon implicite comme les stratégies de communication orale ou bien l'utilisation d'un vocabulaire approprié à la situation..

4.2.5 Une démarche didactique adaptée au contexte de la classe d'accueil.

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique et le cadre conceptuel, l'enseignement en classe d'accueil nécessite une approche différente de celle en classe régulière. Prenons l'exemple de la différenciation pédagogique. Certes, celle-ci est également présente au régulier, car les groupes sont tout de même hétérogènes, mais la distinction flagrante avec la classe d'accueil, c'est que la différenciation pédagogique doit d'abord et avant tout être faite au niveau du vocabulaire. L'enseignante, devant sa classe, doit s'assurer que l'élève qui est arrivé il y a six mois comprenne aussi bien que celui qui vient de se joindre au groupe. Il est bien entendu normal qu'il ne comprenne pas tout ce que l'enseignante dit, mais nous souhaitons tout de même qu'il puisse se sentir inclus en en comprenant au moins une partie. Grâce à notre dispositif, cela est possible. Effectivement, les suggestions faites quant à l'enseignement sont propices à la différenciation pédagogique au sein d'une classe d'accueil. Premièrement, le fait que l'enseignante utilise beaucoup d'images lors des différentes activités peut favoriser la compréhension des élèves, autant pour les nouveaux que les autres. À la suite des commentaires formulés par les étudiants pendant la collecte de données, nous pouvons également bonifier les options de différenciation pédagogique en ajoutant des fonctions comme le son lors des activités de prélecture. Deuxièmement, mis à part l'utilisation des images, le choix des plateformes numériques utilisés fait aussi en sorte que notre démarche didactique est adaptée au contexte de la classe d'accueil. En effet, la plateforme numérique

pour les ateliers Fonfon est conviviale et facile d'utilisation. Son interface, présentée ci-dessous, est épurée et contient l'essentiel pour réaliser les ateliers d'écriture sans qu'il soit compliqué pour l'élève de s'y retrouver. Il n'a qu'à descendre sa souris pour accéder à l'option de créer une histoire, ce qui limite les risques qu'il se perde sur le site.

Figure 7 Écran d'accueil sur le site de l'atelier de création Fonfon



5

Ensuite, comme il a été souligné dans la démarche didactique, les choix offerts aux élèves pour la création de leur histoire sont bien illustrés. Par exemple, pour l'ajout de texte, il y a simplement une option sur laquelle il est écrit *Abc*.

⁵ <https://atelierfonfon.com/>

En ce qui concerne le site de La puce à l'oreille, celui-ci sera d'abord et avant tout utilisé par l'enseignante. Les élèves pourront alors profiter de ce site sans devoir le manipuler et vivront l'expérience sans avoir à se soucier des aspects techniques, qui seront gérés par l'enseignante, tels que l'ajustement du débit.

Par ailleurs, les étudiants qui ont répondu au formulaire semblent également d'avis que la démarche didactique proposée est adéquate pour la classe d'accueil. Plusieurs commentaires formulés visaient à optimiser la démarche en fonction du contexte. Par exemple, certains ont rappelé le rôle et l'importance du modelage, fait par l'enseignante, des réponses aux questions de réaction : montrer aux élèves ce qu'on attend d'eux en matière de réponse. On y lit aussi la suggestion d'augmenter le nombre d'émojis offerts au fil des activités, ce qui offrirait aux élèves une plus grande variété d'expressions.

Même si la démarche a généralement été bien reçue, un répondant fait remarquer que l'ensemble des activités semble peut être trop chargé pour des élèves de classe d'accueil. Avec l'accompagnement nécessaire, c'est-à-dire des aides visuelles, du temps prévu pour les activités et de la présence de l'enseignante, il est de notre avis que les activités ne représentent pas une surcharge pour les élèves. Il est aussi à noter que les activités ne se déroulent pas dans une seule journée et, ainsi, l'enseignante peut utiliser le temps dont elle a besoin pour guider les élèves en fonction de leur niveau de difficulté. De plus, l'enseignante possède la liberté de répartir les différentes activités au fil de la semaine. Par exemple, la lecture interactive pourrait être réalisée pendant la période d'une première journée et l'enrichissement, lors d'une deuxième. Il y a donc une certaine liberté dans la mise en œuvre de la démarche didactique.

Un autre répondant a suggéré d'ajouter des éléments multidisciplinaires, c'est-à-dire des volets d'autres matières ou d'autres compétences comme l'art plastique ou les mathématiques. Pour ce qui est d'ajouter des éléments d'autres matières scolaires, nous montrons une réserve puisque, effectivement, il y a déjà beaucoup d'apprentissages à réaliser dans les activités proposées. Nous tiendrons toutefois en compte l'ajout de certaines activités comme le mime ou les questions d'appréciation.

Nous pouvons d'abord constater que la démarche didactique a été jugée « claire » par les étudiants. En effet, cela a été remarqué autant au moment de la présentation que dans les résultats des questionnaires en ligne *Forms*. De plus, grâce aux commentaires recueillis, nous pouvons confirmer que les deux albums de littérature jeunesse ont reçu un accueil très favorable : ils sont adaptés au groupe d'âge, au contexte de la classe d'accueil et aux objectifs de formation. Effectivement, les remarques des étudiants mettent en lumière l'adéquation des contenus par rapport au niveau d'apprentissage des élèves et le fait qu'ils

touchent à des sujets susceptibles de les intéresser. Par ailleurs, cela fera en sorte que les élèves écouteront davantage lors des lectures que si les choix ne correspondaient pas à leur niveau.

Les commentaires écrits par les étudiants à la suite de la présentation des activités concordent avec certains éléments du cadre théorique, que ce soit avant ou après la création des activités. Par exemple, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'ajout du mime après l'écoute de l'histoire est une excellente idée. Peu après avoir effectué la présentation et avoir entendu un commentaire suggérant cet ajout, nous avons identifié une recherche qui visait à observer les pratiques multimodales en lien avec la littérature jeunesse d'enseignantes au préscolaire (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2024).

4.3 Modifications proposées au dispositif à la suite des commentaires

Pour répondre aux différents commentaires émis par les répondants lors du questionnaire. En réaction aux différents commentaires, nous proposons des modifications au dispositif. Cette étape du processus se situe à la dernière phase de la recherche-développement, soit celle de la proposition d'un produit final, formulée, dans ce cas-ci, après une itération fondée sur les remarques et l'évaluation du dispositif par un groupe de répondants.

4.3.1 Modifications proposées pour la démarche didactique accompagnant l'album jeunesse *À qui la frite?*

Pour commencer, différents ajouts peuvent être faits à l'activité de prélecture. Par exemple, après avoir fait découvrir aux élèves le vocabulaire relatif à l'histoire, il peut aussi être intéressant de présenter celui associé aux émotions. L'enseignante pourrait tout simplement montrer les différents émoticônes aux élèves pour que ceux-ci connaissent leur définition. De plus, l'enseignante pourrait questionner les élèves sur les situations pendant lesquelles ils sont susceptibles de vivre ces émotions. Pour le dégoût, l'enseignante montrerait un exemple tiré de son vécu (des œufs qui puent) et demanderait aux élèves de partager les leurs. Cela rallongerait certainement, mais on s'assurerait que les élèves comprennent bien le vocabulaire associé à l'activité.

