

Des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire : la perspective d'orthopédagogues

Dayna McLaughlin, Université du Québec à Rimouski, Canada

Résumé: La communication, spécialement avec l'ère numérique, est devenue une action complexe, comportant de multiples facettes. En ce sens, les élèves présentant des difficultés relatives à la lecture et à l'écriture sont de plus en plus nombreux à bénéficier de services en orthopédagogie. La présente recherche a pour objectif d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale (LMM) auprès d'élèves du secondaire. Un devis méthodologique de type qualitatif et exploratoire est employé, alors que l'étude de cas a été choisie afin de mener la recherche. Les principaux résultats permettent de documenter davantage, en contexte d'éducation secondaire, les pratiques orthopédagogiques en littératie (notamment selon les différentes compétences en LMM). Les données recueillies offrent un aperçu du rôle des orthopédagogues auprès des jeunes du secondaire et confirment également l'imprécision et la grande variabilité l'entourant.

Mots-clés: Orthopédagogie, Pratiques orthopédagogiques, Littératie, Médiatique, Multimodalité, Difficulté d'apprentissage

Abstract: Communication, especially with the digital age, has become a complex, multi-faceted action. In this sense, students with reading and writing difficulties are more and more likely to benefit from orthopedagogical services. The purpose of this research is to identify orthopedagogical practices using Multimodal Media Literacy (MML) among high school students. A methodological specification of the qualitative and exploratory type is used, while the case study was chosen to conduct the research. The main results are used to further document, in the context of secondary education, the orthopedagogical practices in literacy (notably according to the different skills in LMM). The data collected provide an overview of the role of remedial teachers among high school students and also confirm the inaccuracy and wide variability surrounding it.

Key words: Orthopedagogy, Orthopedagogical practices, Literacy, Media, Multimodality, Learning disabilities

Introduction

La communication, avec ses multiples facettes se rapportant au message, au communicateur et au contexte, se complexifie au même rythme effréné que les développements technologiques et numériques (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012). Les innovations relatives au concept de littératie, et donc de la lecture et de l'écriture sous toutes leurs formes, sont également incessantes (Rowse, 2013). Le message peut être composé de différents modes et être conçu à l'aide de moyens (médias) variés. Le communicateur se doit alors de maîtriser des processus et des stratégies, également complexes et évolutifs, qui se rapportent autant à la réception qu'à l'émission d'un message (Rowse, 2013). Le contexte de communication, quant à lui, varie selon de multiples facettes qui sont elles-mêmes caractérisées par le temps (réel/synchrone ou différé/asynchrone) et par l'environnement (physique, virtuel formel, informel) (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). De tels changements communicationnels amènent donc leur lot de difficultés; de nouvelles compétences se doivent d'être maîtrisées, tout comme de nouvelles connaissances se doivent d'être acquises, afin d'être un communicateur contemporain efficace et compétent.

Toutefois, bien que la communication contemporaine, où les modes sémantiques et les médias technologiques sont d'une diversité et d'une richesse impressionnantes, soit omniprésente dans notre quotidien, c'est véritablement en dehors de l'école que ses innovations se font le plus ressentir (Lebrun *et al.*, 2012; Graham et Benson, 2010; Jocius, 2013). La littératie « moderne », ou littératie médiatique multimodale (LMM), peine à faire sa place dans les contextes scolaires et pédagogiques (Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux, 2013; Capello, Felini & Hobbs, 2011; Coiro & Moore, 2012; Neugebauer, 2014). En effet, la communication chez les élèves semble de moins en moins correspondre aux pratiques communicationnelles scolaires, puisqu'à l'instar de ces dernières, elle intègre de manière constante les innovations en littératie (Richard, 2012; Rowse, 2013).

Pour des élèves présentant des difficultés, l'accompagnement et l'encadrement en contexte formel relativement à ces pratiques communicationnelles complexes et diversifiées semblent toutefois nécessaires, d'autant plus que la présence de cette clientèle est croissante dans les écoles, même dans les classes dites « régulières » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009). Un intervenant central travaillant pour répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage est

l'orthopédagogue. Ce dernier a la responsabilité de mettre en place des conditions favorisant une utilisation maximale du potentiel d'apprentissage des jeunes en difficulté (Boudreau, 2012). Il apparaîtrait ainsi pertinent de faire correspondre les pratiques orthopédagogiques, en cadre formel, aux pratiques communicationnelles des jeunes.

