



Université du Québec
à Rimouski

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

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© DAYNA MC LAUGHLIN

Août 2018

Composition du jury :

Mélanie Tremblay, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-François Boutin, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Carole Boudreau, membre du jury, Université de Sherbrooke

Dépôt initial le 28 mai 2018

Dépôt final le 28 août 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski 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 Rimouski 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.

I have learned that to be with
those I like is enough. – Walt Whitman

REMERCIEMENTS

Toute ma gratitude et mon admiration à Jean-François Boutin, non seulement pour son soutien inébranlable et la richesse de ses contributions, mais également pour sa compréhension et son adaptabilité, mises à épreuve par les différents chemins empruntés lors de mon parcours au deuxième cycle ! Un merci infini de m'avoir prise sous ton aile et d'avoir fait de cette expérience en recherche un véritable plaisir. Sláinte !

À ma famille, ce parcours à la maîtrise aura été parsemé d'écueils. Votre soutien, votre patience, votre amour et votre confiance m'ont permis de compléter ce projet qui m'était cher, mais qui aurait été impossible à terminer sans vous. Much love !

RÉSUMÉ

La communication, spécialement avec l'ère numérique, est devenue une action complexe, comportant de multiples facettes. Afin d'être des communicateurs compétents, les jeunes doivent être en mesure d'utiliser une variété d'éléments leur permettant de recevoir (lire), de comprendre et de produire (écrire) des textes multimodaux sur des supports multimodaux. 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. On en sait pourtant très peu sur les pratiques des orthopédagogues, accompagnateurs de première ligne de ces jeunes en difficulté. La présente recherche a pour objectif d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale (LMM) auprès d'élèves du secondaire. Plus précisément, des pratiques orthopédagogiques déclarées et observées de sept participants sont documentées. Des assises conceptuelles distinctes guident et structurent cette étude : 1) les compétences professionnelles en orthopédagogie, 2) les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture et 3) les compétences en LMM. Un devis méthodologique de type qualitatif et exploratoire est employé, un choix encouragé et motivé par le peu de données disponibles sur les pratiques orthopédagogiques au Québec (Yin, 2015 ; Van der Maren, 2003). De plus, une interprétation la plus fidèle possible, telle que vécue et perçue par les participants de la recherche, étant souhaitée, l'étude de cas a été choisie. Les principaux résultats émanant de la présente recherche permettent de documenter davantage, en contexte d'éducation secondaire, 1) les différents axes de compétences orthopédagogiques et 2) les pratiques orthopédagogiques en littératie (notamment selon les différentes compétences en LMM). L'importance de se pencher davantage sur les pratiques orthopédagogiques au secondaire, ne serait-ce que pour en apprendre davantage sur ces dernières, est également réitérée. 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. La nécessité d'une formation plus poussée en orthopédagogie et d'une solidification des connaissances reliées à la littératie, afin d'offrir une vision plus contemporaine de cette dernière, est également rapportée.

Mots clés : orthopédagogie, pratiques orthopédagogiques, littératie, médiatique, multimodalité, difficulté d'apprentissage

ABSTRACT

Communication, especially with the digital era, has become a complex, multi-faceted action. In order to be competent communicators, we must be able to use a variety of elements to receive (read), understand and create (write) multimodal texts on multimodal media. In this sense, students with reading and writing difficulties are more likely to need and benefit from remediation. However, very little is known about the practices of *orthopédagogues*, first-line counselors of these young people with learning difficulties. This research aims to identify remedial practices using multimodal literacy among high school students. More specifically, the observed and reported practices of seven *orthopédagogues*, relative to multimodal literacy, are documented. Three conceptual foundations guided and structured the study: 1) professional skills in remediation, 2) learning difficulties in reading and writing and 3) multimodal literacy skills. A qualitative and exploratory methodology is used, a choice encouraged and motivated by the limited data available on remedial practices, particularly in Quebec (Yin, 2015, Van der Maren, 2003). Furthermore, the case study was chosen in order to render an interpretation as true as possible to the experiences and perceptions of the participants. The main results allow a better knowledge, in secondary education, of 1) the different abilities called upon in remediation and 2) the remedial practices in literacy (according, in part, to the different components and skills in multimodal literacy). The importance of looking more closely at high school remedial practices, if only to learn even more about them, is also reiterated. The data collected provides an overview of the role of the *orthopédagogues* in high schools and also confirms the imprecision and the great variability surrounding it. Important elements are provided and support, among other things, the need for more vocational training in remediation and in relation to the concept of literacy itself. Thus, it might be easier to clarify the skills and roles of these professionals and enhance their skills and knowledge related to literacy, as to provide a more contemporary view of reading and writing and, perhaps, even consider and present notions of multimodal literacy.

Keywords: remediation, remedial practices, literacy, multimodality, learning difficulties

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 LA COMMUNICATION CONTEMPORAINE DANS UNE PERSPECTIVE DE LITTÉRATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE.....	4
1.2 LES PRATIQUES COMMUNICATIONNELLES FORMELLES ET INFORMELLES	6
1.3 L'ORTHOPÉDAGOGIE AU QUÉBEC.....	8
1.3.1 Le modèle de réponse à l'intervention (RàI).....	9
1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE	12
1.5 L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE	13
1.6 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE	13
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN ORTHOPÉDAGOGIE.....	15
2.2 LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE.....	17
2.2.1 La distinction entre trouble et difficulté d'apprentissage.....	18
2.2.2 Les difficultés en lecture	20

2.2.3	Les difficultés en écriture.....	22
2.3	LES COMPETENCES EN LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE.....	25
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		29
3.1	L'APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	29
3.1.1	La recherche qualitative.....	29
3.1.2	L'étude de cas.....	30
3.1.3	L'échantillon.....	30
3.2	LA COLLECTE DE DONNEES.....	31
3.2.1	L'observation directe (pratiques observées).....	32
3.2.2	Le groupe de discussion (pratiques déclarées).....	33
3.3	LE TRAITEMENT DES DONNEES.....	34
3.3.1	Les données issues des observations directes (pratiques observées).....	34
3.3.2	Les données issues des groupes de discussion (pratiques déclarées).....	34
3.4	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	35
3.5	LES CONSIDERATIONS ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES.....	36
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		37
4.1	LES SEPT CAS OBSERVES.....	37
4.1.1	Cas 1 (C1).....	38
4.1.2	Cas 2 (C2).....	40
4.1.3	Cas 3 (C3).....	43
4.1.4	Cas 4 (C4).....	46
4.1.5	Cas 5 (C5).....	49
4.1.6	Cas 6 (C6).....	52
4.1.7	Cas 7 (C7).....	55
4.1.8	Synthèse des observations.....	59
4.2	LES DEUX GROUPES DE DISCUSSION.....	68
4.2.1	Le groupe de discussion 1 (GD1).....	68
4.2.2	Le groupe de discussion 2 (GD2).....	90

4.2.3	Synthèse des groupes de discussion	112
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....		123
5.1	PRATIQUES ORTHOPEDAGOGIQUES	123
5.1.1	Modèle de réponse à l'intervention (RàI).....	124
5.1.2	Axes de compétences orthopédagogiques : incongruence entre la théorie et la pratique	126
5.1.3	Parcours de formations variables des orthopédagogues.....	132
5.2	LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE	135
5.2.1	Conception de la littératie chez des spécialistes des difficultés d'apprentissage.....	135
5.2.2	Méconnaissance et confusion relatives à la littératie médiatique multimodale.....	137
5.3	PRATIQUES ORTHOPEDAGOGIQUES ET LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE	140
5.3.1	Pratiques orthopédagogiques traditionnelles.....	141
5.3.2	Exigences implicites et compétences omniprésentes	144
5.3.3	Fossé reconnu entre les pratiques des jeunes et celles exigées en milieu scolaire.....	147
5.4	PERSPECTIVES	148
CONCLUSION GÉNÉRALE		151
ANNEXE I Grille d'observation.....		155
ANNEXE II Grille d'entretien		157
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		159

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les compétences orthopédagogiques.....	16
Tableau 2 : Caractéristiques de l'apprenant efficace et de l'apprenant en difficulté.....	19
Tableau 3 : Aperçu des principales difficultés en réception.....	21
Tableau 4 : Aperçu des principales difficultés en émission.....	23
Tableau 5 : Les compétences en littératie médiatique multimodale.....	27
Tableau 6 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques d'évaluation et d'intervention spécialisées.....	60
Tableau 7 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage.....	61
Tableau 8 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques d'éthique, de culture et de développement professionnel.....	62
Tableau 9 : Synthèse des observations des différents modes et médias dans les pratiques orthopédagogiques.....	63
Tableau 10 : Synthèse des observations des différentes compétences en littératie médiatique et multimodale dans les pratiques orthopédagogiques.....	67
Tableau 11 : Formation professionnelle des participants de la recherche.....	133

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Catégorisation et relation des principales difficultés en réception 22

Figure 2 : Catégorisation et relation des principales difficultés en émissions 24

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADOQ	L'Association des orthopédagogues du Québec
ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
EHDAA	Élève(s) handicapé(s) ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
HDAA	Handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LMM	Littératie médiatique multimodale
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OPQ	Office des professions du Québec
RàI	Réponse à l'Intervention

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La communication, de même que ses multiples facettes se rapportant au message, au communicateur et au contexte, se complexifient au même rythme effréné que les développements technologiques et numériques. Les innovations relatives au concept de littératie, et donc de la lecture et de l'écriture sous toutes leurs formes, sont également incessantes. 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. 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). 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. La littératie « moderne », ou littératie médiatique multimodale (LMM), peine à faire sa place dans les contextes scolaires et pédagogiques. 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 (Rowse, 2013).

Pour des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, 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 » (MELS, 2009). Un intervenant central travaillant pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 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 *et al.*, 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 ; Sweany, 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, soient 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 ; des objectifs guidant la présente recherche. Pour ce faire, une étude de cas multiples a été privilégiée.

Le premier chapitre expose la problématique relative au fossé grandissant entre les pratiques communicationnelles formelles et informelles des jeunes, de même que le manque de données concernant les pratiques orthopédagogiques, particulièrement au secondaire. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel, où les compétences orthopédagogiques, les difficultés d'apprentissage, de même que les compétences en lecture, en écriture et celles en littératie médiatique multimodale, sont définies. Le troisième chapitre détaille les choix

méthodologiques de la recherche, notamment l'approche privilégiée et les méthodes de collecte de données. Aussi, les limites de la recherche et les considérations éthiques et déontologiques seront discutées. Le quatrième chapitre rapporte les données en deux temps, à partir 1) des séances d'observation et 2) des groupes de discussion. Pour chaque collecte de données, les résultats sont présentés individuellement, pour chaque participant, puis en tant que portrait global, avec tous les participants réunis. Le cinquième chapitre laisse place à la discussion des thèmes dégagés par la chercheuse, à la suite de l'analyse des données. Ainsi, différents aspects des pratiques orthopédagogiques et de la littératie médiatique multimodale seront abordés. Finalement, une conclusion clôt le présent projet et propose de futures pistes pour la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Cette section aborde tout d'abord la littératie médiatique multimodale comme communication contemporaine et réalité pédagogique. Ensuite, les pratiques formelles et informelles en littératie, particulièrement chez les adolescents, seront présentées, tout comme l'orthopédagogie au Québec. Finalement, le problème, les objectifs et la question de recherche seront posés, de même que la pertinence sociale et scientifique du projet.

1.1 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, Lacelle et Boutin, 2012a). 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). En effet, d'importants changements ont marqué les pratiques communicationnelles et touchent même certains aspects du quotidien ou encore du monde de l'éducation, à des rythmes et à des niveaux différents (Luke et Carrington, 2002). Un bon communicateur est maintenant quelqu'un qui est en mesure d'utiliser une variété d'éléments lui permettant de recevoir, de

comprendre, de réagir et de produire des textes multimodaux sur des supports multimodaux (Rowsell, 2013).

La LMM n'est pas seulement un concept théorique, mais peut également représenter une ressource pédagogique prometteuse (Lebrun, 2012b). 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, Lacelle et Boutin, 2012a ; Mills, 2010). Les approches didactiques intégrant la LMM permettent notamment 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, Lacelle et Boutin, 2012a ; Kennedy *et al.*, 2014). 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 donc profitable (Lacelle, 2012 ; Lebrun, 2012a ; Unrau et Quirk, 2014 ; Unsworth, 2014).

En 1996, déjà, Wiley proposait un cadre conceptuel et des lignes de conduite précises sur l'enseignement de la littératie auprès des élèves, tout en tenant compte de leurs différentes réalités culturelles. On y retrouve, entre autres, la *conciliation* (qui concerne la meilleure compréhension et l'inclusion des styles communicationnels et des pratiques littéraires chez les jeunes) et l'*intégration* (qui recommande l'inclusion dans les programmes éducatifs des pratiques communicationnelles n'ayant pas, jusqu'alors, été valorisées ou considérées). La présence de la LMM en éducation semble de ce fait indéniable et le système d'éducation québécois gagnerait à adopter de façon claire, précise et concrète des pratiques de LMM, comme bien des établissements au Canada anglais, aux États-Unis, en Grande-Bretagne et en Australie (Lebrun, 2012b).

1.2 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, Lacelle et Boutin, 2012a ; Graham et Benson, 2010 ; Jocius, 2013). En effet, la communication, comme décrite dans le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) 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). Les jeunes d'aujourd'hui ont grandi avec une multiplicité de modes et de médias, dans un monde numérique et accessible qui peine à trouver sa place à l'école et dans l'enseignement de la langue (Boutin, Lacelle, Lebrun, Lemieux, 2013 ; Capello, Felini & Hobbs, 2011 ; Coiro & Moore, 2012 ; Neugebauer, 2014). De fait, la LMM, par le biais de différents médias principalement technologiques (ordinateur, tablette numérique, téléphone intelligent, etc.) et de modes variés (image, texte, son, etc.), est omniprésente dans les pratiques communicationnelles quotidiennes (Richard, 2012).