Un autre élément à considérer avant le déroulement de l'activité serait de modéliser des exemples de justification pour que les élèves soient prêts lorsque vient le temps de répondre aux questions. Comme nous avons pu le constater avec la thèse de Provencher (2020), répondre à des questions à développement n'est pas nécessairement une tâche simple, même en langue première, donc nous pouvons imaginer que c'est encore plus complexe pour des élèves allophones. Ainsi, après avoir défini les termes que les élèves

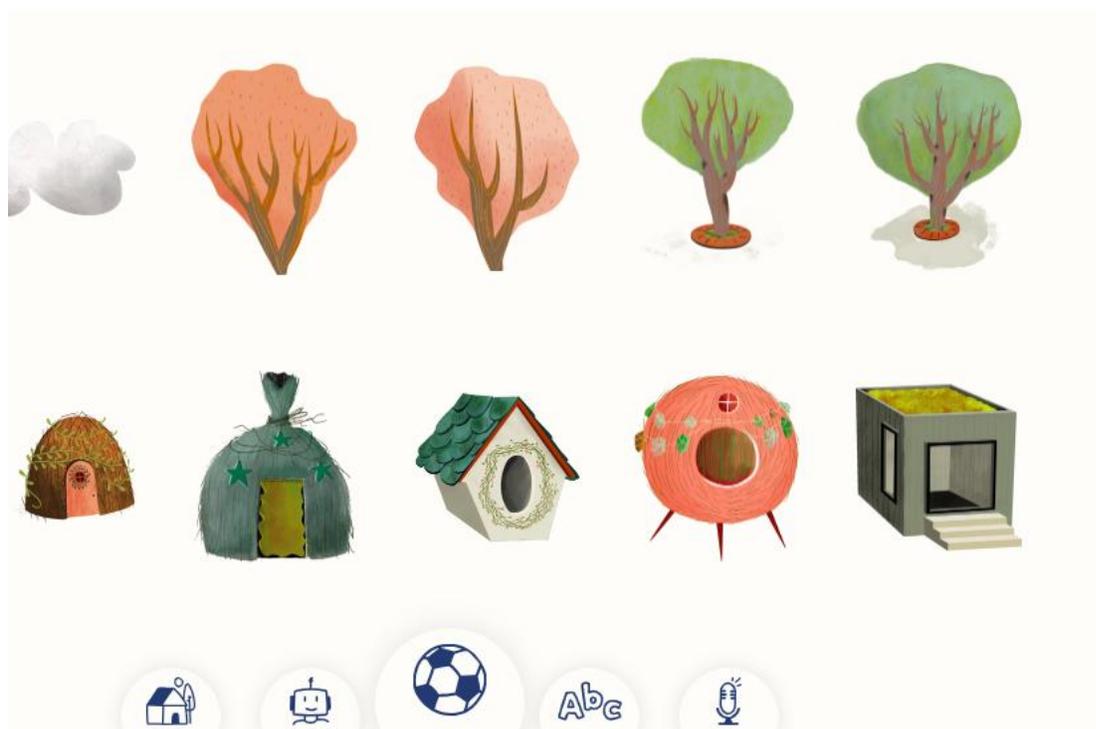
rencontreront dans l'album *À qui la frite?*, l'enseignante pourrait dès lors annoncer aux élèves qu'ils devront participer à la lecture interactive. Elle leur expliquerait qu'ils devront répondre à certaines questions en fournissant des réponses plus élaborées que « oui » et « non » (utiliser le terme réaction auprès d'apprenants du français ne semble pas une bonne idée puisqu'il s'agit d'un concept abstrait pour eux). Pour montrer un exemple tout en respectant le temps de la lecture, l'enseignante montrerait à nouveau les photos de poutine et de hamburger. Elle dirait aux élèves de prendre pour exemple ces deux images, que si on lui demandait à elle quel mets préfère-t-elle entre les deux, elle répondrait la poutine. Pourquoi? Parce que la poutine lui rappelle beaucoup de beaux souvenirs comme des balades en voiture avec sa famille pour aller en vacances, ils arrêtaient parfois dans un casse-croûte pour prendre une poutine. Idéalement, l'enseignante écrit cette phrase. Elle montrerait alors aux élèves qu'elle a répondu à la question en effectuant des liens avec sa vie personnelle et ses expériences. Par la suite, elle demanderait à un élève de répondre à la question. Elle en choisirait un ayant une assez bonne connaissance du français pour qu'il fournisse une réponse relativement étoffée. Cette petite capsule permettrait aux élèves d'être mieux préparés à répondre aux questions lors des activités. En revanche, il serait bien d'avoir préalablement travaillé la réaction, même si c'est de façon spontanée. Par exemple, l'enseignante aura probablement lu d'autres histoires avant celles du dispositif à la suite desquelles elle pourra donc leur poser des questions de réaction.

Ensuite, tel que suggéré par l'un des répondants, des effets sonores pourraient être ajoutés lors de l'activité avant la lecture. Par exemple, lorsque vient le temps de présenter le goéland et la mouette, l'enseignante pourrait faire jouer un extrait d'une vidéo dans laquelle on entend ces deux types d'oiseau. Par ailleurs, peut-être que le cri de chacun permettra aux enfants de les distinguer plus facilement. Plusieurs vidéos sont disponibles sur YouTube pour différencier les cris des deux oiseaux. On dit d'ailleurs que le cri de la mouette est rieur tandis que le cri du goéland laisse entendre un *quack quack*. L'enseignante ferait donc jouer les deux cris aux élèves et leur demanderait, par la suite, s'ils remarquent une différence de leur côté. Pour ajouter un autre aspect sonore à l'activité de prélecture, l'enseignante pourrait aussi faire écouter le son du fleuve. Par exemple, il pourrait s'agir du bruit des vagues.

Certains répondants questionnaient la complexité de l'activité d'écriture numérique pour des élèves de classe d'accueil. Il a déjà été décidé que l'enseignante ferait un enseignement explicite et un modelage de l'utilisation de la plateforme avec les élèves. Elle devra s'assurer de prendre le temps d'expliquer adéquatement les différentes fonctionnalités de l'outil et la signification des icônes. Par exemple, celle

avec le ballon renvoie aux accessoires et de bien montrer les différents choix possibles en cliquant dessus. Voici, ci-dessus, un exemple visuel.

Figure 8 Exemple visuel de la plateforme d'écriture numérique



On peut donc voir que différents accessoires sont disponibles pour l'enfant qui participe à l'atelier. L'enseignante devra montrer ces exemples avant de laisser les élèves explorer par eux-mêmes.