Plusieurs travaux documentent les bienfaits de l'enseignement formel de la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves (Boutin *et al.*, 2013 ; Lam, 2006 ; Leander, 2001 ; Purcell, Buchanan et Friedrich, 2013 ; Purcell, Heaps, Buchanan et Friedrich, 2013 ; Sefton-Green, 2006) et quelques recherches s'intéressent plus précisément à la clientèle d'élèves en difficulté (King-Sears, Swanson et Mainzer, 2011 ; Smith, 2014 ; Sweeny, 2010). Cependant, une absence de données concernant les pratiques orthopédagogiques, particulièrement en contexte d'éducation au niveau secondaire, persiste. S'inscrit dès lors la pertinence de cette recherche qui touche à chacune de ces réalités, soit la littératie contemporaine, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les pratiques orthopédagogiques. Il appert en effet important de documenter les pratiques orthopédagogiques et, du même coup, de vérifier si la LMM s'y retrouve. Ce sont d'ailleurs les objectifs guidant la présente recherche. Pour ce faire, une étude de cas multiples a été privilégiée.

Mise en contexte : la communication contemporaine dans une perspective de littératie médiatique multimodale

Aux 20^e et 21^e siècles, un véritable tournant dans les pratiques de la communication s'opère. La littératie semble être en constante métamorphose, et ce, en grande partie grâce aux apports de l'ère numérique (Lebrun *et al.*, 2012). Les représentations de sens se font notamment à l'aide de modes variés (texte, image, son, gestuelle, mouvement, etc.), par des médias différents (numérique ou traditionnel), dans des environnements variables (physique, virtuel, etc.) et dans des situations synchrones ou asynchrones. En d'autres mots, la communication est devenue une action complexe, comportant de multiples facettes relatives au message, au communicateur et au contexte. Il devient alors nécessaire de porter un regard différent sur les compétences et les habiletés impliquées et sur les pratiques formelles et informelles actuelles en littératie médiatique multimodale (LMM).

Afin d'accompagner les élèves dans un apprentissage de la LMM, les pédagogues devraient offrir un enseignement formel et des activités didactiques variées, eux-mêmes multimodaux (Lebrun *et al.*, 2012; Mills, 2010). Pour former les élèves adéquatement et pour encourager leur motivation et leur réussite, la pratique d'activités combinant différents modes et médias et exigeant le développement de productions médiatiques multimodales est profitable (Lacelle, 2012; Lebrun, 2012; Unrau et Quirk, 2014; Unsworth, 2014).

De plus, les approches didactiques intégrant la LMM permettent d'enrichir les procédés d'analyse textuelle, de travailler la cohérence textuelle et l'expression d'un point de vue, de former les élèves à une lecture multimodale et de les sensibiliser à la prise de position dans les productions multimodales (Lebrun *et al.*, 2012; Kennedy, Thomas, Meyer, Alves et Lloyd, 2014). Sweeny (2010) rapporte également que l'écriture à l'aide d'Internet, par exemple, motive et engage plus facilement les élèves, puisque ceux-ci n'ont pas l'impression d'accomplir un travail « typiquement » scolaire. Les élèves sont aussi plus motivés à écrire, en partie grâce à la variété des objectifs et des moyens offerts (Purcell *et al.*, 2013a). Boutin et ses collaborateurs (2013) ont conduit une recherche s'intéressant à la compréhension de multitextes (soit des textes multimodaux) d'élèves québécois âgés de 11 à 15 ans. Ces derniers ont exprimé une nette préférence pour les textes multimodaux, notamment parce que la présence de plusieurs modes facilitait leur compréhension. Les images, la couleur, le texte et même le son (produit par les élèves eux-mêmes, dans leur tête, durant leur lecture) sont des éléments mentionnés comme étant décisifs dans la compréhension des jeunes. En ce sens, King-Sears et ses collaborateurs (2011) rapportent qu'un environnement multimodal influence les capacités en lecture et en écriture, notamment chez les élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