Plusieurs recherches se sont intéressées aux façons dont l'ère numérique modifie les frontières qui limitent le formel (scolaire) et l'informel (extrascolaire) et influence la manière dont les adolescents apprennent et interagissent (Lam, 2006 ; Leander, 2001 ; Sefton-Green, 2006). Lam (2006) insiste sur le fait que les médias, chez les jeunes, impliquent bien plus qu'une réception passive. Au contraire, un mélange d'activités de réception et de production encourage les adolescents à interagir et à collaborer, que ce soit pour faire des recherches, se conseiller, échanger des ressources et des connaissances, résoudre des problèmes ou encore faire du mentorat. Lam (2006) rapporte notamment comment le web, en particulier le phénomène de la *Fanfiction*, où l'on transforme, poursuit ou modifie une œuvre quelconque

(film, livre, jeu vidéo, série télévisée, etc.), permet aux jeunes de remanier l'utilisation des médias en faisant appel à différentes formes de littératie et de connaissances (historiques, culturelles, regard critique).

Boutin, Lacelle, Lebrun et Lemieux (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, Swanson et Mainzer (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. Smith (2014), quant à lui, rapporte que la LMM encourage l'engagement des élèves et semble être particulièrement profitable pour les élèves « marginalisés ».

Purcell, Buchanan et Friedrich (2013) ont conduit une recherche s'intéressant à l'impact de divers médias sur l'écriture des élèves et sur la façon d'enseigner l'écriture dans les écoles américaines. Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants perçoivent Internet et les outils technologiques (comme les réseaux sociaux, les téléphones portables et la messagerie instantanée) comme des facilitateurs à l'expression et à la créativité des jeunes. Les élèves sont aussi plus motivés à écrire, en partie grâce à la variété des objectifs et des moyens offerts (Purcell, Buchanan et Friedrich, 2013). 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. Dans une autre étude de 2013, Purcell *et al.* se sont penchés sur l'utilisation de la technologie par les enseignants, en classe et à la maison. Les enseignants interrogés ont notamment souligné le fait que la technologie a grandement aidé leurs interventions auprès des élèves d'âge secondaire (*middle school* et *high school*), mais ils rapportent aussi des préoccupations et des inquiétudes relativement à l'enseignement dans cette ère numérique,

comme l'ambiguïté entre l'écriture formelle et informelle et la conception plutôt « ludique » de l'utilisation des outils technologiques chez les jeunes (Purcell, Buchanan et Friedrich, 2013). Ces données reflètent la dualité présente entre les pratiques communicationnelles informelles et formelles, de même que le certain malaise présent dans le monde de l'éducation qui freine la combinaison de ces deux types de pratiques.

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, Lacelle et Lemieux, 2013 ; King-Sears, Swanson et Mainzer, 2011 ; Purcell, Buchanan et Friedrich, 2013 ; 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.*, 2013), 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.

1.3 L'ORTHOPELAGOGIE AU QUEBEC

En tant que pédagogues spécialisés en lecture et en écriture (Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2013), les orthopédagogues sont des acteurs de première importance auprès des élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Le développement de l'orthopédagogie, un corps enseignant spécialisé, est au cœur de la démocratisation de l'école et s'adresse aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Tardif et Lessard, 1992). L'évolution de l'orthopédagogie en milieu scolaire, des années 1960 à 1990, s'insère dans un mouvement de modernisation des institutions scolaires et tente de répondre aux défis et aux besoins qu'engendre la diversification de la clientèle (Tardif et Lessard, 1992). En tant que spécialistes des difficultés d'apprentissage en lecture-écriture, les orthopédagogues

répondent aux besoins et aux difficultés persistantes chez les élèves que les autres groupes d'intervenants scolaires ne semblent pas en mesure de satisfaire (Boudreau, 2012). Aujourd'hui, les orthopédagogues se doivent de mettre en place des conditions permettant une utilisation maximale du potentiel d'apprentissage des élèves ayant des difficultés, notamment en repérant les obstacles aux apprentissages scolaires, en évaluant les difficultés affectant les apprentissages scolaires et en intervenant sur les dimensions directement liées aux apprentissages scolaires (Boudreau, 2012).

Entre 2002 et 2007, l'augmentation la plus importante du nombre de EHDAA en classe spéciale se trouve au secondaire (MELS, 2009). C'est également au secondaire que la part des classes spéciales est la plus importante, soit entre 18 % et 20 % (MELS, 2009). Les élèves présentant des difficultés en lecture et en écriture qui atteignent le secondaire présentent une accumulation d'échecs et de compétences défaillantes, qui entraîne souvent une frustration et un manque de motivation majeurs (Paige, 2011). De plus, on n'attend plus seulement des élèves du secondaire qu'ils apprennent à lire et à décoder, mais bien qu'ils lisent des textes de types variés pour apprendre et comprendre (Biancarosa, 2012 ; Lee et Spratley, 2010). Pour des jeunes présentant des difficultés en lecture, qu'elles soient mineures ou majeures, c'est donc un défi de taille qui les attend après le primaire. En ce sens, les EHDAA sont surreprésentés parmi les décrocheurs au secondaire ; pour l'année 2011-2012, chez la clientèle EHDAA, le taux de décrochage annuel était de 46,8 %, un taux presque trois fois plus élevé que pour l'ensemble du Québec (MELS, 2015).

1.3.1 Le modèle de réponse à l'intervention (RàI)

Depuis plusieurs années, le soutien auprès des élèves HDAA s'inspire grandement du modèle de réponse à l'intervention (RàI) (MELS, 2011). Celui-ci a débuté aux États-Unis et a pour objectif principal de prévenir l'intervention tardive auprès des élèves en difficulté (Haager, Klingner et Vaughn, 2007 ; MELS, 2011). En effet, une préoccupation majeure qui a grandement influencé l'élaboration du modèle RàI était d'identifier à temps les besoins

variés des élèves (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005). C'est dire qu'on ne voulait plus attendre qu'un élève démontre un retard assez important pour justifier une intervention, mais bien intervenir avant que les difficultés d'un élève ne deviennent trop grandes et freinent son cheminement scolaire.

C'est parce qu'un questionnement persistait relativement aux critères d'admissibilité des élèves pour un suivi particulier et que les services offerts semblaient souvent limités que des chercheurs, des organisations professionnelles et d'autres intervenants dans le domaine de l'éducation dite « spécialisée » se sont regroupés afin de mettre au point une méthode d'évaluation et d'intervention améliorée auprès des élèves en difficulté d'apprentissage (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005).

Le modèle RàI s'inscrit dans une approche privilégiant la collaboration entre tous les acteurs scolaires et l'amélioration continue des pratiques assurant la réussite des élèves à l'école (Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016). En ce sens, il permet de clarifier les interventions de chaque intervenant en les situant au niveau adéquat (MELS, 2011). De plus, le modèle permet d'identifier les élèves en difficulté d'apprentissage de manière plus efficace et, surtout, préventive (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005), alors que les élèves reçoivent un enseignement dit « universel » et une évaluation de la progression de leurs apprentissages avant d'être considérés ou recommandés pour un suivi spécialisé (Fuchs, Fuchs et Speece, 2002). Une importance particulière au contexte « naturel » de la classe est également accordée (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005).

Plus particulièrement, ce modèle s'inscrit dans une démarche de résolution de problème et considère la progression de l'élève afin d'adapter l'intensité de l'intervention à offrir (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005 ; Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016 ; MELS, 2011). Un enseignement de qualité est offert, les progrès accomplis sont évalués et les élèves n'ayant pas cheminé selon les attentes ont accès à un enseignement additionnel. Par la suite, la progression de ces élèves est à nouveau examinée. Des interventions spécialisées seront offertes à ceux présentant encore des difficultés (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005). Une structure d'intervention à trois niveaux distincts, caractérisés par la

taille du groupe auquel il s'adresse et les modalités d'intervention, est ainsi offerte. Le premier palier est celui d'une intervention efficace pour tous les élèves, le deuxième correspond à une intervention intensive en sous-groupe et le troisième palier est celui d'une intervention intensive et individualisée (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005 ; Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016 ; MELS, 2011).

L'ensemble des sources consultées détaillent les différents paliers d'interventions de manière similaire (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005 ; Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016 ; MELS, 2011). L'enseignement prodigué au palier 1 devrait cibler toutes les composantes essentielles des compétences en lecture et en écriture et être suffisant pour qu'une majorité des élèves (entre 80 % et 85 %) ne nécessitent pas d'interventions supplémentaires. Seul l'enseignant est impliqué dans cette première étape. Le palier 2 vise les élèves dont les progrès sont jugés insuffisants (environ 15 % des élèves) et comprend des interventions supplémentaires et intensives fournies par l'enseignant, en collaboration avec l'orthopédagogue. Le palier 3 présente des interventions encore plus ciblées et intensives, apportées par l'orthopédagogue seul, s'adressant aux élèves pour qui la progression des apprentissages ne correspond toujours pas aux attentes (environ 5 %).

Bien qu'il n'existe pas un modèle unique de RàI, certaines composantes centrales peuvent être identifiées, telles que le recours à des interventions basées sur la recherche (peu importe le palier visé), l'évaluation continue des progrès chez les élèves, au fil des différentes interventions et l'adaptation des interventions à la réponse de chaque élève (Bradley, Danielson et Doolittle, 2005 ; Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016).

Il semble que la recherche scientifique se soit davantage intéressée aux paliers 1 et 2 et à leur optimisation. En effet, Desrochers, Brodeur et Laplante (2016) rapportent que très peu d'études se sont penchées sur le troisième palier, où l'orthopédagogue est l'unique intervenant. C'est peut-être pourquoi le modèle de réponse à l'intervention semble avoir peine à s'installer efficacement en contexte orthopédagogique ; l'installation des deux premiers paliers d'intervention, impliquant les enseignants, exige à ce jour une attention particulière.

1.4 LE PROBLEME DE RECHERCHE

D'un côté, les pratiques communicationnelles des adolescents sont teintées par la LMM (Kalantzis et Cope, 2012 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a ; Lenhart, 2015). De l'autre, le rôle de l'orthopédagogue a su évoluer avec le temps et s'adapter aux réalités environnementales, politiques et éducatives (Tardif et Lessard, 1992 ; Tardif, 1999). Ainsi, aujourd'hui, afin d'intervenir adéquatement et efficacement auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, les orthopédagogues devraient considérer et inclure la LMM dans leurs pratiques et ainsi tenter de combiner les pratiques communicationnelles informelles des jeunes et celles formelles de l'école (Kress, 2012). La LMM représente un pont prometteur, de plus en plus incontournable, qui pourrait rapprocher les élèves à leur environnement scolaire (Berg, 2011), puisqu'on pourrait plus facilement répondre aux besoins d'une clientèle précise.

De plus en plus de données sont disponibles concernant la LMM et son impact sur la motivation et l'engagement des élèves (Boutin, Lacelle, Lebrun, Lemieux, 2013 ; Connors et Sullivan, 2012 ; Jocius, 2013 ; Kennedy *et al.*, 2014 ; Kist, 2010 ; Leach, 2015 ; Young, 2012). Les informations disponibles ne concernent cependant que très rarement les élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, particulièrement au secondaire. Surtout, les pratiques en orthopédagogie, un concept qui est particulier au système d'éducation québécois, ne sont que très peu documentées, *a fortiori* en contexte de LMM. Les connaissances relatives aux pratiques des orthopédagogues dans le parcours scolaire et le soutien aux élèves présentant des difficultés au secondaire sont en effet assez pauvres et ne se rapportent en aucun cas à la LMM. Il est ainsi difficile de se prononcer sur le sujet, de considérer des pistes d'amélioration ou encore d'encourager certaines approches, puisqu'aucune donnée probante n'est disponible à cet égard précis.

1.5 L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE

La recherche aura pour objectif d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la LMM auprès d'élèves du secondaire. Plus précisément, des pratiques orthopédagogiques déclarées et observées chez des orthopédagogues, relativement à la LMM, seront documentées. La conception et le recours aux pratiques « observées » et celles « déclarées » s'appuient sur les propos de Marcel *et al.* (2002). Dans le premier cas, les données recueillies sur les pratiques seront produites par la chercheuse lors de séances d'observation dans les milieux de travail des orthopédagogues. Dans le deuxième cas, les orthopédagogues eux-mêmes fourniront les données sur leurs pratiques lors d'un entretien de groupe.

La recherche tente de répondre au souci de spécialisation en orthopédagogie du MELS (2008) et à l'opposition entre les pratiques communicationnelles formelles de l'école et celles informelles particulièrement effervescentes et multimodales chez les adolescents (Berg, 2011 ; Kress, 2012 ; Lenhart, 2015). Aussi, le manque d'informations relativement aux pratiques orthopédagogiques est expressément visé.

La question de recherche qui émerge du problème est donc la suivante : quelles pratiques issues de la littératie médiatique multimodale sont présentes chez des orthopédagogues œuvrant auprès d'élèves du secondaire ?

1.6 LA PERTINENCE SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE

La LMM est une approche pertinente auprès des élèves en difficulté (King-Sears, Swanson et Mainzer, 2011 ; Smith, 2014). Il est cependant impossible de savoir si cette dernière est présente dans les pratiques des orthopédagogues, qui se dévouent à cette clientèle présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, puisqu'une rareté des données est présente, autant sur les pratiques orthopédagogiques auprès d'élèves du secondaire que sur

l'utilisation de la LMM en contexte orthopédagogique. La pertinence scientifique de la recherche se justifie donc avec ce potentiel avancement des connaissances.