Par ailleurs, puisque l'écriture est une tâche complexe en langue seconde, il serait peut-être pertinent que les élèves fassent un plan avant de se lancer dans l'atelier. Ce plan n'aurait pas à être très détaillé, mais les équipes pourraient écrire ou dessiner les grandes lignes de leur histoire. L'enseignante pourrait leur fournir une page pour le plan sur laquelle il y aurait des questions sur les lieux, les personnages et les actions. Les élèves arriveraient alors un peu plus préparés lors de l'atelier d'écriture numérique, diminuant ainsi la charge cognitive. De plus, la planification de l'histoire la rendrait probablement meilleure puisque les élèves auraient eu le temps d'y réfléchir avant de se lancer. C'est d'ailleurs ce que met en lumière la recherche de Limpo et Alves (2018).

Un autre répondant se demandait si l'activité d'écriture numérique diminuerait l'importance accordée à la dimension de la réaction. Cependant, un retour à la suite de l'activité d'écriture est prescrit par la démarche et des questions de réaction doivent être posées. En tant que tel, pour poursuivre le travail de réaction, l'enseignante pourrait consigner certaines traces à l'écrit sur les différentes émotions vécues par les élèves pendant l'activité d'écriture numérique. De plus, il serait possible pour l'enseignante de poser des questions en circulant pendant l'activité.

4.3.2 Modifications proposées pour la démarche didactique accompagnant l'album jeunesse *As-tu vu ma bicyclette?*

Pour l'album de littérature jeunesse *As-tu vu ma bicyclette?*, les suggestions et les commentaires ont été moins nombreux. Néanmoins, à la lumière des recherches, nous avons jugé que la première modification à faire serait de présenter des images aux enfants au moment de l'activité d'écoute préalable. En effet, pour le moment, les nouveaux termes étaient uniquement définis avec des mots aux élèves. Après mûre réflexion, il semble plus juste d'adopter la même méthode que pour le premier album de littérature jeunesse et de montrer des images avec les différentes définitions. Celles-ci peuvent être dévoilées au fil de l'écoute du balado. Dans la démarche didactique, il est proposé de voir les différents mots nouveaux avant chacune des parties. L'enseignante pourrait faire des pauses entre les sections pendant la première écoute pour illustrer les mots possiblement étrangers à la classe. Il serait aussi pertinent de laisser ces mots avec les images en évidence pendant l'écoute. De cette façon, tout élève peut s'y référer pendant l'activité. Par ailleurs, l'une des faiblesses qui avait été notée concerne le fait que, pendant l'activité d'écoute, l'élève n'avait aucun référent visuel, ce qui rendait la tâche plus difficile. Les recherches abondent dans le sens que l'utilisation d'images en langue seconde est importante (Early, 1991).

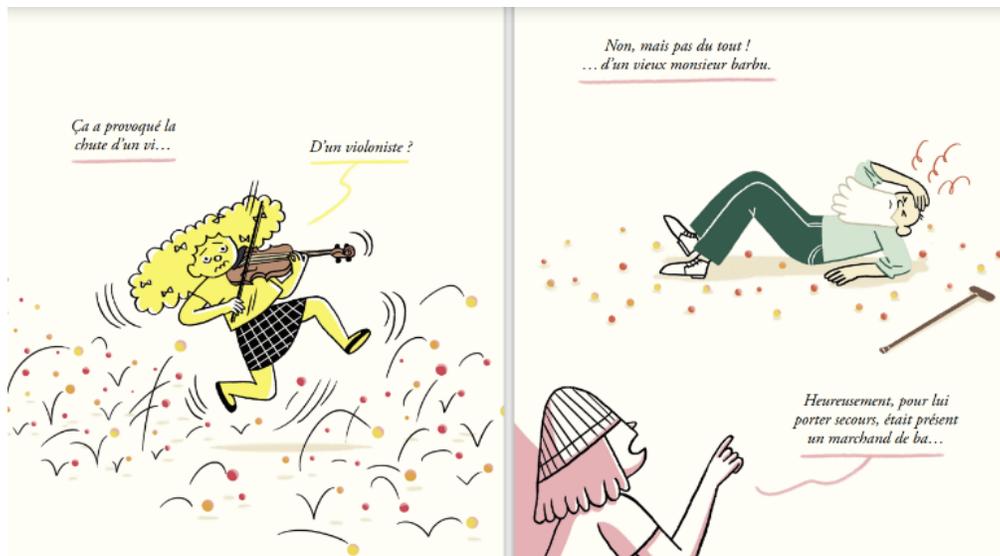
Rappelons ensuite qu'initialement, il n'y avait qu'une question posée par l'enseignante à la suite de la lecture de ce deuxième album. Toutefois, puisque les deux albums auront été lus au terme de cette seconde démarche didactique, l'enseignante pourrait poser une question d'appréciation supplémentaire à la classe. Celle-ci porterait sur la comparaison des deux œuvres, et les élèves devraient se positionner sur laquelle ils ont préférée et les raisons de leur choix. Pour ce faire, l'enseignante fournirait aux élèves un exemple de justification, car il est possible qu'ils ne se soient jamais exercés à répondre à ce type de questions. La question serait alors : « Quelle histoire as-tu préférée et pourquoi? » L'exemple montré au tableau pourrait être formulé ainsi : « J'ai préféré l'histoire *As-tu vu ma bicyclette?*, car les jeux de mots étaient drôles et ça m'a fait rire. » Cette justification met de l'avant un vocabulaire accessible tout en

présentant une réponse à laquelle les élèves n'auraient peut-être pas pensé. L'enseignante offrirait également des pistes de réponse comme des thèmes qu'ils peuvent utiliser pour se justifier : les personnages, les lieux, les émotions ressenties pendant le texte, etc. Par ailleurs, Provencher (2020), dans sa thèse portant sur la justification, mentionne à plusieurs reprises l'importance de l'enseignement explicite faite par l'enseignante, d'où la pertinence de faire cet ajout.

Parmi les commentaires recueillis, un étudiant a proposé l'idée du mime. Ceci est intéressant car, par la suite, une recherche dans laquelle une enseignante de préscolaire offrait l'opportunité à ses élèves d'incarner les personnages d'une histoire a été publiée (Villeneuve-Lapointe et Charron, 2024). Notre dispositif proposait surtout des images et du son comme aide visuelle. Or, il est vrai que le mime est une très bonne idée pour que l'élève intègre l'histoire. Pour améliorer la deuxième démarche didactique, l'enseignante pourrait donc proposer aux élèves une activité de mime inspirée de l'album de littérature jeunesse. Rappelons-nous que, dans l'histoire, la petite fille a perdu son vélo et le cherche. Pendant ce temps, un petit garçon la suit et essaie de l'aider. Lorsqu'elle veut compléter les phrases du garçon ou répondre à ses questions, la petite fille ne choisit souvent pas les bons mots.

Voici un exemple :

Figure 8 Exemple de jeux de mots dans *As-tu vu ma bicyclette?*



As-tu vu ma bicyclette?, de Roxane Brouillard et Giulia Sagamola, p.17

L'enseignante pourrait alors proposer aux élèves de réaliser l'histoire en mimant certaines situations vécues par les personnages de l'album. Ils pourraient être en équipe de quatre, deux personnes interprèteraient les personnages principaux et les deux autres, les personnages secondaires du récit. Les élèves pourraient alors réécouter l'histoire pour ensuite apprendre à la mimer. Dans cette histoire, les personnages bougent beaucoup, ce qui serait propice au mime. Par exemple, dans l'illustration ci-dessus, on voit le personnage principal jouer du violon. C'est un mime qui se fait très bien. La chute du monsieur sur l'autre page se prête également bien au mime.