Les pratiques communicationnelles formelles et informelles

Un fossé grandissant prend place entre les pratiques scolaires et celles retrouvées notamment chez les adolescents (Kalantzis et Cope, 2012) puisque la LMM, omniprésente chez les jeunes, fait souvent pâle figure dans les écoles et ses différentes disciplines (Lebrun et al., 2012; Graham et Benson, 2010; Jocius, 2013). En effet, la communication, comme décrite dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2011) dans son volet sur l'apprentissage du français, n'inclut pas la communication multimodale. Les pratiques scolaires tendent donc fortement vers une communication traditionnelle et ne semblent pas considérer les fondements de la multimodalité (Gee, 2012; Jewitt, 2005, 2008). Pourtant, en autorisant les élèves à communiquer de la même façon à l'école qu'en dehors de celle-ci, l'aspect social de la communication est encouragé, de même que l'apprentissage de la littératie dans des contextes signifiants pour l'élève (Rose, 2011).

L'ensemble des études recensées relève l'intérêt des élèves à travailler avec la multimodalité, de même que l'augmentation de la compréhension et de la motivation chez les jeunes, notamment ceux présentant des difficultés d'apprentissage, lorsque la LMM et certains de ses aspects sont présents (Boutin et al., 2013; King-Sears et al., 2011; Purcell et al., 2013a; Smith, 2014; Sweeny, 2010). Aussi, bien que des pratiques pédagogiques, relevées auprès d'enseignants et se rapportant à la LMM, aient été documentées (Purcell et al., 2013b), aucune recherche relative à la LMM ne s'est penchée sur les pratiques d'intervenants clés dans le parcours scolaire d'élèves pouvant présenter des difficultés ou même des troubles d'apprentissage : les orthopédagogues.

Cadre conceptuel

Les assises conceptuelles de la recherche seront détaillées et permettront de clarifier les concepts structurant et guidant cette étude. Ainsi, les compétences professionnelles en orthopédagogie, les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture et les compétences en littératie médiatique multimodale seront présentées.

Les compétences professionnelles en orthopédagogie

Selon l'ADOQ (2013), l'orthopédagogie est la science de l'éducation dont l'objet est l'évaluation et l'intervention relatives aux apprenants susceptibles de présenter ou présentant des difficultés d'apprentissage scolaires. Les compétences des orthopédagogues sont spécifiques et différent de celles des enseignants du secteur régulier ou même d'adaptation scolaire (Boudreau, 2012).

En 2015, Brodeur et ses collaboratrices ont proposé un référentiel détaillant les orientations et les compétences que devrait considérer une formation de deuxième cycle en orthopédagogie et qui devraient, donc, être présentes chez un orthopédagogue. Ce référentiel répond également au désir de spécialisation en orthopédagogie exprimé dans le Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) du MELS (2008).

Le document rapporte trois axes de compétence essentiels, qui rejoignent les compétences décrites par l'ADOQ (2015), soit : 1) l'évaluation-intervention spécialisée, 2) la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage et 3) l'éthique, la culture et le développement professionnel (Brodeur et al., 2015). L'axe de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage appuie le phénomène de complémentarité des rôles et de vision systémique des services, des façons de faire qui sont de plus en plus fréquentes dans le milieu scolaire et qui touchent autant l'évaluation que l'intervention. L'orthopédagogue peut donc agir à titre de personne-ressource auprès des enseignants et des parents, par exemple, afin d'assurer, notamment, le transfert des apprentissages en classe et à la maison.

Les difficultés d'apprentissage

Dans le cadre de cette recherche, les difficultés se rapportant à la lecture et à l'écriture seront particulièrement retenues. Contrairement au trouble d'apprentissage, une difficulté d'apprentissage peut être travaillée, voire complètement éliminée, entre autres par un accompagnement et un soutien orthopédagogiques. Les difficultés d'apprentissage sont habituellement reliées aux compétences et aux

stratégies retrouvées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Ainsi, l'orthopédagogue travaille principalement les compétences à lire, à écrire, à communiquer oralement et à utiliser la mathématique (MELS, 2008). Au niveau secondaire, les élèves n'apprennent plus à lire, mais doivent être en mesure de lire afin de comprendre et d'apprendre. Pour des jeunes ayant des difficultés, qu'elles soient présentes depuis peu ou depuis plusieurs années, c'est une véritable entrave à la réussite et à la motivation scolaire qui se présente donc à leur entrée au secondaire (Biancarosa, 2012; Lee et Spratley, 2010).