La pertinence sociale de ce projet de recherche se reflète, entre autres, dans le désir de spécialisation en orthopédagogie du MELS (2008). En effet, le domaine et la formation des orthopédagogues sont appelés à se préciser, ne serait-ce que pour assurer une expertise professionnelle répondant aux besoins grandissants des élèves en difficulté d'apprentissage, une clientèle elle aussi en augmentation constante (MELS, 2008, 2009). En ce sens, cette recherche pourra fournir des informations qui aideront le milieu de l'éducation, que ce soit d'un point de vue pratique en éducation ou encore dans une visée de formation dans le milieu universitaire, à mieux intervenir auprès des élèves en difficulté. Les résultats de cette recherche contribueront à poser un regard critique sur les pratiques orthopédagogiques et sur le besoin, ou non, d'actualiser, d'améliorer ou encore d'encourager ces dernières au regard de la LMM.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

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

2.1 LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES EN ORTHOPEDAGOGIE

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 diffèrent de celles des enseignants du secteur régulier ou même d'adaptation scolaire (Boudreau, 2012).

En 2015, Brodeur *et al.* 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 par 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 spécialisées, 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

systemique 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.

Tableau 1 : Les compétences orthopédagogiques

	Actions
Axe I : Évaluation-Intervention spécialisées	<p>*Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés affectant les apprentissages scolaires (la lecture et l'écriture) de même que les stratégies d'autorégulation</p> <p>*Intervenir de façon spécifique sur les dimensions pédagogiques et didactiques liées principalement aux connaissances, aux construits et aux processus utilisés en lecture et en écriture, de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation</p>
Axe II : Collaboration et soutien à l'apprentissage	<p>*Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage</p> <p>*Soutenir et contribuer à la mise en œuvre des interventions et des mesures d'aide pouvant favoriser la progression des apprentissages chez l'apprenant</p>
Axe III : Éthique, culture et développement professionnel	<p>*Agir de façon éthique, critique et réflexive dans l'exercice de ses fonctions</p> <p>*S'inscrire dans une démarche active de culture et de développement personnel et professionnel</p>

Sources : Brodeur *et al.* (2015) et ADOQ (2013).

Selon l'ADOQ (2013), l'évaluation orthopédagogique consiste à préciser les difficultés que présente l'apprenant sur le plan des connaissances, des stratégies et des processus cognitifs, principalement en lecture, en écriture et en mathématique. Elle inclut le dépistage des apprenants pouvant présenter des difficultés d'apprentissage et considère d'autres facteurs susceptibles d'influencer l'apprentissage (affectifs, motivationnels, sociaux, familiaux, scolaires, pédagogiques). L'intervention orthopédagogique, quant à elle, s'appuie sur les conclusions évaluatives et vise à prévenir ou à rééduquer, afin de permettre à l'apprenant de progresser de façon optimale sur le plan des apprentissages scolaires en lecture, en écriture et en mathématiques. Elle s'adresse directement à l'apprenant et implique la collaboration avec les intervenants concernés (enseignants, parents, professionnels).

Tout comme les pratiques des orthopédagogues, les compétences de ces derniers ont changé et se sont précisées au cours des années (Tardif, 1999). En ce sens, pour répondre adéquatement aux besoins des élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et pour assurer une expertise professionnelle de haut niveau, adaptée et efficace, les pratiques orthopédagogiques doivent être mises à jour selon l'évolution des savoirs scientifiques, des disciplines et des pratiques (Boudreau, 2012 ; Brodeur et al., 2015). Absent des définitions proposées par Brodeur et al. (2015) et par l'ADOQ (2015), c'est également dans cette perspective que le concept de LMM sera considéré et intégré, dans la présente recherche, aux compétences orthopédagogiques.

2.2 LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE

Depuis le début des années 2000, au Québec, une croissance marquée et constante du nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est observée (MELS, 2009). Entre 2002 et 2007, l'augmentation la plus importante du nombre de EHDAA en classe spéciale se trouve au secondaire (MELS, 2009). C'est également au secondaire que la part des classes spéciales est la plus importante, soit entre 18 % et 20 % (MELS, 2009). Une proportion élevée de cette clientèle est composée de personnes ayant des

difficultés d'apprentissage et présentant une accumulation d'échecs et de compétences défaillantes, qui entraîne souvent de la frustration et un manque de motivation (Paige, 2011). À titre d'exemple, 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 scolaires qui se présente donc à leur sortie du primaire (Biancarosa, 2012 ; Lee & Spratley, 2010). Les orthopédagogues occupent ainsi une place déterminante auprès de ces élèves d'âge secondaire en difficulté.

2.2.1 La distinction entre trouble et difficulté d'apprentissage

L'expression « trouble d'apprentissage » se rattache aux dysfonctionnements qui touchent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information, verbale ou non verbale, du langage écrit, oral et des mathématiques (ACTA, 2015). Les troubles d'apprentissage peuvent varier en gravité et démontrer une certaine évolution dans le temps, mais elles perdureront tout de même la vie entière (ACTA, 2015). Un trouble est reconnu et diagnostiqué médicalement, c'est dire que l'orthopédagogue ne peut juger ou se prononcer sur la matière, mais doit travailler et accompagner l'élève atteint en conséquence.

Le terme « difficulté d'apprentissage », quant à lui, n'est pas diagnostique, d'un point de vue médical, mais plutôt descriptif. Bien qu'il soit difficile de décrire ou d'expliquer clairement les causes et les conséquences des difficultés d'apprentissage chez un élève, l'orthopédagogue, notamment à l'aide d'une évaluation orthopédagogique poussée, doit porter un jugement sur celles-ci. De fait, les facteurs pouvant expliquer les difficultés d'apprentissage sont nombreux et reliés ; ils peuvent être individuels, scolaires, familiaux ou sociaux (Giasson, 2011 ; Goupil, 2007 ; MELS, 2009 ; Saint-Laurent, 2002).

Tableau 2 : Caractéristiques de l'apprenant efficace et de l'apprenant en difficulté

<u>L'apprenant efficace</u>	<u>L'apprenant en difficulté</u>
<p>Apprentissage actif</p> <p><i>Fait appel à des stratégies et à ses connaissances antérieures</i></p>	<p>Apprentissage passif</p> <p><i>Ne fait pas appel à des stratégies ou à ses connaissances antérieures</i></p>
<p>Apprentissage autonome</p> <p><i>Aborde l'apprentissage et l'étude sans encouragement ou supervision</i></p>	<p>Impuissance acquise</p> <p><i>A besoin d'encouragements et de supervision pour apprendre ou étudier</i></p>
<p>Forces métacognitives</p> <p><i>Maîtrise ses processus d'apprentissage et de raisonnement, planifie</i></p>	<p>Faiblesses métacognitives</p> <p><i>Ne maîtrise pas ses processus d'apprentissage et de raisonnement, ne planifie pas</i></p>
<p>Processus cognitifs solides</p> <p><i>Utilise des compétences de traitement d'un ordre supérieur nécessaires à l'acquisition de compétences complexes</i></p>	<p>Processus cognitifs faibles</p> <p><i>N'utilise pas des compétences de traitement nécessaires à l'acquisition de connaissances complexes</i></p>
<p>Bonnes habiletés mnémoniques</p> <p><i>Utilise des stratégies pour faciliter, à court et à long terme, le rappel d'informations</i></p>	<p>Habiletés mnémoniques faibles</p> <p><i>N'utilise pas de stratégies pour le rappel, à court ou long terme, d'informations</i></p>
<p>Bonnes habiletés attentionnelles</p> <p><i>Peut demeurer attentif pendant de longues périodes de temps et peut distinguer l'information pertinente de celle qui ne l'est pas</i></p>	<p>Habiletés attentionnelles faibles</p> <p><i>Ne peut demeurer attentif pendant de longues périodes de temps et ne peut distinguer l'information pertinente de celle qui ne l'est pas</i></p>
<p>Bonne maîtrise de ses impulsions</p> <p><i>Travaille de façon réfléchie</i></p>	<p>Faible maîtrise de ses impulsions</p> <p><i>Ne prend pas le temps de réfléchir</i></p>
<p>Bonnes habiletés de généralisation</p> <p><i>Peut appliquer ses connaissances à de nouvelles situations</i></p>	<p>Faibles habiletés de généralisation</p> <p><i>N'applique pas ses connaissances à de nouvelles situations</i></p>

Source : Minskoff et Allsopp (2006).

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). Dans le cadre de cette recherche, les difficultés se rapportant à la lecture et à l'écriture seront particulièrement retenues.

2.2.2 Les difficultés en lecture

Les principales difficultés en lecture présentes chez un élève et auxquelles l'orthopédagogue est confronté peuvent généralement se rattacher à la motivation, aux textes à lire et aux processus à utiliser en contexte de lecture (Boutin *et al.*, 2009 ; Gunning, 2000 ; Nadon, 2011 ; Saint-Laurent, 2002). Tout d'abord, la motivation peut engendrer des difficultés chez un élève n'ayant pas un rapport individuel positif à la lecture. Une attitude négative, un faible intérêt, une scolarisation ou encore des méthodes d'évaluation défailtantes et la maîtrise des formes émergentes de lecture (courriels, messages textes, blogues, sites Internet, etc.) sont divers aspects pouvant miner la compétence à lire chez un élève et créer ou entretenir des difficultés. Ensuite, différents types de textes, le niveau de langue et les illustrations retrouvés dans ceux-ci peuvent également être source de difficulté chez un élève. En effet, la multitude des formes textuelles exige une diversité de compétences et d'approches à la lecture ; la lecture d'un texte informatif, argumentatif ou encore de fiction diffère grandement. Par ailleurs, la langue peut grandement varier d'une lecture à l'autre, surtout selon le lexique, la syntaxe, la ponctuation et la cohérence du texte lu ; ces caractéristiques peuvent influencer de manière importante la complexité de la lecture et exiger différentes compétences du lecteur en difficulté. De même, la présence d'illustrations implique une double lecture et peut être difficile ou entraîner une certaine confusion chez un élève. Enfin, les processus de lecture, ou plutôt la méconnaissance de ces derniers, ou encore

la passivité stratégique d'un élève sont souvent une source de difficultés et entretiennent celles-ci. Les difficultés relatives aux processus stratégiques peuvent affecter la reconnaissance ou l'identification des mots, la gestion de la compréhension (voir de l'incompréhension), l'apprentissage par la lecture ou encore l'autorégulation. Toutes ces dimensions doivent être creusées et abordées par l'orthopédagogue qui travaille auprès d'élèves en difficulté.

Tableau 3 : Aperçu des principales difficultés en réception

Lecteur	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation, attitude, intérêt et estime de soi ; • Connaissances antérieures (générales, du sujet, lexicales, syntaxiques, morphologiques, phonétiques, sémantiques, pragmatiques, etc.) ; • Mémoire de travail ; • Hâbiletés en lecture (identification, fluidité, inférences, etc.) ; • Maîtrise des différents processus de compréhension en lecture (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration, processus métacognitifs) ; • Stratégies (d'apprentissage, cognitives, d'autorégulation).
Texte	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu (reprise, niveau d'inférence, stratégies requises, registre, etc.) ; • Forme (chronologie, type de texte, différents modes utilisés, longueur, etc.).
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologique (intention de lecture, état du lecteur, etc.) ; • Social (obligation versus plaisir, pratiques scolaires, interventions et méthodes d'enseignement, etc.) ; • Physique (temps, ambiance, lieu, moment, etc.).

Sources : Almasi et King Fullerton (2012), Cartier (2007), Giasson (2011), Goupil (2007), Klingner, Vaughn et Boardman (2015), Lebrun (2004), Minskoff et Allsopp (2006), Saint-Laurent (2002) et Van Grunderbeeck (1994).

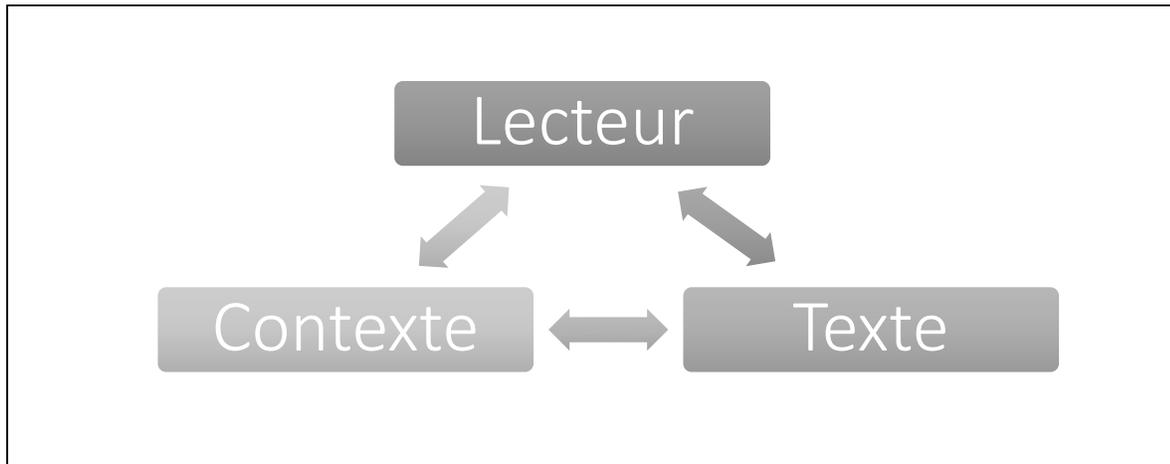


Figure 1 : Regroupements et relations des principales difficultés en réception

2.2.3 Les difficultés en écriture

Les principales difficultés en écriture sont généralement d'ordre motivationnel, stratégique, sensorimoteur, lexical, syntaxique, morphosyntaxique et textuel (Boutin *et al.*, 2009 ; Gunning, 2000 ; Nadon, 2011 ; Saint-Laurent, 2002). D'abord, la motivation d'un élève concernant l'écriture, c'est-à-dire son attitude, son intérêt, son parcours et ses résultats scolaires relativement à l'écrit, sa maîtrise et sa connaissance des formes émergentes de l'écriture (courriel, clavardage, texto, etc.) peut créer certaines difficultés. Ensuite, l'emploi de stratégies, notamment concernant le processus d'écriture et ses différentes étapes, peut grandement influencer les compétences et la réussite d'un élève en situation d'écriture. Par la suite, l'aspect sensorimoteur de l'écriture, par exemple relativement à la calligraphie (préhension du crayon, reproduction de lettres, etc.) ou encore à l'utilisation d'un clavier, est une possible source de difficulté chez les élèves scripteurs. Les difficultés lexicales, quant à elles, peuvent se rattacher au principe alphabétique, à l'orthographe d'usage ou encore au vocabulaire et sont fréquentes en situation d'écriture. Puis, la construction et la segmentation de la phrase (présence des constituants obligatoires, ordre des éléments dans la phrase, etc.),

qui se rapportent à la syntaxe, sont un aspect complexe et une source de difficultés chez plusieurs scripteurs. Ensuite, les difficultés morphosyntaxiques sont également souvent présentes chez les élèves et se rapportent essentiellement au système des accords. Enfin, la dimension textuelle de l'écriture, qui peut toucher autant le registre de la langue que l'organisation et la progression de l'information, la reprise d'information et l'adaptation du texte au destinataire, peut être une source de difficulté. Encore une fois, l'orthopédagogue doit être en mesure d'évaluer et d'intervenir auprès d'un élève par rapport à toutes ces potentielles difficultés.