Pour aller plus loin, l'enseignante pourrait proposer aux élèves de créer leur propre scène en utilisant des voix. Il pourrait s'agir d'une histoire de type *à la manière de*, qui servirait de prolongement et permettrait également aux enfants de se pratiquer oralement.

Finalement, des questions d'appréciation pourraient être ajoutées à la fin des activités. On pourrait d'abord demander aux élèves l'album qu'ils ont le plus apprécié et ce qui explique leur préférence. La même question pourrait être posée en lien avec les deux enrichissements médiatiques proposés. En effet, il serait intéressant de questionner les élèves à savoir s'ils ont préféré l'atelier d'écriture ou le balado.

CONCLUSION

5.1 Les limites de la recherche

La limite principale de la recherche se retrouve dans le fait que les démarches didactiques n'ont finalement pas pu être testées en classe. Différents facteurs ont compromis l'intention première de la recherche qui était de collecter des données auprès d'élèves une classe d'accueil au primaire. Premièrement, le délai de réponse du premier centre de services scolaire choisi, qui a été de six mois, a significativement retarder le processus de recherche. De plus, dans sa réponse, il y avait plusieurs demandes de changement auxquelles il était ardu de répondre, notamment de s'assurer que les parents aient accès au protocole éthique de la recherche dans leur langue natale. Ce cadre aurait été idéal, car j'y travaillais à contrat en tant qu'enseignante au primaire, et ce, auprès de la clientèle ciblée par la recherche. Deuxièmement, il y a eu la grève des enseignants à l'automne 2023 au cours de laquelle les démarches de recherche de terrain ont été arrêtées. Finalement, le délai d'obtention de l'accord d'un deuxième centre de services a été long, sans oublier que l'école sélectionnée n'a jamais répondu aux courriels malgré l'enthousiasme de l'enseignante visée (et de sa classe) pour la collecte de données. Ces démarches laborieuses nous ont menés, mon comité de recherche et moi-même, à présenter la recherche sous forme de recherche-développement validée par les experts disponibles et volontaires, c'est-à-dire les étudiants d'un cours à l'université, et ainsi à repousser la recherche en classe d'accueil pour une collecte future. Plusieurs recherches en didactique du français à la maîtrise et au doctorat ont eu recours à cette manière de valider un dispositif didactique. Nous nous sommes inspirés des critères utilisés dans ces recherches (Lacelle, 2009; Beaudry, 2008).

Une autre limite rencontrée est le questionnaire de validation de la démarche didactique. Les questions sont assez générales et portent sur l'ensemble des démarches didactiques. Il aurait peut-être été préférable de formuler des questions différentes pour les deux démarches didactiques, soit des questions pour l'album *À qui la frite?* et d'autres questions pour l'album *As-tu vu ma bicyclette?* En fait, puisque les deux albums de littérature jeunesse étaient inclus dans les questionnaires, il semble y avoir eu plus de commentaires en lien avec le premier qui était présenté : *À qui la frite?* Le nombre plus élevé de commentaires pour cette œuvre a offert plus de possibilités concernant les modifications possibles. D'un

autre côté, les suggestions étaient moins nombreuses pour la deuxième œuvre. Outre le questionnaire, le deuxième album a peut-être été vu plus rapidement lors de la présentation, car beaucoup de temps avait été consacré à l'explication de la première partie. Il aurait donc été souhaitable de répartir équitablement le temps entre toutes les explications.

Finalement, il aurait plus que pertinent d'aller présenter la démarche didactique dans un cours universitaire du baccalauréat de français langue seconde. La démarche a été présentée dans un cours de littératie médiatique multimodale dans lequel on retrouvait certains enseignants de langue seconde. Nous aurions pu bonifier avec les réponses d'enseignants, ou de futurs enseignants.

5.2 Les retombées dans le milieu scolaire et les apports pour la recherche

Lors de cette recherche, un des constats majeurs a été de prendre conscience de l'intérêt pour ce genre de dispositif dans le milieu scolaire. En effet, lors de discussions avec certains acteurs comme des conseillères pédagogiques ou bien des enseignantes, celles-ci ont confirmé que cette recherche avait lieu d'être et qu'elle avait sa place dans le milieu de la classe d'accueil. De plus, certaines enseignantes qui ne travaillent pas en classe d'accueil ont tout de même souligné que les activités proposées pouvaient être utilisées dans leur classe, surtout dans le contexte montréalais que nous connaissons comme étant plurilingue dans la majorité des quartiers. L'intérêt pour ce type de dispositif est peut-être dû au fait que, pour le moment, il y a un manque important de propositions allant dans cette direction. En effet, actuellement, la plupart des activités alliant la littérature jeunesse aux enrichissements numériques sont surtout dédiées au public en classe régulière, et non en classe d'accueil.

Dans la formation universitaire du baccalauréat en français langue seconde de l'UQAM, un cours porte sur les technologies de l'information et de la communication. Bien que plusieurs outils pertinents soient présentés dans ce cours, il n'y a pas vraiment de section qui se consacre aux enrichissements numériques. Le cours familiarise les étudiants à des outils de gestion de classe comme *Classroom Screen* ou d'émulation comme *ClassDojo*. Une parenthèse avait été faite sur un site permettant de créer des bandes dessinées, mais sans plus. Bref, le cours présentait des outils permettant d'optimiser l'enseignement. Il pourrait donc être intéressant d'ajouter au cursus les possibilités qu'offre le numérique pour appuyer l'enseignante dans son enseignement, mais également pour permettre le développement de différentes compétences avec les élèves. Il y a bien entendu d'autres cours dans lesquels il serait pertinent d'aborder les œuvres numériques ainsi que leurs multiples potentialités, sans oublier que celles-ci sont en pleine expansion.

Lorsque je suivais le cours de didactique de la lecture donné par Julie Provencher, les troupes littéraires de Télé-Québec commençaient à voir le jour. Cette professeure, qui a largement participé à ce projet, nous en avait alors parlé. Il est possible que ceci prenne maintenant plus de place dans le cours. La même situation s'est produite avec les ateliers d'écriture numérique des éditions Fonfon, qui ont été mis à la disposition du public dans les dernières années. En ce qui a trait aux balados de La puce à l'oreille, ils sont peut-être écartés par les enseignantes en classe d'accueil, car ils semblent exiger beaucoup d'attention de la part des élèves. En revanche, comme nous avons pu le montrer avec notre recherche, il est possible de proposer un accompagnement adéquat pour l'écoute en offrant aux élèves une activité avant la lecture et en ralentissant le débit du narrateur. En partageant le prototype de cette recherche auprès des enseignantes de classe d'accueil, peut-être que celles-ci seront davantage intéressées à utiliser ce type de média. De plus, dans un des cours de première année du baccalauréat, le concept du balado a été présenté, mais la plateforme La puce à l'oreille ne devait pas exister à ce moment. Nous pouvons donc espérer que, maintenant, cet outil est intégré à la formation universitaire des enseignantes.