Les compétences en littératie médiatique multimodale

Le Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie définit le concept de littératie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, c'est la définition proposée par Lacelle et al. (2017) qui sera retenue. Cette dernière propose une vision décidément contemporaine du concept de la littératie :

La littératie médiatique multimodale est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. mode linguistique seul) et multimodales (ex. combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message (Lacelle et al., 2017, p. 8).

Par médias, on entend les moyens, ou encore les supports, utilisés afin de communiquer, tels que les médias traditionnels (l'imprimé, la radio, la télévision, la photographie, etc.) ou les médias numériques (réseaux sociaux, appareils intelligents, Internet, etc.). Par mode, on entend les différentes ressources sémiotiques mobilisées, qu'elles soient textuelles, visuelles, sonores ou cinétiques, afin de communiquer (Lacelle et al., 2017; Siegel, 2012). Le texte et l'imprimé, autrefois prédominants, sont maintenant des ressources parmi tant d'autres que les jeunes générations utilisent de plus en plus, mais ne maîtrisent pas nécessairement toujours de manière optimale.

En effet, des compétences spécifiques se rattachent à cette définition contemporaine de la littératie. Lacelle et al. (2017) ont proposé une grille détaillant les compétences et leurs composantes se rapportant à la LMM. Chaque compétence, de même que chacune de ses composantes, représente ainsi une source potentielle de difficulté pour les élèves, tant en lecture qu'en écriture, et devient donc pertinente à considérer pour l'orthopédagogue.

La grille en question appuie et encourage le développement de compétences concrètes ainsi que l'inclusion de la LMM en contexte formel. Au total, cinq compétences sont décrites. Les trois premières, c'est-à-dire les compétences cognitives et subjectives, les compétences pragmatiques et les compétences sémiotiques, peuvent être associées à tout type de mode et sont ainsi considérées comme étant « générales ». Viennent ensuite les compétences modales, qui se rapportent aux habiletés relatives à des modes spécifiques (textuel, visuel, sonore ou cinétique) et à la manipulation de leurs différentes ressources sémiotiques respectives. Enfin, les compétences nommées « multimodales » exigent la connaissance, l'analyse et l'application conjointes de différents modes et médias (traditionnel ou numérique).

Méthodologie de recherche

La recherche ayant pour objectif principal d'identifier des pratiques orthopédagogiques faisant usage de la LMM auprès d'élèves du secondaire, un devis méthodologique de type qualitatif est employé. De plus, dans une perspective inductive et décidément exploratoire, une étude de cas multiples a été entreprise pour tenter de dégager des régularités et des structures dans les pratiques des orthopédagogues participant à la recherche (Van der Maren, 2003).

L'échantillonnage, de type non probabiliste, a permis de réunir sept participants, recrutés sur base volontaire et sélectionnés selon les critères suivants : 1) agir en tant qu'orthopédagogue auprès d'élèves d'âge secondaire et 2) agir en tant qu'orthopédagogue en français (lecture et écriture).

La collecte de données de cette recherche qualitative, qui a pris place durant les mois d'octobre, de novembre et de décembre 2016, a été effectuée en deux temps : lors d'observations directes et de groupes de discussion. La collecte des données en plusieurs et différents temps était primordiale, puisque des écarts pouvaient possiblement être relevés entre les actions dont a pu témoigner la chercheuse (pratiques observées) et les propos recueillis des orthopédoques (pratiques déclarées). Les observations ont pris place dans le milieu de travail du participant et étaient d'une durée approximative de 60 minutes. L'objectif est d'expliquer et de décrire, à l'aide de deux périodes d'observation par participant, le plus objectivement possible, les pratiques observées auprès des différents cas (Martineau, 2016). L'observation a également été faite à l'aide d'une grille d'observation systématique, construite selon les différentes compétences professionnelles en orthopédagogie et relatives à la LMM (étayées dans le cadre conceptuel de la recherche). Ensuite, après la période d'observation, les participants ont été invités à prendre part à un groupe de discussion, d'une durée d'environ 90 minutes. Les groupes de discussion ont permis de recueillir des renseignements de fond sur les pratiques en orthopédagogie, de collecter des informations dans une optique d'analyse des besoins chez les orthopédoques et de favoriser l'expression libre des participants (Boutin, 2007; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Une grille d'entretien allant du général au plus spécifique et traitant d'abord des thèmes centraux a été utilisée (Boutin, 2007; Geoffrion, 2016; Krueger et Casey, 2014; Stewart et Shamdasani, 1990). Ainsi, le rôle de l'orthopédagogue, les pratiques orthopédagogiques, les compétences professionnelles en orthopédagogie, la littératie en 2016, les aspects multimodal et médiatique en lecture et en écriture et la LMM en orthopédagogie ont été abordés.