Tableau 4 : Aperçu des principales difficultés en émission

Difficultés motivationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Surestimation ou sous-estimation des capacités ; • Attitude et intérêt ; • Échecs répétitifs et difficultés persistantes au cours de la scolarisation ; • Formes émergentes d'écriture (médias numériques, modes autres que textuels) ; • Conception individualisée de l'écriture (élève isolé, incapacité à collaborer).
Difficultés stratégiques	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation, maîtrise et gestion défailantes des diverses stratégies cognitives en écriture ; • Conception et recours au processus d'écriture et à ses différentes composantes (planification, mise en texte, révision, correction et diffusion) ;
Difficultés sensorimotrices	<ul style="list-style-type: none"> • Médias utilisés (préhension du crayon, utilisation d'un clavier, etc.) ; • Espace et organisation de la page (papier ou numérique) ; • Posture.
Difficultés lexicales	<ul style="list-style-type: none"> • Morphologiques (orthographe d'usage) ; • Sémantiques (homonyme, homophone) ; • Accès lexical limité (vocabulaire pauvre, répétitif).

Difficultés syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de constituants obligatoires ; • Fusion de mots (segmentation problématique).
Difficultés morphosyntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> • Orthographe grammaticale (accords, mots variables ou invariables).
Difficultés textuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence des propos (absence de contradictions, reprise, progression et organisation de l'information, etc.) ; • Adaptation au destinataire ; • Intention de la communication ; • Registre de langue.

Sources : Boutin *et al.* (2009), Dumais *et al.* (2014), Gunning (2000), Mather, Wendling et Roberts (2009), Minskoff et Allsopp (2006), Nadon (2011), Saint-Laurent (2002), Tompkins (2012).

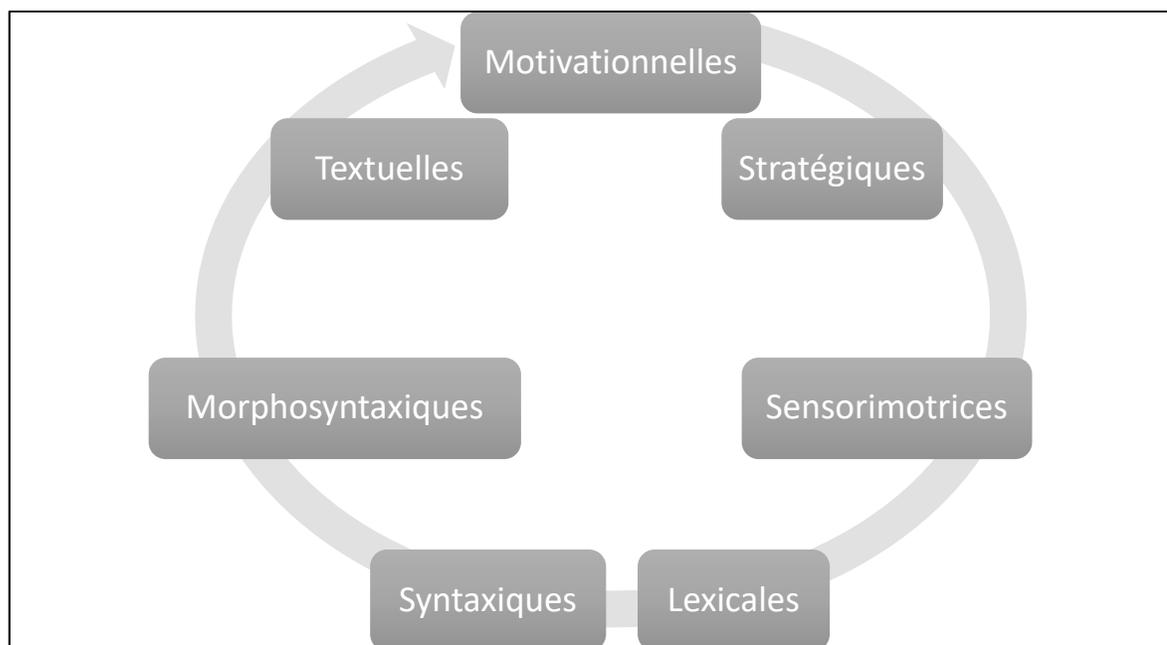


Figure 2 : Regroupements et relations des principales difficultés en émissions

2.3 LES COMPETENCES EN LITTERATIE MEDIATIQUE MULTIMODALE

De manière générale, le concept de littératie correspond davantage aux pratiques formelles, intégrées dans le milieu scolaire, c'est-à-dire qu'il se rattache essentiellement au mode textuel. Il est impératif de rapporter que le concept de littératie n'est cependant jamais mentionné dans les programmes scolaires québécois, qu'ils s'adressent au niveau primaire ou secondaire (Hubert et Lépine, 2013). De même, les différents médias et modes ne sont généralement pas considérés même si, de nos jours, l'interaction entre ces derniers en situation communicationnelle, que ce soit en lecture ou en écriture, est pratiquement inévitable (Hobbs et Frost, 2003 ; Jewitt, 2005, 2008 ; Kalantzis et Cope, 2012 ; Kress, 2012 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a ; Livingstone, 2004).

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 *et al.*, 2016). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, c'est la définition proposée par Lacelle, Boutin et Lebrun (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, Boutin et Lebrun, 2017 : 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, Boutin et Lebrun, 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. En 2015, Lacelle *et al.* ont proposé une première grille détaillant les compétences et leurs composantes se rapportant à la LMM. Cette dernière a été reprise et explicitée par Lacelle, Boutin et Lebrun en 2017. Dans cet ouvrage, les chercheurs rapportent notamment que les compétences purement linguistiques ne sont plus les seules à être essentielles au développement de la littératie ; les élèves évoluent dans des situations d'apprentissage et d'utilisation où divers codes (graphique, scénographique, vidéographique, musical), modes (visuel, textuel, sonore, cinétique) et langages (littéraire, filmique, hypertextuel) interagissent constamment. 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 ». Elles permettent aussi une approche à la fois traditionnelle, mais également contemporaine, de la littératie. Plus précisément, ces compétences dites générales sont déjà bien présentes dans le milieu scolaire, par exemple lorsque la lecture et l'écriture sont travaillées, presque exclusivement, à l'aide du mode *textuel*. Toutefois, il est aussi possible, à l'aide de ces mêmes compétences, d'inclure la

réception et la production de messages multimodaux. 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).

Tableau 5 : Les compétences en littératie médiatique multimodale

<u>Compétence</u>	<u>Composante</u>
<p>1. Compétences cognitives et subjectives (valables pour différents médias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Décoder, comprendre et intégrer un message multimodal (réception, distinction de l'implicite, inférence, prédiction, mobilisation des savoirs, etc.) ; ✓ Produire un message multimodal (structuration, encodage, exploitation des idées, diffusion du message, processus de production, etc.) ; ✓ S'investir dans la réception/production du message (émotion, prise de position, argumentation, etc.) ; ✓ Gérer des stratégies multimodales (régulation et autorégulation) ; ✓ Réagir à des messages/œuvres de nature multimodale.
<p>2. Compétences pragmatiques (valables pour différents médias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconnaître et analyser les contextes de réception ou de production d'un message multimodal (identification des paramètres communicationnels tels que le temps, l'espace, l'environnement, les acteurs, les causes, etc.) ; ✓ Connaître, utiliser et analyser les supports et les outils de communication en fonction des différents contextes de réception/production du message multimodal (analogique, numérique, mixte) (divers médias traditionnels et numériques) ; ✓ Reconnaître, analyser et critiquer la portée idéologique du message multimodal ; ✓ Se situer personnellement par rapport au contexte de réception/production.

<p>3. Compétences sémiotiques (valables pour différents médias)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparer le traitement du thème à l'aide de divers médias (cohérence, cohésion, progression thématique) ; ✓ Reconnaître, analyser et communiquer les signes ou les symboles du message multimodal (identification à des thèmes, à des groupes culturels, à des époques, etc.) ; ✓ Reconnaître et analyser les éléments propres à la narrativité (focalisation, vitesse de narration, etc.) ; ✓ Savoir reconnaître des macrostructures/conventions communes à travers différents médias.
<p>4. Compétences modales spécifiques (à considérer de façon spécifique pour chaque mode)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaître, analyser et utiliser, de manière isolée, les ressources sémiotiques propres au mode textuel (lexique, syntaxe, morphosyntaxe, ponctuation, etc.) ; ✓ Connaître, analyser et utiliser, de manière isolée, les ressources sémiotiques propres au mode visuel (image fixe, image mobile, couleur, organisation et représentation de l'espace, etc.) ; ✓ Connaître, analyser et utiliser, de manière isolée, les ressources sémiotiques propres au mode sonore (bruitage, musique, paroles, dialogue, etc.) ; ✓ Connaître, analyser et utiliser, de manière isolée, les ressources sémiotiques propres au mode cinétique (mouvement des objets, gestuelle humaine).
<p>5. Compétences multimodales (à considérer lors de l'utilisation d'au moins deux modes, combinés)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Connaître, reconnaître, analyser et appliquer les différents buts d'utilisation conjointe des codes, des modes et des langages (manipulation des codes, des modes et des langages générant, par exemple, une complémentarité entre ceux-ci) ; ✓ Connaître, reconnaître, analyser et appliquer la simultanéité d'utilisation des codes, des modes, des langages et leurs modalités (recours à la combinaison simultanée des différents codes, modes et langages afin de faire interagir ces derniers) ; ✓ Connaître et analyser les « textes » médiatiques en établissant lequel est le « texte premier » (par exemple lors de production ou de réception de <i>transfiction</i>).

Sources : Lacelle *et al.* (2015) et Lacelle, Boutin et Lebrun (2017)

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

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

3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE

3.1.1 La recherche qualitative

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. En effet, une importance particulière est accordée aux opinions des participants et aux contextes dans lesquels les participants ont été impliqués durant la recherche (Creswell, 2003). La recherche s'apparente également au type exploratoire, un choix encouragé et motivé par le peu de données disponibles sur les pratiques orthopédagogiques (Van der Maren, 2003 ; Yin, 2015).

Une perspective ethnographique a été également adoptée, comme le but de la recherche est foncièrement de comprendre un phénomène, soit l'orthopédagogie au secondaire, à partir des rapports établis entre des individus et non à partir d'hypothèses préétablies (Gérin-Lajoie, 2006). Également, puisqu'un petit groupe d'orthopédagogues a été observé, de même que leurs interactions, expériences et comportements, la posture méthodologique de cette recherche s'inscrit dans une approche ethnographique (Gérin-Lajoie, 2006 ; Thouin, 2014).

Une interprétation la plus fidèle possible, telle que vécue et perçue par les participants de la recherche, était ainsi souhaitée et, pour y arriver, l'étude de cas a été choisie.

3.1.2 L'étude de cas

Afin d'amasser un grand nombre d'informations et d'observations sur les pratiques orthopédagogiques, l'étude de cas a été utilisée. En effet, cette méthode permet d'étudier et d'explorer un phénomène en profondeur et de mener une certaine enquête en se limitant à quelques cas (Paillé, 2007 ; Roy, 2016). Elle permet également de produire des données afin de développer et de faire progresser les connaissances relatives au sujet de recherche (Van der Maren, 2003). En ce sens, un examen détaillé et approfondi de pratiques orthopédagogiques utilisant la LMM a pu être effectué (Denzin et Lincoln, 2005).

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). La décision d'effectuer une étude de cas multiples s'explique donc entre autres par le désir d'enrichir les résultats et de rendre possibles les comparaisons internes ; les répétitions de certaines données renforceront potentiellement les résultats de la recherche (Roy, 2016).