Cette recherche permettra de faire découvrir les œuvres numériques jeunesse auprès des enseignantes. Comme il a été souligné dans ce mémoire, l'un des buts principaux de la classe d'accueil est de faire connaître la culture francophone aux nouveaux arrivants. La Toile regorge de ressources adaptées à plusieurs niveaux qui, non seulement feront découvrir la culture francophone aux élèves, mais les aideront aussi dans leur développement des différentes compétences. Par exemple, l'écoute de balados amènera les élèves à entendre d'autres voix que celles de leurs enseignantes et, de cette façon, à améliorer leur compréhension orale.

En conclusion, cette recherche a mis en lumière la pertinence d'agrandir le bassin de recherches destinées aux classes d'accueil. Pour celle-ci, nous nous sommes concentrés sur des éléments touchant davantage aux compétences *Lire des textes variés* et *S'adapter à la culture de son milieu*, mais c'est surtout la réaction au texte qui a été sollicitée. De futures recherches pourraient porter sur d'autres éléments des quatre dimensions de la lecture en classe d'accueil. Avec l'arrivée massive d'immigrants dans les dernières années, il est essentiel que nous, les enseignantes, ayons les meilleurs outils pour offrir un enseignement de qualité. Pour ce faire, plus de recherches seront nécessaires, et encore davantage sur le terrain.

ANNEXE A

DÉMARCHE DIDACTIQUE PRÉSENTÉE LORS DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Expérience de lecture d'albums jeunesse augmentés par des médias numériques en classe de francisation: quelles réactions?



Contexte

La classe d'accueil

La classe d'accueil est le type de classe dans lequel se retrouve les nouveaux élèves allophones du Québec. Celle-ci a son propre programme, soit le programme linguistique, sociale et scolaire (ILSS).

L'album de littérature jeunesse

Selon le MÉES (2018), l'album a des fonctions variées en contexte scolaire. Il permet, entre autres, de faire de la différenciation pédagogique, de développer l'appréciation littéraire en faisant découvrir des œuvres d'ici et d'ailleurs et d'aide à la communication orale

Contexte

La réaction

La réaction est subjective chez le lecteur. On fait référence aux émotions et aux sensations que ressent le lecteur pendant la lecture.

La réaction est travaillée lorsqu'on demande au lecteur de faire des liens avec son vécu ou de se mettre à la place d'un personnage par exemple.

Les médias numériques en salle de classe

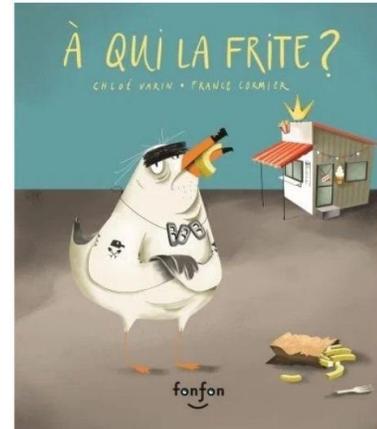
Différentes nouvelles recherches soulignent les avantages d'inclure les médias numériques dans notre enseignement.

Au Québec, peu de recherches ont été réalisées en classe d'accueil dans ce champ de recherche.

Démarche didactique 1: À qui la frite?

Texte: Chloé Varin

Illustrations: France Cormier

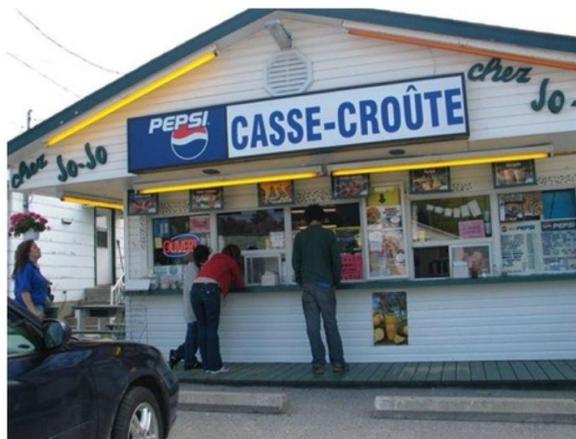


Consignes pour l'activité de prélecture

Avant d'entamer la lecture de l'album *À qui la frite* de Chloé Varin, l'enseignante enseignera différents termes qui se retrouvent dans la lecture. Pour ce faire, elle montrera différentes images en lien avec les termes et elle expliquera la signification de ces images.

Casse-croûte

L'enseignante peut expliquer qu'il s'agit d'un type de restaurant que l'on retrouve souvent sur le bord de la route.



Types de nourriture que l'on retrouve dans un casse-croûte

L'enseignante décrit les deux images, soit la poutine et le hamburger. Cependant, elle n'ouvre pas tout de suite la discussion pour savoir si les élèves connaissent/ aiment ces mets ou pas.



Le bord de la route

Pour expliquer le bord de la route aux élèves, l'enseignante peut expliquer qu'il s'agit souvent du passage entre deux villes ou villages par exemple. On peut quand même retrouver des maisons et des petits restaurants, mais ils sont souvent plus dispersés.



Cette photo par Auteur inconnu est soumise à la licence CC BY-SA-NC

Le fleuve

En expliquant le terme du fleuve, l'enseignante montrera également le fleuve Saint-Laurent sur Google Maps. De cette façon, les élèves verront que le cours d'eau qui traverse Montréal en fait partie, mais que certaines parties du fleuve se retrouvent plus à la campagne.



Le bord du fleuve

Pour expliquer ce qu'est le bord du fleuve, l'enseignante explique que c'est lorsqu'on est à côté ou près de l'eau. L'enseignante peut montrer certains villages le long du fleuve St-Laurent sur la carte (Google Maps) pour montrer des régions associées à ce terme. Par exemple, la photo choisie ci-dessous représente Tadoussac, un village situé au nord du Québec dans une région touristique.



Le goéland

L'enseignante explique qu'un goéland est un oiseau de mer à tête blanche



La mouette

L'enseignante explique que ces deux oiseaux sont très semblables. La mouette est cependant plus petite que le goéland.



Consignes pour pendant la lecture

Amener les élèves se regrouper, dans un coin lecture par exemple.

Lorsque l'activité de lecture commence, l'enseignante distribue les différents émoticônes aux élèves. Au tableau, l'enseignante affiche une légende avec les différents émoticônes et les émotions qu'ils représentent. Pendant la lecture de l'album jeunesse, l'enseignante demandera la participation des élèves à certains moments choisis pour travailler la réaction. Les différentes réactions seront en lien avec les images vues et expliquées lors de la pré lecture. Ces termes relèvent également d'éléments culturels québécois ancrés dans notre société. De plus, lors de moments de réaction, les élèves peuvent émettre certains commentaires pour justifier leur choix d'émoticônes

Tableau : Réactions lors de différents éléments culturels dans l'album
jeunesse À qui la frite

	 (J'adore!)	 (Drôle)	 (Incertain/ ne comprend pas)	 (N'aime pas)	 (Triste)
Casse-croûte					
Mouette					
Fleuve					
Campagne					
Frites					

Consignes pour après la lecture de l'album

L'enseignante continue de travailler la réaction à la suite de la lecture de l'album jeunesse. Pour ce faire, différentes questions sont posées. Lors de ces questions, les apprenants devront tout d'abord voter pour l'un des deux choix. Par la suite, ils seront regroupés par choix et devront élaborer ensemble sur la justification de leur réponse.