Effectuée en deux temps, la collecte a permis la diversification et la triangulation des données (Marcel et al., 2002). L'analyse des données a été complétée manuellement, selon une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qu'elle a été fortement guidée par le cadre conceptuel préalablement établi (Savoie-Zajc, 2011). Les données ont été analysées selon deux niveaux, soit : 1) chaque cas, de façon individuelle et 2) tous les cas, en tant qu'ensemble. Des observations, une analyse descriptive des données a été complétée. Ainsi, des unités de sens ont été dégagées à l'aide de la grille d'observation systématique. Cette dernière respectait le cadre d'analyse souhaité pour la recherche et était constituée de concepts prédéterminés et structurant les observations de la chercheuse (les compétences professionnelles orthopédagogiques et celles en lien avec la LMM). Des groupes d'entrevue, une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été effectuée (Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, différentes catégories d'analyse ont pu être générées et ont permis de faire progresser l'analyse des données, tout en évitant une simple synthèse du contenu (Paillé et Mucchielli, 2016).

Quelques limites méritent d'être soulevées concernant la présente recherche. Tout d'abord, afin d'approfondir les observations, il est généralement préférable que ces dernières s'étalent sur quelques semaines, afin d'enrichir la quantité et la qualité des données (Martineau, 2016). Dans le cadre de la recherche, il est possible que certains éléments demeurent inédits, puisque seulement deux observations par participant ont été effectuées. Ensuite, lors du groupe de discussion, la désirabilité sociale, les opinions de la chercheuse ou encore une dynamique de groupe particulière ont pu influencer les échanges entre les participants et teinter les données recueillies. Somme toute, la triangulation et la saturation des données, en ayant recours à différents instruments de collecte, pourront toutefois permettre de compenser les limites de chaque outil et appuyer considérablement les critères méthodologiques de crédibilité et de fiabilité de cette recherche (Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Sajc, 2011).

Résultats de recherche

La recherche avait pour but d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale (LMM) auprès d'élèves du secondaire. Une synthèse des résultats, issus des séances d'observation et des groupes de discussion, est proposée et divisée selon deux thèmes distincts : 1) les pratiques orthopédagogiques et 2) la littératie médiatique multimodale.

Pratiques orthopédagogiques

Le rôle orthopédagogique, et ainsi l'identification des pratiques s'y rattachant, s'avère imprécis et variable, grandement en raison de la méconnaissance présente chez les directions d'école, chez les enseignants, chez les autres intervenants scolaires et chez les parents. De même, l'absence de définitions claires, relativement aux pratiques orthopédagogiques, contribue à maintenir celles-ci dans une certaine « zone grise » selon les participants. Un orthopédagogue a rapporté : « C'est à nous de juger, constamment, et ce ne sont pas des balises claires » (Cas 6). La collaboration et le partenariat intra et extrascolaire peuvent ainsi devenir difficiles, de par les incompréhensions et les divergences au sein des attentes envers l'orthopédagogue.

Certains participants rapportent que l'orthopédagogue doit, à certains moments, jouer un rôle-conseil auprès des enseignants, notamment lorsqu'il doit s'assurer que les pratiques en classe sont « gagnantes ». On précise cependant que cette pratique et ce rôle en classe ne sont pas choses acquises, qu'il n'y a pas encore de « culture orthopédagogique » dans les établissements scolaires (particulièrement au niveau secondaire). Cet aspect collaboratif de la pratique orthopédagogique demeure mal compris et l'inclusion de l'orthopédagogie en classe n'est pas toujours facile. Un participant rapporte même que les situations de collaboration avec les intervenants à l'école créent « un sentiment de malaise » (Cas 4).