3.1.3 L'échantillon

Afin de respecter les balises conceptuelles, notamment élaborées dans la problématique, des orthopédagogues œuvrant auprès d'élèves du secondaire ont été appelés à participer à la recherche. L'échantillonnage est de type non probabiliste, puisque les participants ont été 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). Après avoir été contactés par courriel et par téléphone par la

chercheuse, sept participants ont été retenus afin de permettre d'atteindre une certaine saturation des données (Fortin, 2010). Les orthopédagogues proviennent de milieux différents (trois travaillent au privé et quatre au public) et de différentes régions (commissions scolaires de la Capitale, des Découvreurs et de Portneuf, écoles privées de la Rive-Sud et de la Rive-Nord de Québec).

3.2 LA COLLECTE DE DONNEES

L'étude de cas n'est pas une méthode en soi, mais plutôt une approche méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes (Roy, 2016) et c'est pourquoi, dans le cadre de cette recherche, l'observation directe et le groupe de discussion ont été utilisés. Ainsi, le constat de la chercheuse sur les pratiques (ou pratiques observées) et le discours des participants sur leurs pratiques (ou pratiques déclarées) constituent les deux sources principales de cueillette de données de la recherche.

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. De cette façon, une diversification dans les données est assurée et permet aussi une triangulation de ces dernières, comme suggéré par Marcel *et al.* (2002) dans l'étude de pratiques enseignantes (ou, dans les cas de cette recherche, orthopédagogiques). Certaines lacunes, propres aux différentes méthodes, pourront ainsi être évitées (Roy, 2016) et les informations être extraites de manière personnalisée et souple.

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 orthopédagogues (pratiques déclarées). Certaines pratiques pouvaient ainsi être écartées, alors que d'autres pouvaient être ajoutées. Aussi, les observations ont été complétées avant d'effectuer les groupes de discussion, afin d'éviter que les orthopédagogues ne soient influencés par les propos échangés. De plus, les

séances d'observation ont sans doute permis à la chercheuse d'être témoin de pratiques observées insoupçonnées, alors que les groupes de discussion ont permis, entre autres, de mieux comprendre certains facteurs ou certaines pratiques déclarées des participants (Creswell, 2009).

3.2.1 L'observation directe (pratiques observées)

Selon Martineau (2016), l'observation directe peut être une approche où les chercheurs sont témoins de pratiques d'individus en étant sur les lieux où elles se déroulent. De cette façon, des informations sur les pratiques dites « observées » peuvent être recueillies. Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a choisi d'être un observateur complet, c'est-à-dire qu'elle n'a qu'observé et n'a pas pris part à l'action, afin de témoigner le plus fidèlement possible de la situation observée et de recueillir des données sur les pratiques observées des orthopédagogues. 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).

Les observations ont pris place dans le milieu de travail du participant et étaient d'une durée approximative de 60 minutes. Lors de ces séances, des notes de terrain ont été prises par la chercheuse. Descriptives et analytiques, elles ont été incorporées dans un journal de bord, au fil de la cueillette de données (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). Cette grille systématique a permis d'orienter et de centrer les observations, afin de ne répertorier que les éléments et les thèmes primordiaux pour cette recherche (Martineau, 2016 ; Miles, Huberman et Saldana, 2014) (voir annexe I).

3.2.2 Le groupe de discussion (pratiques déclarées)

Ce dispositif méthodologique possède de nombreuses forces, notamment la dynamique des échanges, l'économie de temps, l'encouragement de l'expression chez les participants, le partage d'idées et de nuances et la possibilité de vérifier la compréhension du groupe d'une même question (Baribeau et Germain, 2010 ; Boutin, 2007 ; Geoffrion, 2016). Il était souhaité qu'une meilleure compréhension des pratiques orthopédagogiques soit atteinte avec le recours au groupe de discussion et que des informations sur les pratiques dites « déclarées » soient recueillies. Comme le rapportent Blanchet et Gotman (2010), un des principaux domaines d'application de l'entretien, de manière générale, est l'enquête sur les pratiques, où les interviewés sont considérés comme les informateurs et les spécialistes. 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 orthopédagogues et de favoriser l'expression libre des participants (Boutin, 2007 ; Marcel *et al.*, 2002) ; des objectifs qui visent à être atteints par cette recherche.

Ainsi, 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. La chercheuse a agi en tant qu'animatrice et a alimenté la discussion en lien avec les pratiques orthopédagogiques et la LMM. Encore une fois, des notes de terrain ont été prises par la chercheuse et ont été incorporées dans un journal de bord (Martineau, 2016). De plus, un enregistrement audio de la rencontre a été fait (Boutin, 2007). 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 (voir annexe II).

3.3 LE TRAITEMENT DES DONNEES

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 également été traitées à l'aide d'une codification par thème s'appliquant aux informations recueillies lors des observations et durant les groupes de discussion. Le traitement des données a été fait dans une dynamique itérative : des vérifications et des comparaisons constantes entre les codes ont été effectuées (Savoie-Zajc, 2011). Finalement, les données ont été analysées selon deux niveaux, soit : 1) chaque cas, de façon individuelle et 2) tous les cas, en tant qu'ensemble.

3.3.1 Les données issues des observations directes (pratiques observées)

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) (Martineau, 2016 ; Miles, Huberman et Saldana, 2014). Finalement, des liens ont été établis entre les objectifs de la recherche et les pratiques observées chez les participants (Geoffrion, 2016).

3.3.2 Les données issues des groupes de discussion (pratiques déclarées)

À partir des enregistrements, les propos tenus par les participants ont été transcrits. Ensuite, une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes a été effectuée (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour ce faire, l'ensemble des données amassées lors des groupes de discussion a été compilé et regroupé selon les différentes compétences professionnelles

orthopédagogiques et relatives à la LMM (étayées dans le cadre conceptuel de la recherche). 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). Afin d'effectuer une analyse complète et détaillée des groupes de discussion et d'atteindre plusieurs niveaux d'analyse, le traitement des données a été effectué selon les recommandations de Geoffrion (2016), c'est-à-dire que les propos ont été considérés tels quels, mais qu'une analyse de leur signification réelle, allant au-delà des simples paroles, a également été entreprise. Aussi, la chercheuse a établi des liens entre les objectifs de la recherche et les pratiques déclarées par les participants (Geoffrion, 2016).

3.4 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

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).

3.5 LES CONSIDERATIONS ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES

Un certificat a été émis par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) (*numéro de certificat : CÉR-91-652*). Les données recueillies durant la recherche ont été codées et conservées sur un support numérique protégé par un mot de passe et gardé sous clé dans un classeur, garantissant la confidentialité. À tout moment, les participants pouvaient mettre fin à leur participation dans la recherche, sans préjudice et sans avoir à justifier leur décision.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

L'objectif de recherche est d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale auprès d'élèves du secondaire. Plus précisément, des pratiques orthopédagogiques déclarées et observées chez des orthopédagogues, relativement à la LMM, ont été documentées. Ainsi, des séances d'observations ont eu lieu auprès des sept participants et deux groupes de discussion distincts ont été conduits. Dans ce chapitre, les résultats de ces deux types de collecte de données seront rapportés. Dans un premier temps, les sept cas observés seront détaillés. Ensuite, les deux groupes de discussion seront présentés.

4.1 LES SEPT CAS OBSERVÉS

Cette partie abordera la présentation des sept cas suivis durant la recherche, ainsi que les données obtenues lors des observations de la pratique. La même structure de présentation sera utilisée pour chaque participant. Plus précisément, les résultats seront présentés selon les thématiques de la grille d'observation établie par la chercheuse. Tout d'abord, la pratique orthopédagogique selon ses trois principaux axes (ADOQ, 2015 ; Brodeur *et al.*, 2015) sera abordée. Ensuite, la littératie médiatique multimodale sera présentée à l'aide 1) des modes et des médias observés et 2) des compétences médiatiques multimodales (Lacelle *et al.*, 2015 ; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017). Finalement, des informations connexes, amassées lors des observations, seront rapportées. Une synthèse de toutes les observations effectuées est également fournie à la fin de cette section.

4.1.1 Cas 1 (C1)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

En situation d'évaluation, la fluidité, la compréhension et la mémorisation, relativement à la lecture, ont été abordées. En intervention, la modélisation de stratégies de lecture (afin d'encourager la rétention d'informations et la bonne compréhension des questions retrouvées lors d'examen, par exemple) a été travaillée. Aussi, en contexte d'écriture, l'orthopédagogue est intervenu sur différents homophones. Ainsi, en réception, les dimensions du processus de compréhension et du texte ont été touchées. En émission, c'est principalement le lexique qui a été travaillé.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

Pour ce qui est de la collaboration, l'orthopédagogue affirme entamer des suivis auprès des enseignants afin de les informer des progrès des élèves concernés. Cependant, les retours des enseignants sont décrits comme étant rares et, conséquemment, les suivis partiels. Les parents assistent toujours à la première rencontre orthopédagogique et sont fréquemment informés du déroulement des séances, ainsi que des progrès et des réussites des jeunes. Le participant affirme également diriger l'élève vers d'autres intervenants, tels qu'un psychologue ou un neuropsychologue, lorsque nécessaire.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Le mode textuel est prépondérant : il est toujours présent et travaillé, peu importe l'objet d'évaluation ou d'intervention. Le visuel, quant à lui, a été présent lors de jeux didactiques proposés, en tant que soutien. Le gestuel (mode cinétique) est parfois présent, alors que l'orthopédagogue propose des trucs mnémotechniques aux élèves pour différentes notions. Le média traditionnel (papier, imprimé) est lui aussi prépondérant. Le numérique est toutefois présent, mais de manière indirecte ; les élèves ayant tous un iPad pour l'école, ces derniers l'utilisent entre autres pour consulter leur agenda, leurs notes de cours ou encore pour faire différentes recherches (par exemple sur Antidote), en présence de l'orthopédagogue.

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives sont travaillées de trois façons différentes : 1) pour le mode textuel, en réception alors que les élèves doivent décoder la structure textuelle d'un texte et en émission lorsque les élèves travaillent différents éléments de langages (comme les homophones), 2) pour le mode visuel, en réception, alors qu'un élève participe à un jeu de mémorisation et doit organiser et retenir l'information et 3) en réception et en émission, alors que les élèves doivent s'investir dans la communication en verbalisant leurs réactions et leurs émotions. Les compétences modales spécifiques sont également travaillées. Premièrement, le mode textuel exigeait des élèves, lors des observations, de connaître, d'appliquer et d'utiliser les codes linguistique (lexique) et grammatical (morphosyntaxe). Deuxièmement, les élèves devaient connaître et analyser le mode visuel (utiliser les images fixes et les couleurs, par exemple) à des fins de mémorisation de l'information.

Informations connexes

L'orthopédagogue reçoit les élèves, de manière individuelle, dans son bureau, un local spacieux et lumineux. Au début de chaque rencontre, d'une durée d'environ 75 minutes, le déroulement de la période, le but de cette dernière, ainsi que des activités à faire, sont expliqués. L'orthopédagogue et l'élève travaillent face à face. Les échanges et les interactions sont nombreux, positifs. L'orthopédagogue discute avec intérêt et empathie, autant du quotidien personnel que scolaire de l'élève. C'est en questionnant et en discutant que l'orthopédagogue approfondit sa compréhension des difficultés et des forces de l'élève qui lui fait face. Le matériel orthopédagogique utilisé est souvent ludique ; des jeux achetés ou encore créés avec les élèves, avec des buts didactiques bien précis (travail sur les homophones en créant un jeu inspiré du baseball, jeu de mémoire « Dans ma valise... », jeu « Speed », etc.). L'évaluation orthopédagogique est imagée et schématisée et se destine autant aux parents, qu'à l'élève et qu'aux enseignants. Selon l'orthopédagogue, cette façon de présenter l'évaluation facilite la compréhension des différentes forces et difficultés de l'élève.

4.1.2 Cas 2 (C2)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

Aucune situation d'évaluation n'a été observée. De manière générale, les élèves se présentent à l'orthopédagogue avec des besoins précis et des demandes spécifiques, souvent en lien avec la matière abordée en cours. Les interventions orthopédagogiques semblent donc grandement découler des contenus pédagogiques. Lors des observations, les interventions visaient la préparation à la lecture (les prédictions, la mobilisation des savoirs), ainsi que le lexique et la compréhension. En écriture, les homophones, les classes de mots ainsi que les

différentes fonctions ont été travaillés. Le travail en réception visait donc le processus de compréhension et le texte, alors qu'en émission, le lexique et la syntaxe ont été abordés.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

Aucune collaboration avec l'équipe-école n'a été observée. Comme rapporté par l'orthopédagogue, la relation orthopédagogique comprend l'orthopédagogue et l'élève, mais franchit difficilement les murs de classes et n'inclut pas les enseignants. Les parents sont cependant fréquemment contactés, surtout puisqu'ils sont ceux payant pour le service en orthopédagogie, afin de fournir un suivi des progrès de l'élève et des pratiques de l'orthopédagogue.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Le mode textuel est l'élément central des interventions observées. Ce mode est prédominant et toujours présent. Le visuel, quant à lui, est parfois travaillé, par exemple en analysant une image accompagnant un texte, afin de faire une prédiction sur la lecture. Le média traditionnel est important (imprimé, papier). Cependant, l'orthopédagogue faisant régulièrement de la « téléorthopédagogie », le numérique est omniprésent lors de rencontres de ce type. L'ordinateur, le logiciel *WordQ*, la plateforme *GoToMeeting*, les versions numérisées des textes travaillés par l'orthopédagogue et l'élève et le partage d'écran sont des

exemples fréquents de la présence du mode numérique lors des séances de « téléorthopédie ».