La première question permettra aux apprenants de faire des liens avec leurs expériences personnelles et le texte. La deuxième question touchera sur les émotions vécues chez les élèves lors de la lecture de l'histoire.

Voici les deux questions:

Préfèrerais-tu le mode de vie de Gontrand ou de Gertrude et pourquoi?

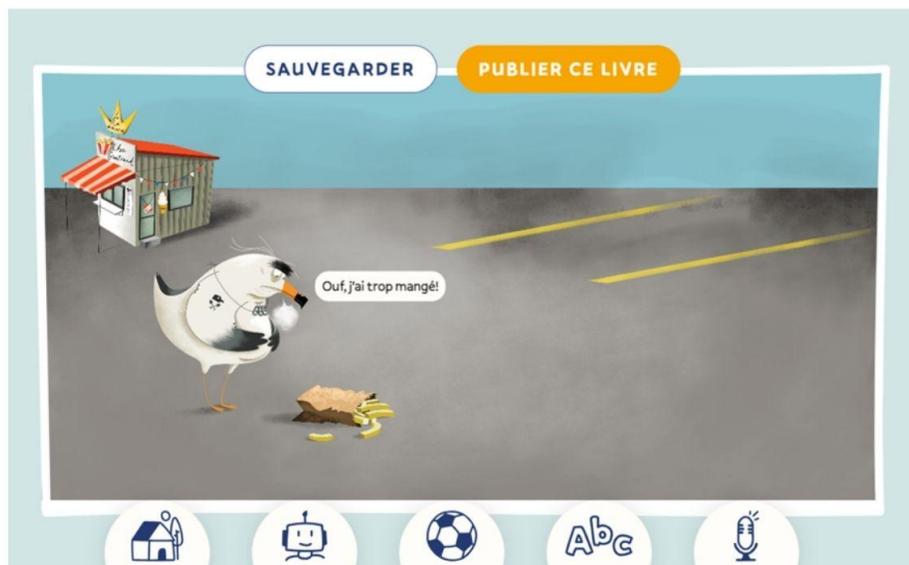
Les deux choix: le mode de vie de Gontrand ou le mode de vie de Gertrude.

L'histoire t'a-t-elle fait rire et pourquoi?

Les deux choix: oui l'histoire était drôle ou non l'histoire n'était pas drôle.

Enrichissement médiatique de l'histoire: *Atelier de création sur la plateforme numérique fonfon*

Avant de débiter cette activité, l'enseignante explique aux élèves qu'ils pourront recréer l'histoire lue comme ils le souhaitent. À l'aide du tableau blanc interactif, l'enseignante modèle un exemple avec les élèves.



L'enseignante, en modelant, montre les différentes fonctionnalités de l'application.

1. L'icône maison permet de décider du lieu.
2. L'icône robot permet de choisir les personnages.
3. L'icône ballon permet de choisir les accessoires.
4. L'icône ABC permet d'insérer du texte.
5. L'icône avec le microphone permet d'insérer de la voix

Après avoir montré un exemple de quelques pages, l'enseignante demandera à un élève de venir faire un exemple d'une page au tableau.

Ensuite, les élèves se placeront en équipe de deux et auront une période de 30 minutes pour créer leur histoire. Pendant ce temps, l'enseignante circule et s'assure du bon déroulement de l'expérience.

À la suite du temps alloué pour la création de l'histoire, l'enseignante effectue un retour en classe et posera une question de réaction portant sur les émotions. Elle demandera alors aux élèves quelles émotions ils ont ressenties lors de l'activité.

Démarche didactique 2: As-tu vu ma bicyclette?

Texte: Roxane Brouillard

Illustrations: Giulia Sagramola



Consignes pour l'activité de prélecture

Dans cette activité de pré lecture, l'enseignante commence par annoncer aux élèves qu'ils feront la lecture d'un album jeunesse. Elle montre la couverture de l'histoire et lira le titre. Elle explique qu'il s'agit de l'histoire d'une petite fille qui cherche sa bicyclette perdue. L'enseignante fait un enseignement explicite du mot perdre par la suite.

Voici une démarche pour le faire:

Pour enseigner le mot perdre, l'enseignante utilise un objet de classe courant (ex : un stylo à effacer). Elle présente cet objet aux élèves au TBI avec une image et le présentera comme son stylo. L'enseignante dit de manière explicite qu'elle ne trouve plus son crayon, qu'elle ne sait pas à quel endroit il est. Il est donc perdu. Elle pourrait le chercher par la suite devant les élèves et le retrouver et dire que l'objet n'est plus perdu.

L'enseignante demande alors aux élèves si ça leur est déjà arrivé de perdre un objet et ouvrira une discussion d'une dizaine de minutes à ce sujet.

Pendant la lecture

Pendant la lecture, l'enseignante retravaille la réaction de la même méthode que lors de la lecture de l'album *À qui la frite?*. Ce qui veut dire qu'elle suscite la réaction des élèves à différents moments de l'histoire à l'aide d'émoticônes. Voici le tableau des différents éléments culturels retenus pour travailler la réaction lors de la lecture de l'album jeunesse :

	 (J'adore!)	 (Drôle)	 (Incertain / ne sait pas)	 (N'aime pas)	 (Triste)
bicyclette					
moufette					
confiture					
baguette					
ballons					

Après la lecture de l'album

L'enseignante demande aux élèves quelles émotions ils ont ressenties pendant la lecture de l'album. Ils pourront utiliser les émoticônes au besoin. Ce retour se fait à l'aide d'une petite discussion en groupe (toute la classe ensemble).

Enrichissement médiatique de l'histoire: Un balado sur le thème des vélos de *La puce à l'oreille*

Lors de cet enrichissement, les élèves écoutent un balado portant sur les vélos. Ce balado est proposé par La puce à l'oreille et est séparé en différentes parties. L'intégralité du balado dure sept minutes. Or, l'enseignante ne fait pas jouer le balado jusqu'à la fin, mais jusqu'à 4 :10. La dernière section porte sur l'émancipation des femmes qui est un sujet intéressant, mais qui nécessite une très bonne compréhension du vocabulaire. De plus, lors de l'écoute du balado, l'enseignante peut ralentir le rythme de la narratrice pour aider la compréhension chez les apprenants, grâce à ses fonctionnalités d'accessibilité. Avant chaque partie, l'enseignante verra certains concepts avec les élèves pour les aider lors de l'écoute.