Littératie médiatique multimodale

Le mode textuel était prépondérant dans les pratiques orthopédagogiques. Seulement trois participants ont travaillé le mode visuel explicitement et directement lors d'interventions ciblées, par exemple en analysant des images dans un texte afin de faire des prédictions sur la lecture. Un orthopédagogue a affirmé : « (...) moi je le fais peu. Et jamais explicitement. C'est rare que j'ai l'opportunité d'enseigner explicitement comment recevoir un message autrement qu'avec le textuel » (Cas 2).

Littératie médiatique multimodale

Le mode textuel était prépondérant dans les pratiques orthopédagogiques. Seulement trois participants ont travaillé le mode visuel explicitement et directement lors d'interventions ciblées, par exemple en analysant des images dans un texte afin de faire des prédictions sur la lecture. Un orthopédagogue a affirmé : « (...) moi je le fais peu. Et jamais explicitement. C'est rare que j'ai l'opportunité d'enseigner explicitement comment recevoir un message autrement qu'avec le textuel » (Cas 2).

Les médias traditionnels étaient également constamment présents; l'ensemble des cas ont fait appel au papier et à l'imprimé durant chaque période d'observation. Seul un participant est intervenu sur l'utilisation du média numérique qu'est l'ordinateur (et l'Internet) afin de travailler des compétences médiatiques multimodales précises; les autres participants n'utilisaient les médias numériques (et traditionnels) qu'en tant qu'outils ou que support à la pratique orthopédagogique, et non en tant que sujet ou objet principal de l'évaluation ou de l'intervention orthopédagogique. Qui plus est, le plus souvent, lorsqu'un média numérique était impliqué dans la pratique d'un orthopédagogue, c'était afin de travailler des compétences ou des composantes appartenant au mode textuel. Un participant affirme clairement : « De façon réelle, dans notre réalité, moi l'aspect médiatique, je ne suis pas capable de l'intégrer à ma réalité » (Cas 7).

Le tableau 1 présente une synthèse des observations effectuées auprès des sept orthopédagogues participant à la recherche. On y retrouve les différents modes et médias, selon Lacelle et al. (2017), ayant été observés dans les pratiques orthopédagogiques.

Tableau 1 : Synthèse des observations des différents modes et médias dans les pratiques orthopédagogiques

	<i>Cas 1</i>	<i>Cas 2</i>	<i>Cas 3</i>	<i>Cas 4</i>	<i>Cas 5</i>	<i>Cas 6</i>	<i>Cas 7</i>
<i>Mode</i>							
<i>Visuel</i>	X*	X	X*			X	X
<i>Textuel</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Sonore</i>							
<i>Cinématique</i>							X
<i>Mixte</i>							X
<i>Média</i>							
<i>Traditionnel</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Numérique</i>	X*	X*		X*	X*	X*	X

* Indique que le mode ou le média était travaillé de manière informelle/indirecte ou encore était utilisé en tant que soutien à la pratique orthopédagogique et ne constituait pas le sujet de l'évaluation ou de l'intervention.

Les diverses compétences liées à la littératie médiatique multimodale ont rarement été observées, autrement que lorsqu'elles se rapportaient au mode textuel et aux médias traditionnels (imprimé, papier). Lorsque les autres modes (visuel, principalement) et médias (numériques) étaient présents, ils semblaient être implicitement intégrés dans les activités orthopédagogiques et ne visaient pas à développer des compétences précises. Autrement dit, pour tous les participants (exception faite du cas 7), lorsque les modes visuel, sonore, cinématique ou mixte et que les médias numériques étaient présents, l'objet de l'évaluation ou de l'intervention orthopédagogique ne visait pas à évaluer ou à intervenir sur des compétences ou des composantes médiatiques multimodales précises, mais se rapportait tout de même toujours aux compétences du mode textuel et du média traditionnel imprimé.

Le tableau 2 présente une synthèse des observations effectuées auprès des sept orthopédagogues participant à la recherche. On y retrouve les différentes compétences en littératie médiatique multimodale, selon Lacelle et al. (2017), ayant été observées dans les pratiques orthopédagogiques.