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives sont travaillées des façons suivantes : 1) en réception, le mode textuel est abordé lorsque l'élève doit faire des prédictions, mobiliser ses savoirs antérieurs et distinguer la fiction et la réalité, 2) en émission, toujours en mode textuel, l'élève travaille sur différents éléments du langage, tels que les homophones, les classes de mots et les fonctions grammaticales et 3) l'élève doit gérer des stratégies en utilisant le mode textuel, par exemple en s'autorégulant. Les compétences modales spécifiques se rapportant aux modes textuel et visuel et aux différents médias sont également touchées, alors que : 1) pour le mode textuel, un élève doit connaître et analyser le lexique lors d'une lecture, alors qu'un autre doit connaître et analyser la syntaxe d'un texte, 2) pour le mode visuel, un élève doit pouvoir analyser et utiliser une image fixe afin de faire des prédictions avant une lecture et finalement, 3) les différents médias (numérique et traditionnel) doivent être connus et utilisés par l'élève qui prend part à la « téléorthopédie », puisque la version papier, de même que la version numérisée d'un texte, en plus du logiciel WordQ, du partage d'écran et de l'utilisation de la « web cam » sont simultanément nécessaires lors de ces rencontres. Cette dernière compétence n'est pas l'objet de l'intervention de l'orthopédie, mais est bel et bien présente et nécessaire au bon déroulement de la séance. Finalement, les compétences multimodales sont également présentes, mais uniquement lors des observations de séances de « téléorthopédie ». En effet, l'élève doit alors connaître et appliquer la simultanéité de l'utilisation des modes visuels et textuels, de façon traditionnelle et numérique, afin de pouvoir travailler en ligne et donc en concert avec l'orthopédie.

Informations connexes

Les rencontres ont lieu dans un petit local, muni d'une table, de chaises et d'un tableau blanc. Chaque rencontre débute par une discussion informelle. L'humour, le dynamisme et l'énergie de l'orthopédagogue sont contagieux et semblent appréciés par les élèves. L'orthopédagogue demande fréquemment aux élèves de reformuler, d'expliquer à nouveau ou encore de compléter à voix haute les notions abordées. Ces verbalisations ont pour but de construire les savoirs et la compréhension des élèves. Chaque élève qui rencontre l'orthopédagogue en personne possède son duo-tang, ou sa « boîte à outils », comme nommé par l'orthopédagogue, servant à recueillir les feuilles de notes et de théorie. Les séances de « téléorthopédagogie » fonctionnent différemment ; l'orthopédagogue s'installe dans le même local, ordinateur portable et matériel nécessaire à la rencontre en main et en version PDF à proximité. L'élève et l'orthopédagogue travaillent en partage d'écran. L'élève est en contrôle de l'écran, consulte les versions PDF des exercices proposés, utilise WordQ, fait des recherches sur Internet, etc. Les échanges sont rendus un peu plus difficiles par la technologie ; à quelques reprises, l'élève a du mal à ouvrir son fichier, le partage d'écran ne fonctionne pas au premier essai, les échanges sont saccadés, etc. Finalement, l'orthopédagogue a accès à une banque de matériel, alimentée et partagée par ses collègues.

4.1.3 Cas 3 (C3)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

L'évaluation orthopédagogique se construit autour des suivis ayant été faits par le passé, ainsi qu'avec les évaluations complétées par les enseignants ou encore à la suite de discussions personnelles avec les élèves. L'intervention orthopédagogique est basée sur ces évaluations et sur les exigences pédagogiques des enseignants. Durant les observations, l'orthopédagogue préparait certains élèves ciblés par l'enseignant en français afin qu'ils

soient en mesure de mener un cercle de lecture, dans le cadre de leur cours de français. Pour ce faire, l'orthopédagogue accompagnait les élèves avec une lecture collective du roman à l'étude et supervisait chaque élève dans sa préparation de son rôle, attribué pour le cercle de lecture. De façon implicite, l'autorégulation était travaillée, alors que les élèves étaient amenés à se questionner sur leur compréhension de la lecture ou encore leur rôle précis et attribué en tant que lecteur. Finalement, les observations ont eu lieu alors que la réception était principalement travaillée. Au début de chaque rencontre, les élèves devaient discuter et résumer leur lecture des derniers chapitres et faire des prédictions sur les chapitres à venir. La lecture se poursuivait ensuite en groupe, alors que les élèves lisaient à tour de rôle une portion du roman. À la fin de chaque chapitre, l'orthopédagogue animait une discussion qui permettait aux élèves de se questionner sur certains passages ou événements, de faire des liens avec les différents rôles de lecteur s'apparentant au cercle de lecture, de construire la signification de certains mots de vocabulaire inconnus, etc. Le travail en réception visait donc les dimensions du processus de compréhension, du lecteur et du texte.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

La collaboration entre l'orthopédagogue et les enseignants prend place en situation d'intervention ; l'orthopédagogue est amené à travailler en sous-groupe avec des élèves ciblés dans certaines classes, puisqu'ils présentent des difficultés marquées. Aussi, à quelques occasions et avec certains enseignants seulement, il est possible pour l'orthopédagogue d'aller en classe et de faire du « team teaching ». Les parents ne sont, de manière générale, pas présents dans la démarche orthopédagogique.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littérature médiatique multimodale

Mode et média

L'activité orthopédagogique gravite principalement autour du mode textuel. Une rapide analyse de la couverture du roman à lire, et donc de l'illustration y figurant, impliquait brièvement le mode visuel. Les médias utilisés lors des observations étaient traditionnels (livre imprimé, notes de cours papier).

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives s'apparentant au mode textuel ont été travaillées de différentes façons : 1) les élèves ont eu à décoder, comprendre et intégrer leurs lectures, notamment en faisant des prédictions, en mobilisant leurs savoirs antérieurs et en interprétant les nombreuses informations et 2) les élèves ont dû s'investir dans la communication, c'est-à-dire qu'à plusieurs reprises, ils devaient prendre position et argumenter lors des discussions animées par l'orthopédagogue. Ensuite, les compétences modales textuelles ont été développées, notamment alors que les codes linguistiques (surtout avec le lexique) et les registres langagiers ont été le sujet de quelques questionnements collectifs. Aussi, les élèves devaient être en mesure de connaître et d'analyser le mode visuel, alors qu'ils discutaient de l'image (fixe) de la page couverture. Finalement, les compétences multimodales ont été travaillées, de façon implicite et brève. En effet, lorsque les élèves ont eu à analyser l'image de la page couverture et à faire des prédictions ou encore des liens avec la lecture des deux premiers chapitres qui avait déjà été faite, ils ont eu à analyser la complémentarité de l'utilisation conjointe des modes textuel et visuel.

Informations connexes

L'orthopédagogue rencontre les élèves dans un grand local, aménagé d'une grande table commune, d'un sofa, d'un tableau vert, aux murs recouverts d'affiches pédagogiques. Les échanges et les interactions entre l'orthopédagogue et les jeunes sont dynamiques et animés ; une camaraderie motivante semble être présente et encouragée par l'orthopédagogue. Les élèves travaillent autant en collaboration que de manière individuelle. L'orthopédagogue occupe un rôle de guide et d'animateur ; il encadre la lecture du roman et supervise la préparation des rôles pour le cercle de lecture. Le matériel utilisé se limitait au roman à lire, aux cahiers Canada des élèves (utilisés pour prendre des notes durant leur lecture) et au document informatif, fourni par l'enseignant de français, détaillant les différents rôles du cercle de lecture. Les périodes où l'orthopédagogue rencontrait les élèves étaient souvent raccourcies ; les élèves devant se présenter en classe de français avant de se rendre au local de l'orthopédagogue, un retard important était fréquent et diminuait le temps de travail entre l'orthopédagogue et les jeunes.

4.1.4 Cas 4 (C4)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

Le processus d'évaluation se basait essentiellement sur les examens et les évaluations accomplis en cours. Les difficultés étaient soulevées par les enseignants, les élèves, et même les parents. Une situation d'évaluation a été observée, alors que l'orthopédagogue a proposé une dictée à un élève. Ensuite, ensemble, élève et orthopédagogue ont identifié certaines difficultés ressortant de cet exercice. Par exemple, certains homophones ou encore l'étape de révision et de correction semblaient problématiques pour l'élève. Lors des observations, les interventions de l'orthopédagogue étaient caractérisées par les questionnements qu'il soulevait, afin d'amener l'élève à considérer ses actions, ses réflexions et sa démarche (par

exemple durant la correction d'un texte). Ces questionnements permettaient à l'élève de verbaliser ses pensées et l'orthopédaogogue pouvait ainsi comprendre ce que faisait le jeune, pourquoi et comment il le faisait, tout en s'assurant de la bonne compréhension de l'élève. La lecture a été travaillée lorsque l'orthopédaogogue a aidé un jeune à développer des stratégies pour bien décoder les questions reliées à un texte (souligner des mots-clés, etc.). Concernant l'écriture, le processus de correction d'un texte, les homophones, le lexique (les antonymes et les synonymes) et la morphosyntaxe (mots invariables) ont été abordés durant les périodes d'observation. En réception, les dimensions du processus de compréhension et du lecteur ont donc été touchées. En émission, ce sont les dimensions stratégiques, du lexique et du processus d'écriture (principalement l'étape de correction), qui ont été observées durant les rencontres de l'orthopédaogogue.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

La collaboration avec l'équipe-école prend place lorsque l'orthopédaogogue fait le lien entre l'élève et l'enseignant, par exemple suite à une discussion avec un élève sur ses besoins relativement aux évaluations (temps supplémentaire) et au processus d'écriture (temps de correction, pause). L'orthopédaogogue peut également être appelé, à certains moments précis durant l'année scolaire (en début et en fin d'étape, par exemple), à participer aux plans d'intervention et à la détermination d'objectifs éducatifs. Un contact limité est entretenu avec les parents des élèves côtoyés en milieu scolaire. Cependant, lorsque le participant exerce à domicile, ce dernier précise que la collaboration avec les parents est primordiale.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédaogogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Lors des observations, le mode textuel était le seul présent. Le média traditionnel, essentiellement le travail sur papier avec un crayon, était fréquent. Cependant, lors d'une rencontre, un élève a complété des exercices lexicaux sur l'ordinateur, faisant ainsi usage d'un média numérique.

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives travaillées appartenaient exclusivement au mode textuel : 1) en décodage, l'élève devait mobiliser ses savoirs et représentations antérieurs, 2) en émission, les jeunes avaient à mobiliser différents répertoires lexicaux et à exploiter différents outils du langage, comme les stratégies de correction et 3) ils devaient, de façon implicite, avec les questions et les discussions initiées par l'orthopédagogue, faire preuve d'autorégulation. Les compétences modales spécifiques travaillées s'apparentaient principalement, aussi, au mode textuel. En effet, les élèves devaient connaître, analyser et utiliser les codes linguistiques et grammaticaux alors qu'ils complétaient des exercices de lexique et de morphosyntaxe. De plus, la compétence modale exigeant la connaissance et l'utilisation de différents médias a également été travaillée, mais de manière implicite. En effet, afin de compléter les exercices en ligne, l'élève devait être en mesure d'utiliser un média numérique, c'est-à-dire l'ordinateur et le site d'exercices. Cependant, cette compétence modale relative aux médias numériques n'était pas l'objet même de l'intervention, même si elle était primordiale au bon déroulement de la séance.

Informations connexes

Les rencontres de l'orthopédagogue prenaient place dans la salle « multi » de l'école, un local où le bruit ambiant était important, principalement avec la circulation bruyante et fréquente dans les couloirs. Aucun matériel n'est disponible dans le local ; les élèves se présentent avec leurs cahiers et l'orthopédagogue a son ordinateur portable et les exercices qu'il souhaite compléter avec les jeunes. Les rencontres se font de manière individuelle et priorisent les discussions métacognitives, c'est-à-dire que l'élève est fréquemment invité à verbaliser ses réflexions, ses raisonnements et ses actions. Durant les observations, les interventions didactiques de l'orthopédagogue sont peu nombreuses, puisque la verbalisation des élèves occupe une place prépondérante. L'orthopédagogue, au début de chaque rencontre, prend le temps de discuter de manière informelle et de s'informer de différents sujets, concernant autant le quotidien scolaire que personnel de l'élève.

4.1.5 Cas 5 (C5)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

Les évaluations de l'orthopédagogue, tout comme plusieurs autres participants, sont composées de suivis antérieurs ainsi que d'examens et d'évaluations complétés durant l'année scolaire précédente ou en cours. L'orthopédagogue questionnait aussi fréquemment les élèves, de manière informelle, sur la lecture et l'écriture qu'ils accomplissaient en classe, afin de parfaire ses connaissances sur les difficultés et les forces en français des jeunes. Lors des observations, une évaluation, brève et informelle, a eu lieu, alors que l'orthopédagogue questionnait un élève sur la lecture d'un roman à effectuer en classe de français. En voulant en savoir davantage sur l'histoire, sur les impressions de l'élève, sur sa compréhension du déroulement du récit, l'orthopédagogue a constaté que l'élève n'avait pas complété sa lecture. En effet, l'élève a admis avoir fait une lecture partielle et incomplète du livre. Les

interventions de l'orthopédagogue respectaient et suivaient le travail effectué en classe de français ; elles s'en dissociaient cependant par leur approche didactique. En lecture, la critique et le résumé d'un livre ont été entamés, avec un dialogue riche et structuré, guidé par l'orthopédagogue. En écriture, le processus de correction, suite à la rédaction d'un court texte selon un thème pigé au hasard, a été abordé à plusieurs reprises. Maintes discussions sur les étapes de correction et leur importance, ainsi que sur les différentes méthodes de correction et leur choix selon les difficultés rencontrées, ont eu lieu durant les observations effectuées. Ainsi, l'autorégulation a été implicitement travaillée, sans toutefois être nommée ou expliquée, puisque l'essence même du code de correction est, entre autres, d'amener l'élève à surveiller et à évaluer ses apprentissages. De plus, les classes de mots et le lexique ont été travaillés. Finalement, en réception, les dimensions du processus de compréhension et du lecteur ont été touchées. En émission, le processus d'écriture, le lexique, la syntaxe, la morphosyntaxe et les stratégies ont été abordés.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

La collaboration entre l'orthopédagogue et l'équipe-école (principalement les enseignants) est caractérisée par l'échange d'informations ponctuel, relativement aux résultats, aux difficultés et aux adaptations concernant les élèves suivis.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Le mode textuel est l'élément central des actions orthopédagogiques observées. Ce mode est prédominant et toujours présent. De même, le média traditionnel est prépondérant (imprimé, papier). Cependant, lors de certains ateliers en écriture, les élèves avaient à rédiger et à corriger de courts textes à l'ordinateur. Par la suite, l'orthopédagogue faisait imprimer les textes et les jeunes devaient en faire une dernière correction, version papier. Les logiciels *WordQ* et *Antidote* pouvaient alors être utilisés par les élèves. Aussi, le TBI (tableau blanc interactif) a été utilisé par l'orthopédagogue afin d'écrire certaines consignes et notions. Le numérique était donc présent à quelques reprises, mais de manière implicite puisqu'il n'était pas l'objet d'apprentissage ou encore le média expressément travaillé.