Avant d'entamer l'écoute du balado, l'enseignante fait également un remue-méninge avec les élèves sur ce qu'ils connaissent sur les vélos. Elle écrit leurs idées sur le tableau blanc interactif. L'enseignante annonce également aux élèves que l'intention d'écoute sera d'en apprendre plus sur les vélos tout en apprenant des nouveaux mots de vocabulaire. Elle note cette intention d'écoute sur une autre page du tableau

Ensuite, l'enseignante effectue une première écoute avec les élèves. Elle fait chaque partie à la fois. Après chaque partie, elle demande aux élèves ce qu'ils ont retenu de ces parties et note les réponses en dessous des différents titres de parties sur une page du tableau blanc interactif.

Pour la deuxième écoute, l'enseignante montre certains concepts aux élèves et les illustre avec des images.

Première partie (0:35 à 1:22) : court historique du vélo et des différents types de vélo.

Concepts à voir avant l'écoute de cette partie : invention, roues, moyens de transport, Tour de France.

Deuxième partie (1:25 à 2:12) : vélo en ville, avantages et inconvénients, mention du vélo de type Bixi.

Concepts à voir : déménagement, trafic, casque, piste cyclable, Bixi.

Troisième partie (2:13 à 4 :08) : vélo pendant l'enfance.

Concepts à voir : endurance, persévérance, guidon, camion de crème glacée.

Après la deuxième écoute, l'enseignante invite les élèves à dessiner ce qu'ils ont retenu en lien avec l'intention d'écoute initiale.

{L'idée de dessiner ce que les élèves ont retenu de l'écoute est une idée tirée du guide d'enseignement de la Puce à l'oreille, mais cette activité s'inscrit bien l'activité et est totalement adéquate pour des élèves allophones qui ont besoin de différentes façons de s'exprimer qu'uniquement les mots à l'oral.}

Après avoir effectué le dessin, l'enseignante effectue un retour en groupe pendant lequel les élèves peuvent présenter leurs réponses personnelles. De plus, après ce retour, différentes questions de réaction seront posées.

La narratrice évoque certaines émotions qu'elle ressent lorsqu'elle est à vélo, toi, quelles émotions ressens-tu lorsque tu es à vélo?

Après l'écoute de ce balado, est-ce que tes connaissances sur le vélo ont changé?

ANNEXE B
FORMULAIRE FORMS

23/07/2024 10:12

Expérience de lecture d'albums jeunesse augmentés par des médias numériques en classe de francisation: quelles réactions?

Expérience de lecture
d'albums jeunesse
augmentés par des médias
numériques en classe de
francisation: quelles
réactions?

* Indique une question obligatoire

1. Donnez-vous votre consentement pour que vos réponses soient utilisées à des fins de recherche? Elles resteront anonymes et seront utilisées uniquement dans le but de cette recherche.

Marquez un seul ovale.

Oui

Non

2. Quelle est votre expérience (scolaire et emploi) dans le domaine d'enseignement?

Critère 1: Clarté

Cette section concernera la clarté des activités proposées. Chaque question se répond tout d'abord avec un choix de réponse et une justification est demandée par la suite.

3. 1. Le dispositif est-il clair au niveau du contexte ayant mené au dispositif? *

(Le contexte étant la situation qui a mené au dispositif, soit le contexte scolaire et le public cible.)

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

4. Justification de la question 1 *

3. 1. Le dispositif est-il clair au niveau du contexte ayant *
mené au dispositif?

(Le contexte étant la situation qui a mené au dispositif,
soit le contexte scolaire et le public cible.)

Marquez un seul ovale.

- Faible
 Bon
 Très bon
 Excellent

4. Justification de la question 1 *

5. 2. Les explications concernant le déroulement de la démarche sont-elles claires? *

(Par exemple, une enseignante qui reçoit la démarche serait-elle en mesure de le mettre en oeuvre sans aide et explications de plus?)

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

6. Justification de la question 2 *

Critère 2: Pertinence

Cette section concernera la pertinence des activités proposées. Chaque question se répond tout d'abord avec un choix de réponse et une justification est demandée par la suite.

9. 1. La pertinence des albums choisis, soit *À qui la frite* * et *As-tu vu ma bicyclette*, pour travailler la réaction en classe d'accueil au primaire est...

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

10. Justification de la question 1 *

11. 2. La pertinence des médias numériques utilisés *
pour enrichir les lectures, soit l'atelier d'écriture
numérique et le balado, pour travailler la réaction en
classe d'accueil est...

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

12. Justification de la question 2 *

13. 3. La pertinence de l'âge ciblé (8 à 10 ans) pour les activités est... *

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

14. Justification de la question 3 *

Critère 3: Cohérence

Cette section concernera la cohérence de démarche didactique proposée. Chaque question se répond tout d'abord avec un choix de réponse et une justification est demandée par la suite.

15. 1. La démarche didactique proposée permet-elle de travailler l'objectif pédagogique (la réaction) de façon adéquate

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

16. Justification de la question 1

17. 2. Les justifications pédagogiques sont-elles cohérentes avec la démarche proposée? *

(Les justifications pédagogiques étant les différentes sources appuyant les différentes décisions pédagogiques.)

Marquez un seul ovale.

- Faible
- Bon
- Très bon
- Excellent

18. Justification de la question 2 *

Complétude

Cette section concernera la complétude de la démarche didactique. Une question s'y retrouve. Elle se justifie par la suite.

19. La démarche didactique semble-t-elle complète au niveau des activités prévues?

(Pourrait-il y avoir des phases ou des activités de plus permettant de réaliser une meilleure séquence?)

Marquez un seul ovale.

- Faible
 Bon
 Très bon
 Excellent

20. Justification de la question sur la complétude *

ANNEXE C

CERTIFICAT CERPE

No. de certificat : 2023-5641

Date : 2023-07-04

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains(2020) de l'UQAM.

- Titre du projet : Potentiel d'activités de lecture d'œuvres québécoises numériques jeunesse à développer l'appréciation chez des élèves en classe d'accueil.
- Nom de l'étudiant : Gabrielle Lapointe
- Programme d'études : Maîtrise en didactique des langues
- Direction(s) de recherche : Nathalie Lacelle

Modalités d'application

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

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

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-07-04**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf, Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPE plurifacultaire