Tableau 2 : Synthèse des observations des différentes compétences en littératie médiatique et multimodale dans les pratiques orthopédagogiques

	<i>Cas 1</i>	<i>Cas 2</i>	<i>Cas 3</i>	<i>Cas 4</i>	<i>Cas 5</i>	<i>Cas 6</i>	<i>Cas 7</i>
<i>Compétences</i>							
<i>Cognitives/Subjectives</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Pragmatiques</i>		X*		X*		X*	X
<i>Sémiotiques</i>							X
<i>Modales</i>	X	X*	X	X*	X	X*	X
<i>Multimodales</i>		X*	X*				X

* Indique que la compétence était travaillée de manière informelle/indirecte ou, encore, qu'elle était implicitement nécessaire lors de la pratique orthopédagogique et ne constituait pas le sujet de l'évaluation ou de l'intervention.

Discussion

Des résultats obtenus et rapportés plus haut, il était souhaité d'identifier des pratiques orthopédagogiques auprès d'élèves du secondaire, notamment en regard de la littératie médiatique multimodale (LMM). Grâce à la collecte et à l'analyse de données, il est désormais possible de dégager certaines thématiques globales et de formuler quelques constats, explicités selon trois thèmes distincts : 1) les pratiques orthopédagogiques, 2) la littératie médiatique multimodale et 3) la littératie médiatique multimodale en orthopédagogie.

Pratiques orthopédagogiques

La collecte de données a permis d'obtenir des informations précieuses par rapport aux pratiques orthopédagogiques en milieu secondaire. Les thèmes suivants ont entre autres été soulevés : 1) les différents axes de compétences qui constituent, aux yeux des participants, un ensemble théoriquement valable, mais difficilement applicable et 2) la formation diversifiée chez les participants. Ces éléments semblent expliquer en partie la grande variabilité des pratiques orthopédagogiques, non seulement d'un établissement scolaire à l'autre, mais également d'un milieu à l'autre (du public au privé, par exemple), ou même d'un orthopédagogue à l'autre.

Littératie médiatique multimodale

Les données recueillies, particulièrement lors des groupes de discussion, ont permis de souligner deux facteurs importants et prépondérants chez les orthopédagogues participants, soit une conception limitée et traditionnelle de la littératie, de même qu'une méconnaissance et une confusion reliées au concept de littératie médiatique multimodale et à ses différentes composantes (médias traditionnel ou numérique et modes visuel, sonore, textuel, cinématique).

Pratiques orthopédagogiques et littératie médiatique multimodale

Très peu de recherches se sont intéressées à la littératie médiatique multimodale et à la clientèle des élèves en difficulté (Kress, 2000; Unsworth, 2002; Westby, 2010). De plus, aucune recherche, à notre connaissance, ne fait état des pratiques orthopédagogiques en regard de la littératie médiatique multimodale. Pourtant, les relations étroites entre la littératie et les technologies ont une influence directe sur le milieu scolaire et les expériences des élèves et des intervenants (Burnett et Merchant, 2014). Les thèmes suivants sont ressortis des données recueillies lors des observations et des groupes de discussion : la tradition orthopédagogique, les exigences et la maîtrise implicites et omniprésentes relativement aux compétences en LMM et le fossé perceptible entre les pratiques communicationnelles formelles et informelles.

Conclusion

En conclusion, la démarche méthodologique sélectionnée visait à documenter des pratiques orthopédagogiques déclarées et observées chez des orthopédagogues, relativement à la LMM. Au total, ce sont sept participants qui se sont impliqués dans ce projet et les données amassées ont en effet permis de poser différents constats relativement aux pratiques orthopédagogiques au secondaire, notamment en lien avec la LMM. La recherche réitère l'importance de se pencher davantage sur les pratiques orthopédagogiques au secondaire, ne serait-ce que pour en apprendre encore plus sur ces dernières. Les données recueillies offrent un aperçu du rôle des orthopédagogues auprès des jeunes du secondaire et confirme l'imprécision et la grande variabilité du rôle de l'orthopédagogue au secondaire. Il serait pertinent d'envisager une formation plus poussée et précise en orthopédagogie qui permettrait une clarification des compétences et des rôles de ces professionnels, tout en solidifiant les connaissances reliées à la littératie, pour potentiellement offrir une vision plus contemporaine de la lecture et de l'écriture et, peut-être, y intégrer des notions de la LMM.