Compétences médiatiques multimodales

Lors des observations, les compétences cognitives et subjectives sont travaillées de quatre façons différentes : 1) en réception, pour le mode textuel, alors que les élèves interprètent le sens, organisent et ont à retenir l'information d'une lecture, 2) en émission, lorsque les élèves ont à mobiliser différents répertoires, outils et éléments du langage, notamment en travaillant sur leur code de correction, 3) en réception et en émission, alors que les élèves doivent s'investir dans la communication en verbalisant leurs réactions et leurs émotions et en prenant position lors des discussions avec l'orthopédagogue, et 4) lorsque les jeunes ont eu à gérer des stratégies multimodales, c'est-à-dire à s'autoréguler, même si de façon implicite, lorsqu'ils travaillaient sur leur code de correction. Les compétences modales spécifiques travaillées se rapportaient entièrement au mode textuel. Lors des observations, les élèves devaient notamment connaître, appliquer et utiliser les codes linguistique (lexique) et grammatical (morphosyntaxe). Aussi, les élèves devaient, d'une manière implicite, connaître et utiliser les différents médias, plus précisément les médias numériques (ordinateur, traitement de texte, *WordQ*, *Antidote*). Lors des observations, cette dernière

compétence a été mentionnée, lors de discussion. Par manque de temps, les élèves n'ont cependant pas pu commencer à travailler concrètement avec ces médias numériques. Ils ont toutefois eu l'occasion de discuter de leur utilisation avec l'orthopédagogue.

Informations connexes

L'orthopédagogue et les élèves se rencontrent et travaillent dans un local spacieux, équipé d'une grande table commune, d'un TBI et d'un bureau (de l'orthopédagogue) à l'écart. Les rencontres se font en sous-groupe ou individuellement. Le climat lors des rencontres est très calme. L'orthopédagogue discute tout d'abord de différents aspects scolaires avec les élèves (étapes de la rencontre, discussion sur l'importance des différentes notions à aborder). Le matériel utilisé est parfois dynamique et ludique : TBI et jeux achetés (comme *GrammiCat*, un jeu sur les classes de mots) ou encore préparés par l'orthopédagogue (en utilisant un dé géant et un simple système de pointage). L'orthopédagogue a remanié son horaire, quelques mois après la rentrée scolaire d'automne, afin d'avoir des rencontres plus courtes, mais plus fréquentes à l'intérieur d'une semaine cycle, avec ses élèves. Ainsi, les élèves ont deux rencontres par semaine, au lieu d'une. L'orthopédagogue accompagne également les élèves qui utilisent des aides technologiques.

4.1.6 Cas 6 (C6)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

Les observations n'ont pas eu lieu lors de la période d'évaluation de l'orthopédagogue. En début d'année, une évaluation des acquis en mathématiques et en lecture distribuée par les enseignants permet à l'orthopédagogue de documenter les difficultés et les forces des élèves. De plus, l'orthopédagogue fait passer un test de lecture

aux élèves en début d'année scolaire. En écriture, l'évaluation de l'orthopédagogue se base sur les évaluations passées en cours de français, ainsi que sur des productions écrites des années antérieures. Les périodes d'observation ont permis de documenter les interventions en écriture de l'orthopédagogue, alors que les classes de mots et l'étape de correction d'un texte ont été abordées. L'autorégulation a ainsi été implicitement travaillée, par l'entremise du code de correction élaboré par l'orthopédagogue et l'élève. Aucune dimension en réception n'a pu être observée. En émission, c'est principalement le processus d'écriture, la syntaxe et les stratégies qui ont été travaillés.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

Pour ce qui est de la collaboration, l'orthopédagogue rapporte garder les enseignants informés sur les dossiers d'élèves (aides technologiques, adaptations, difficultés, améliorations) et participer, à quelques occasions, aux classes de français, en tant que soutien à l'enseignant.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

L'activité orthopédagogique gravite principalement autour du mode textuel. Le mode visuel est présent à de brèves reprises, par exemple lorsque l'orthopédagogue propose un code de couleur pour le code de correction ou schématise les différentes étapes de correction

ou encore les différentes classes de mots. Les médias utilisés lors des observations étaient de type traditionnel et numérique. En effet, l'orthopédagogue se référait à une grammaire (format papier) lors de ses interventions. Un tableau blanc portable était ensuite utilisé afin de schématiser les différentes classes de mots. Ensuite, lorsque l'élève avait à faire une composition écrite, il le faisait à l'ordinateur portable. Le traitement de texte permettait de faire une révision personnalisée ; espacement exagéré des phrases, mise en couleurs des différentes classes de mots (verbes, noms, etc.), etc. À la fin de chaque rencontre, la nouvelle version travaillée d'un même texte était imprimée et représentait le point de départ de la prochaine séance. Les médias numériques occupaient donc un rôle important dans les interventions en émission et complétaient l'utilisation des médias traditionnels. Les compétences reliées à la maîtrise des médias numériques n'ont cependant jamais été travaillées, même si elles sont omniprésentes dans l'accompagnement orthopédagogique.

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives travaillées appartenaient exclusivement au mode textuel : 1) l'élève devait pouvoir mobiliser ses savoirs, structurer et exploiter ses idées et maîtriser différents éléments de langage (en syntaxe, notamment) et 2) puisque le code de correction était travaillé, les stratégies multimodales d'autorégulation étaient implicitement travaillées. Les compétences modales spécifiques travaillées s'apparentaient principalement, aussi, au mode textuel. Les élèves devaient connaître, analyser et utiliser les codes linguistiques et grammaticaux alors qu'ils abordaient, par exemple, des notions de syntaxe (repérer les noms et les verbes). Le jeune avait aussi, par exemple, à organiser, clarifier et regrouper chaque idée dans une phrase. De plus, la compétence modale exigeant la connaissance et l'utilisation de différents médias a également été travaillée, mais de manière implicite. En effet, l'élève devait être en mesure d'utiliser des médias numériques, par exemple l'ordinateur et le traitement de texte. Cependant, cette compétence modale relative aux médias numériques n'était pas l'objet même de l'intervention, même si elle était primordiale au bon déroulement de la rencontre.

Informations connexes

Le local de l'orthopédagogue était de petite taille, mais offrait une atmosphère de travail très calme. Une table ronde, un tableau blanc portatif, ainsi qu'un ordinateur portable étaient disponibles pour les rencontres individuelles de l'orthopédagogue. Les échanges et les discussions étaient positifs, encourageants et rassurants. L'orthopédagogue utilisait fréquemment la modélisation et l'étayage afin d'intervenir auprès de l'élève. Lors des observations, le matériel utilisé se résumait à une grammaire (livre papier), aux textes de l'élève (les versions numériques antérieures, travaillées), au tableau blanc et à l'ordinateur portable de l'orthopédagogue.

4.1.7 Cas 7 (C7)

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

Tout comme la majorité des autres participants, les évaluations orthopédagogiques étaient composées de suivis antérieurs ainsi que d'examens et d'évaluations complétés durant l'année scolaire précédente ou en cours. Lors des observations, aucune situation d'évaluation n'a eu lieu. Les interventions observées auprès de l'orthopédagogue, quant à elles, répondaient aux besoins exprimés par les enseignants en français et en histoire et touchaient uniquement la lecture. À un moment, l'orthopédagogue veillait à travailler les stratégies d'étude et de lecture en vue de préparer les examens d'histoire. À un autre moment, on assistait à la lecture interactive, à voix haute et avec projection, d'une bande dessinée en classe de français. L'autorégulation a été implicitement travaillée, à plusieurs reprises, sans toutefois être nommée ou expliquée, lorsque des techniques d'étude ou encore des stratégies en lecture tentaient d'amener les élèves à surveiller et à évaluer leurs apprentissages et leur bonne compréhension. En réception, les dimensions du processus de compréhension, du lecteur et du texte ont donc été touchées.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

La collaboration entre l'orthopédagogue et les enseignants était forte ; les observations effectuées ont pris place en même temps que du « *team teaching* » en classes de français et d'histoire, dans des contextes particulièrement différents.

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

L'orthopédagogue agissait de façon éthique et responsable auprès des élèves. Aucune observation de démarche de culture ou de développement professionnel n'a été faite.

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Lors des observations, les modes textuel, visuel, cinétique et mixte étaient présents, alors que les textes de sites web et de bandes dessinées, les images historiques ou encore de BD et le mouvement (mode cinétique) représenté dans les dessins de la BD étaient travaillés. Une mixité des modes, autant avec les sites web qu'avec la bande dessinée, était également présente. Les médias numérique et traditionnel étaient tous deux présents. L'orthopédagogue fournissait des documents récapitulatifs, version papier, aux élèves. Aussi, des exemplaires, format papier, de la bande dessinée lue durant la classe étaient distribués dans le groupe. Le TBI occupait une place importante lors des interventions et a notamment permis de projeter des sites web visités, des images à analyser à des fins d'études ou encore la bande dessinée.

Compétences médiatiques multimodales

Les compétences cognitives et subjectives ont été travaillées au travers des modes textuel et visuel : 1) en décodage, les élèves devaient décoder, comprendre et intégrer le

message, par exemple en reconnaissant le thème, en distinguant l'implicite, en faisant des inférences et des prédictions, en interprétant le sens des textes et des images, ou en organisant l'information reçue, 2) les élèves devaient également s'investir dans la communication, en partageant leurs réactions, leurs émotions, leurs prises de position et en argumentant, principalement grâce aux discussions et aux questions initiées par l'orthopédagogue et les enseignants, 3) de manière implicite et de par les questions des intervenants, les élèves ont également géré des stratégies multimodales d'autorégulation. Les compétences pragmatiques ont également été travaillées à l'aide des modes textuel et visuel : 1) les jeunes ont eu à reconnaître les différents contextes de réception et de production d'un message, par exemple en analysant les types d'événements, le temps et l'environnement d'un message, 2) particulièrement lors des activités de lecture de la BD, les élèves devaient analyser la portée idéologique du message. Les compétences sémiotiques, encore une fois travaillées avec les modes textuel et visuel, ont été impliquées par 1) l'analyse des signes du message, c'est-à-dire l'identification à des thèmes et à des époques précises et 2) la reconnaissance et l'analyse des éléments propres à la narrativité, tels que les bulles de paroles ou les bulles de texte. Les compétences modales spécifiques travaillées étaient variées : 1) pour le mode textuel, le lexique et le registre langagier ont été abordés, 2) le mode visuel demandait la connaissance et l'analyse d'images fixes, de l'organisation et de la représentation de l'espace et du cadrage, 3) le mode sonore exigeait l'analyse de l'oralité, c'est-à-dire des dialogues ou des monologues dans la BD, et 4) la connaissance et l'analyse de différents médias (traditionnel, numérique, hypertextualité) étaient explicitement travaillées alors que les élèves exploraient, à l'aide de l'orthopédagogue, différents sites web, une bande dessinée et des images et des textes imprimés ou en format numérique. Finalement, les compétences multimodales travaillées lors des observations étaient : 1) la connaissance et l'analyse des buts de l'utilisation conjointe des différents modes, particulièrement leur complémentarité et 2) la connaissance et l'analyse de la simultanéité d'utilisation des codes, entre autres avec la bande dessinée. Ces dernières compétences étaient abordées et développées à l'aide de questionnements et de discussions, initiés par l'orthopédagogue.

Informations connexes

L'orthopédagogue travaille majoritairement en classe, en sous-groupe avec des élèves ciblés par les enseignants (parce qu'ils présentent des difficultés), ou encore avec une classe entière, en équipe avec l'enseignant. Les échanges de l'orthopédagogue avec les élèves sont particulièrement dynamiques, en ce sens qu'ils sont majoritairement sous forme de discussion, d'échanges, de questionnements et d'opinions. Les classes visitées par l'orthopédagogue sont en général très bien équipées afin de faciliter le recours aux médias numériques (TBI, projecteur, ordinateur et connexion Internet).