BIBLIOGRAPHIE

- Aghaei, K. et Gouglani, F. (2016). Multimodal pedagogy and L2 vocabulary retention. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 4(3), 142-153. <https://mangolanguages.com/wp-content/uploads/2022/12/International-Journal-of-English-Language-Tanslation-Studies.pdf>
- Anadon, M. (dir.). (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Azaoui, B., Combe, C. et Cappellini, M. (2019). Usages et représentations des tablettes dans les foyers et à l'école : quelle continuité? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 75-97. <https://doi.org/10.7202/1067709ar>
- Beaulieu, J. et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60. <https://doi.org/10.7202/1051098ar>
- Bedou, S. et Hamel, M.-J. (2021). Raconter sa biographie langagière en la géolocalisant : le récit cartographique numérique comme outil de formation en didactique des langues secondes. *La Revue de l'AQEFLS : revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 34(1), 1-15. <https://doi.org/10.7202/1076609ar>
- Bibeau, A. (2023). La balado en littérature jeunesse. *Lurelu*, 46(2), 89. <https://id.erudit.org/iderudit/102899ac>
- Bouchardon, S. (2014). L'écriture numérique : objet de recherche et objet d'enseignement. *Les Cahiers de la Société française des sciences de l'information et de la communication*, 10, 225-235. <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=671>
- Boutin, J. F. (2005). Enseigner la syntaxe française au moyen de la bande dessinée: une recherche développement en formation initiale des maîtres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 111-130.
- Brehm, S., Beaudry, M.-C. et Turgeon, É. (2020). La réception des œuvres numériques jeunesse du point de vue des concepteurs et des enseignants québécois. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 11. <https://doi.org/10.7202/1071475ar>
- Brisson, G. (2015). Identité et multimodalité : le cas d'un élève plurilingue dans une école en milieu francophone minoritaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047311ar>
- Centre de services scolaire de Montréal. (2022). *La classe d'accueil*. Cybersavoir. <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/la-classe-daccueil/>
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2020). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

- Dionne, A.-M. (2021). Faire la lecture aux élèves du préscolaire et du primaire : point de vue d'enseignantes sur la planification de cette activité d'enseignement dans des écoles francophones de l'Ontario. *Language and Literacy*, 23(3), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29492>
- Drew, C. (2017). Edutaining audio: an exploration of education podcast design possibilities. *Educational Media International*, 54(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/09523987.2017.1324360>
- Early, M. (1991). Using wordless picture books to promote second language learning. *ELT Journal*, 45(3), 245-251. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.245>
- Florey, S. et Mitrovic, V. (2021). Albums de littérature de jeunesse numériques : caractéristiques et enjeux didactiques. *forumlecture.ch : littératie dans la recherche et la pratique / leseforum / forumlettura*, 3, 1-20. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5223>
- Forget, M.-H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103-104. <https://id.erudit.org/iderudit/71239ac>
- Forget, M.-H. (2012). Qu'est-ce que justifier? *Québec français*, (167), 61-62. <https://id.erudit.org/iderudit/67716ac>
- Gendron-Blanchette, M.-F. (2020). *Description des processus spécifiques à la lecture numérique d'applications-livres par des jeunes lecteurs de 8 à 12 ans*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14839/>
- Guntuku, S. C., Li, M., Tay, L. et Ungar, L. H. (2019). Studying cultural differences in emoji usage across the east and the west. Dans *Proceedings of the thirteenth international AAAI conference on web and social media* (vol. 13, p. 226-235). <https://doi.org/10.48550/arXiv.1904.02671>
- Halté, P. (2016). Enjeux pragmatiques et sémiotiques de l'étude des émoticônes. *Réseaux*, 3(197-198), 227-252. <https://doi.org/10.3917/res.197.0227>
- Harvey, S. et Loïsel, J. (2022). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76. <https://id.erudit.org/iderudit/49499ac>
- Jiang, L. et Ren, W. (2021). Digital multimodal composing in L2 learning: Ideologies and impact. *Journal of Language, Identity and Education*, 20(3), 167-182. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1753192>
- Laborderie, A., Jeantet, C. et Hellégouarc'h, P. (2018). Remédier le patrimoine littéraire à travers le livre enrichi : quelles expériences de lecture? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050941ar>
- Lacelle, N. et Langlade, G. (2008). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire*, 55-65

- Lacelle, N. (2011). Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique. *La Lettre de l'AIRDF*, 49(1), 32-36. <https://doi.org/10.3406/airdf.2011.1892>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique (LMM@) : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, M., & Fejzo, A. (2024). La conception d'une séquence didactique permettant le développement des habiletés prosodiques: recherche-développement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 24-50.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture / appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lieutier, P. (2022). *Accompagnement d'équipes, appropriation du numérique, distribution et découvrabilité : analyse des enjeux d'édition dans la production et la mise en marché de livres-applications jeunesse au Québec* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15812/>
- Limpo, T. et Alves, R. A. (2018). Effects of planning strategies on writing dynamics and final texts. *Acta psychologica*, 188, 97-109. DOI : 10.1016/j.actpsy.2018.06.001
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon (dir.) et M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77-97). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782763712994-004>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. Bakhshaei et M., Georgiou, T. (2016). Language of instruction and ethnic disparities in school success. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 689-713. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9018/7116>
- Meier, A. (2015). L2 incidental vocabulary acquisition through extensive listening to podcasts. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 15(2), 72-84. <https://doi.org/10.7916/salt.v15i2.1285>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Programme linguistique, scolaire et sociale*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. (2020). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration (2014-2018)*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/immigration/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2014-2018.pdf

- Morasse, M.-E. (2022, 21 août). Centre de services scolaire de Montréal. Hausse des inscriptions d'élèves allophones. *La Presse*. https://plus.lapresse.ca/screens/72601409-85c1-4670-9f36-a3aff05d5ed8%7C_0.html
- Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Sorokowska, A. et Sorokowski, P. (2017). Children can accurately recognize facial emotions from emoticons. *Computers in Human Behavior*, 76, 372-377. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.040>
- Perret-Truchot, L., Remond, E., Rampnoux, O. et Truchot, P.-J. (2012). Regard fasciné, œil ouvert. Approche comparative des versions numérique et papier d'un album de littérature jeunesse pour le cycle 3. *Document Numérique*, 15(3), 95-117. DOI : 10.3166/DN.15.3.95-116
- Prost, B., Maurin, X., Lekehal, M. et Anatrella, B. (2013). *Le livre numérique*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : mission possible! *Québec français*, (143), 57-59. <https://id.erudit.org/iderudit/49493ac>
- Turgeon, E. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9728>
- Turgeon, É. (2021). Développer les compétences émotionnelles des élèves grâce à la littérature jeunesse. *Lurelu*, 44(1), 81-82. <https://id.erudit.org/iderudit/95709ac>
- Tran, E. (2002). Le journal de lecture : entretien avec Louise Latulippe et Jeanne-Mance Chabot. *Québec français*, (125), 68-69. <https://id.erudit.org/iderudit/59581ac>
- Trottet, S., Amireault, V. et Gómez Pérez, S. (2014). L'entrée dans la culture québécoise par la théâtralisation d'une légende : regards sur un projet interculturel pour futurs enseignants de français langue étrangère au Mexique. *La Revue de l'AQEFLS : revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 31(1), 108-122. <https://doi.org/10.7202/1090359ar>
- Sénat, J. (2022). *Portrait de l'investissement subjectif d'apprenant.e.s de L2 à la lecture de textes simplifiés et non simplifiés*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/16116/1/M17643.pdf>
- Sauriol, M. (1980). L'enseignement du français aux immigrant adultes. *Québec français*, (37), 66-68. <https://id.erudit.org/iderudit/51600ac>
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.
- Villeneuve-Lapointe, M. et Charron, A. (2024). Pratiques enseignantes employant la littérature jeunesse dans une perspective multimodale à l'éducation préscolaire 4 ans. *Multimodalité(s)*, 19, 206-220. <https://doi.org/10.7202/1112435ar>