RÉFÉRENCES

- L'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2013). *L'orthopédagogie*. Repéré à <http://www.ladoq.ca/>
- L'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2015). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Document inédit.
- Biancarosa, G. (2012). Adolescent literacy: more than remediation. *Educational Leadership*, 69(6), 22-27.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160, 14-17.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec : Nouvelles AMS.
- Boutin, J. -F., Lacelle, N., Lebrun, M. et Lemieux, N. (2013). Analyzing students' comprehension of multitracks: the mobilization of images (visual mode) in the language classroom. *The International Journal of Image*, 3, 69-78.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Document inédit.
- Burnett, C. et Merchant, G. (2014). Points of view: reconceptualizing literacies through an exploration of adult and child interactions in a virtual world. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 36-50.
- Capello, G., Felini, D. et Hobbs, R. (2011). Reflections on global developments in media literacy education: bridging theory and practice. *Journal of Media Literacy Education*, 3(2), 66-73.
- Coiro, J. et Moore, D.W. (2012). New literacies and adolescent learners: an interview with Julie Coiro. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(6), 551-553.
- Gee, J. P. (2012). The old and the new in the new digital literacies. *The Educational Forum*, 76(4), 418-420.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 401-425). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Graham, M. S. et Benson, S. (2010). A springboard rather than a bridge: diving into multimodal literacy. *The English Journal*, 100(2), 93-97.
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.
- Jocius, R. (2013). Exploring adolescents' multimodal responses to *The Kite Runner*: understanding how students use digital media for academic purposes. *Journal of Media Literacy Education*, 5(1), 310-325.
- Kalantzis, M. et Cope, B. (2012). *Literacies*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Meyer, J. P., Alves, K. D., et Lloyd, J. W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: a UDL approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 71-86.
- King-Sears, M. E., Swanson, C. et Mainzer, L. (2011). TECHNOlogy and literacy for adolescents with disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(8), 569-578.
- Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2014). *Focus group: a practical guide for applied research* (5^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lacelle, N. (2012). La déconstruction et la reconstruction des œuvres multimodales. Une expérience vécue en classe à partir des bandes dessinées *Paul et Persépolis*. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale* (p. 125-140). *De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebécois-sur-la-litteratie>.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (dir.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en*

- contexte numérique – LMM@. *Outils conceptuels et didactiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lam, W. S. E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: research directions. *Review of Research in Education*, 30, 213-237.
- Leander, K. M. (2001). "This is our freedom bus going home right now": producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 637-679.
- Lebrun, M. (2012). Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école* (p. 141-156). Québec, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école*. Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Lee, C. D. et Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: the challenges of adolescent literacy*. New York, NY : Carnegie Corporation of New York.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 135-170.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., p. 315-334). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 35-45.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *À la même école. Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Neugebauer, S.R. (2014). Context-specific motivations to read for adolescent struggling readers: does the motivation for reading questionnaire tell the full story? *Reading Psychology*, 35(2), 160-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Purcell, K., Buchanan, J. et Friedrich, L. (2013). *The impact of digital tools on student writing and how writing is taught in schools*. Repéré à <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teachers-technology-and-writing>.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J. et Friedrich, L. (2013). *How teachers are using technology at home and in their classrooms*. Repéré à <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teachers-and-technology>
- Richard, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école* (p. 203-216). Québec, Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: building an integrated pedagogic genre. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1), 81-97.
- Rowell, J. (2013). *Working with multimodality: rethinking literacy in a digital age*. New York, NY : Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123-147). Québec, Québec : ERPI.
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology, and media cultures. *Review of Research in Education*, 30, 279-306.
- Siegel, M. (2012). New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(8), 671-680.
- Smith, B. E. (2014). Beyond words: a review of research on adolescents and multimodal composition. Dans

- R. Ferdig et K. Pytash (dir.), *Exploring multimodal composition and digital writing* (p. 1-19). Hershey, Pennsylvanie : IGI Global.
- Stewart, D. L. et Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups : theory and practice*. London, UK : Sage.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(2), 121-130.
- Unrau, N. J. et Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260-284.
- Unsworth, L. (2002). Changing dimensions of school literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, 25(1), 62-77.
- Unsworth, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies : An International Journal*, 9(1), 26-44.
- Westby, C. (2010). Multiliteracies: the changing world of communication. *Top Lang Disorders*, 30(1), 64-71.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.