Lors des observations, il a été possible de constater que l'orthopédagogue offrait des interventions et proposait des activités et même des ressources multimodales et médiatiques aux élèves. Afin de construire le plus efficacement leur compréhension, l'orthopédagogue suggérait aux jeunes d'explorer et de travailler différents modes et différents médias. Par exemple, si un texte ne permettait pas à un élève de bien comprendre une notion de son cours d'histoire, on lui conseillait de faire une recherche d'images ou même de vidéos éducatives, afin de parfaire et de compléter sa compréhension. De même, l'orthopédagogue encourageait les élèves à explorer et à analyser les différentes représentations de l'information (tableaux, images, ligne du temps, exercices) dans leur manuel scolaire, par exemple. Si ce dernier n'offrait pas assez d'informations ou ne rejoignait pas l'élève, l'orthopédagogue suggérait la visite de différents sites web (Allô Prof, par exemple) et l'exploration de multiples ressources et hyperliens proposés, pour ainsi faire des liens entre toutes les informations recueillies et approfondir et enrichir la compréhension de l'élève sur un sujet. La lecture de la bande dessinée, quant à elle, avec l'accompagnement de l'orthopédagogue et de l'enseignant, avait pour but de décortiquer et d'analyser la richesse sémiotique des modes textuel et visuel. Chaque mode et chaque média présenté par l'orthopédagogue était une source et un appui médiatique explicite.

4.1.8 Synthèse des observations

Pratiques orthopédagogiques

Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

De manière générale, les orthopédagogues, durant les observations, ont semblé se baser principalement sur les suivis ayant déjà été faits, par le passé et par d'autres intervenants, ou encore sur les évaluations et les examens complétés par les élèves en classe de français. Une seule évaluation orthopédagogique, personnalisée et poussée, a pu être observée (cas 1). Des situations d'évaluation ponctuelles et ciblées, en écriture, ont également été observées chez deux participants (cas 4 et 6). Dans les deux cas, les élèves avaient à rédiger un court texte et à procéder à la correction de ce dernier. Deux autres participants (cas 3 et 5) ont procédé à des évaluations plus informelles, en ce sens qu'ils procédaient par questionnement des élèves lors des rencontres. Ainsi, l'évaluation a été observée chez six des participants lors des séances d'observations.

Les observations ont permis d'apprendre que les interventions découlent souvent de besoins et de difficultés exprimés suite à une évaluation ou à un examen en cours de français. Les notions pédagogiques vues et évaluées en classe sont celles étant le plus souvent travaillées lors des rencontres avec l'orthopédagogue, que ce soit de façon pédagogique ou didactique. Lors des observations, tous les orthopédagogues sont intervenus en lecture ou en écriture auprès des élèves.

Tableau 6 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques d'évaluation et d'intervention spécialisées

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6	Cas 7
Évaluation							
<i>Lecture</i>	X		X*		X*	X	
<i>Écriture</i>	X			X	X	X	
Intervention							
<i>Lecture</i>	X	X	X	X			X
<i>Écriture</i>	X	X		X	X	X	

* Indique une évaluation informelle ou indirecte, soit par questionnements rapides à l'oral de l'élève ou à l'aide d'évaluations passées (complétées par d'autres intervenants).

En lecture, les aspects observés tant en situation d'évaluation que d'intervention se rapportaient au processus de compréhension (cas 1, 2, 3 et 7), au lecteur (cas 3 et 4) et au texte (cas 1, 2, 3 et 7). En écriture, le processus de compréhension (cas 4, 5 et 6), le lexique (cas 1, 2, 5 et 6), la syntaxe (cas 2, 5 et 6), la morphosyntaxe (cas 5) et les stratégies (cas 4, 5 et 6) ont été observés lors de situations d'évaluation et d'intervention.

Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

Les observations ont permis de relever différentes formes de collaboration et différents contextes où celles-ci prennent place. Trois participants (cas 1, 2 et 4) collaboraient avec les parents des élèves suivis, cinq participants (cas 3, 4, 5, 6 et 7) ont démontré une collaboration active avec les enseignants et un participant (cas 1) collaborait régulièrement avec des intervenants externes (psychologue et neuropsychologue) lorsque nécessaire. La collaboration, lorsqu'observée, prenait place alors que les orthopédagogues souhaitaient partager les difficultés ou les progrès des élèves suivis, et ce, principalement avec les enseignants et les parents. En d'autres mots, les différents contacts, ou la collaboration, avec

les enseignants et les parents avaient lieu afin d'assurer un suivi des interventions et des mesures d'aide offerts aux élèves et de faciliter l'échange d'informations.

Tableau 7 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6	Cas 7
Collaboration							
<i>Avec les parents</i>	X	X		X			
<i>Avec les enseignants</i>			X	X	X	X	X
<i>Avec d'autres intervenants</i>	X						

Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

Les séances d'observation ont démontré que l'ensemble des participants agissaient de façon éthique et responsable, notamment en lien avec la confidentialité des informations relatives aux élèves suivis et avec le respect démontré envers ces derniers durant les multiples séances d'orthopédagogie. Les observations ont permis de relever plusieurs situations (auprès des cas 1, 3, 4, 5, 6 et 7) de collaboration entre les orthopédagogues, les enseignants et parfois même des intervenants externes (comme mentionné plus haut, relativement à l'axe II), encourageant ainsi une culture collaborative et de partage de l'expertise. Ces situations témoignent d'une certaine démarche de culture et de développement professionnel. Cependant, aucune observation n'a permis de relever des moments où les orthopédagogues mettaient à jour leurs connaissances en fonction des avancées scientifiques ou encore mettaient à profit leur expertise afin de soutenir l'avancement des pratiques orthopédagogiques ou de favoriser la formation de futurs orthopédagogues.

Tableau 8 : Synthèse des observations de pratiques orthopédagogiques d'éthique, de culture et de développement professionnel

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6	Cas 7
<i>Éthique</i>	X	X	X	X	X	X	X
<i>Culture et développement professionnel</i>	X		X	X	X	X	X

Littératie médiatique multimodale

Mode et média

Le mode textuel était prépondérant lors de toutes les observations. De fait, tous les participants ont utilisé ce mode durant leur pratique. Cinq orthopédagogues (cas 1, 2, 3, 6, et 7) ont travaillé avec le mode visuel auprès de leurs élèves. Cependant, de ces cinq cas, seulement trois (cas 2, 6 et 7) ont travaillé le mode visuel explicitement et directement lors d'interventions orthopédagogiques, par exemple en analysant des images dans un texte afin de faire des prédictions sur la lecture, en utilisant des codes de couleurs pour structurer la méthode de correction, en schématisant les notions des classes de mots ou encore en analysant les images d'une bande dessinée. Seules les observations auprès du cas 7 ont permis de relever la présence des modes cinétique et mixte, alors que l'orthopédagogue travaillait sur la lecture d'une bande dessinée, avec l'enseignant de français, et s'intéressait au mouvement et à l'utilisation conjointe de l'image, du texte et du mouvement.

Ensuite, les médias traditionnels étaient constamment présents ; l'ensemble des cas ont fait appel au papier et à l'imprimé durant chaque période d'observation. Six participants (cas 1, 2, 4, 5, 6, et 7) ont également utilisé certains médias numériques, tels que l'ordinateur et le tableau blanc interactif (TBI) dans leur pratique. Ces médias numériques étaient présents, par exemple, lorsqu'un élève consultait son iPad afin de vérifier son agenda en

ligne, afin de faire une rencontre orthopédagogique à distance, quand un élève complétait des exercices lexicaux à l'ordinateur, alors que l'orthopédagogue projetait des exercices au TBI ou encore lorsque l'élève devait rédiger un texte sur un ordinateur portable. Par contre, seul un participant (cas 7) a fourni une intervention orthopédagogique portant 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.

Tableau 9 : Synthèse des observations des différents modes et médias dans les pratiques orthopédagogiques

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

Compétences médiatiques multimodales

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. En effet, durant les observations, les compétences médiatiques multimodales étaient indirectement, implicitement, abordées. Les différents modes (visuel, sonore, cinétique ou mixte) ainsi que les médias numériques semblaient, quant à eux, être considérés par la majorité des orthopédagogues comme un outil technique ou pédagogique, servant à soutenir la pratique orthopédagogique. Autrement dit, pour tous les participants (exception faite du cas 7), lorsque les modes visuel, sonore, cinétique 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.

Les compétences cognitives et subjectives

En réception, relativement au mode textuel, les observations ont permis de répertorier le décodage de la structure (cas 1), l'exercice de prédictions (cas 2 et 3), la mobilisation de savoirs antérieurs (cas 2, 3 et 4), la distinction entre la réalité et la fiction (cas 2), l'interprétation du sens (cas 1, 2, 3 et 5) et la rétention de l'information (cas 5). Pour le mode visuel, en réception, les séances d'observation ont mené à l'identification de pratiques orthopédagogiques visant l'intégration d'un message visuel afin d'encourager la rétention et l'organisation de l'information (stratégie) (cas 1 et 7), d'effectuer des inférences (cas 7) et d'interpréter le sens du message (cas 7) et de faire des prédictions (cas 2, 3 et 7). Ensuite, en émission, les élèves ont eu à distinguer les différents éléments du langage textuel (cas 2, 4, 5

et 6), à structurer et à exploiter leurs idées (6). Aussi, les élèves ont dû s'investir dans la communication (partage de réactions et d'émotions, prise de position, argumentation) (cas 1, 3, 5 et 7). Finalement, les séances d'observations ont démontré qu'à quelques reprises, les élèves avaient à gérer des stratégies multimodales, notamment en faisant preuve d'autorégulation. En effet, alors que les participants travaillaient, par exemple, les codes de correction avec des élèves, ces derniers étaient encouragés à planifier, contrôler, ajuster et évaluer leurs stratégies cognitives et d'autocorrection en écriture (cas 2, 5, 6 et 7).

Les compétences pragmatiques

Chez un participant (cas 7), les élèves ont eu à reconnaître les contextes de réception et de production d'un message, autant avec le mode textuel que visuel : les types d'événements, le temps (réel ou différé) et l'environnement (social, économique, idéologique) ont été analysés lors des observations. De plus, l'orthopédagogue a demandé aux élèves d'analyser la portée idéologique du message multimodal (lors de la lecture d'une bande dessinée) (cas 7).

Les compétences se rapportant à la connaissance et l'utilisation de différents médias étaient bien présentes lors des observations. Tous les participants exigeaient des élèves qu'ils connaissent, analysent et utilisent le média traditionnel qu'est l'imprimé. Les compétences relatives aux médias numériques, tels que l'ordinateur, les logiciels Word, Antidote, WordQ et Acrobat Reader, ont été observées à quelques reprises, non pas en tant que compétences explicitement travaillées, mais plutôt comme habiletés acquises et nécessaires au déroulement des rencontres orthopédagogiques. Ainsi, on exigeait souvent que les élèves soient en mesure de connaître, d'analyser et d'utiliser ces médias numériques, mais les compétences alors exigées n'étaient pas l'objet de l'évaluation ou de l'intervention orthopédagogique et étaient indirectement impliquées dans les pratiques des participants. C'était particulièrement le cas pour le participant 2 et un élève, qui devaient mener leur rencontre à distance, sous forme de « téléorthopédie ». Le cas 4 a également

implicitement travaillé cette compétence touchant les médias numériques alors qu'un élève avait à compléter des exercices relatifs au lexique (synonyme, antonyme) à l'ordinateur. Le participant 6, quant à lui, rédigeait et travaillait les textes avec les élèves à l'ordinateur, faisant clairement appel à des compétences en médias numériques. Seul un participant (cas 7) a explicitement travaillé la connaissance et l'analyse des médias traditionnels (imprimés) et numériques (textes et images numériques, hypertextualité) durant les observations, par l'entremise d'ateliers spécialisés.

Les compétences sémiotiques

Les observations auprès d'un participant (cas 7) ont permis de documenter les compétences se rapportant à l'analyse des symboles du message multimodale (de la bande dessinée lue en grand groupe), alors que les élèves avaient à identifier les thèmes, les époques et même certaines notions abordées en univers social. La reconnaissance d'éléments propres à la narrativité a également été travaillée par le cas 7.

Les compétences modales

Les compétences relatives au mode textuel étaient présentes lors de toutes les observations, notamment alors que le lexique, les homophones, la morphosyntaxe, le registre langagier et le processus d'écriture étaient abordés (cas 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 7). Les compétences se rapportant au mode visuel étaient touchées alors que l'élève était amené à analyser des images fixes, la couleur, l'organisation de l'image, le cadrage, la représentation de l'espace (cas 1, 2, 3 et 7), entre autres afin de faire des prédictions en lecture et d'encourager la rétention et l'organisation de l'information (cas 2, 3). Le mode sonore a été travaillé alors que les élèves devaient analyser l'oralité dans une bande dessinée, en particulier les dialogues présents lors de la lecture d'une bande dessinée (cas 7). Les compétences relatives au mode

cinétique, qui faisait appel à l'analyse du mouvement dans les images, ont été observées chez un seul participant (cas 7).

Les compétences multimodales

La connaissance et l'application de la simultanéité d'utilisation des codes et des modes étaient présentes, notamment lorsqu'un élève avait à travailler en ligne, à l'aide d'une webcam, tout en complétant une lecture textuelle (cas 2) et lorsque, en grand groupe, l'orthopédagogue a fait la lecture et l'analyse d'une bande dessinée. Les élèves devaient également utiliser conjointement plusieurs modes, par exemple lorsqu'ils ont eu, très brièvement, à utiliser l'image de la page couverture et leur lecture du premier chapitre d'un livre afin de répondre à quelques questions (cas 3) ou lors de la lecture et de l'analyse d'une bande dessinée (cas 7).

Tableau 10 : Synthèse des observations des différentes compétences en littératie médiatique et multimodale dans les pratiques orthopédagogiques

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5	Cas 6	Cas 7
Compétences							
<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 était implicitement nécessaire lors de la pratique orthopédagogique et ne constituait pas le sujet de l'évaluation ou de l'intervention.

4.2 LES DEUX GROUPES DE DISCUSSION

Cette section du chapitre présentera les données obtenues lors des groupes de discussion. Les propos de chaque participant seront rapportés, selon une même structure suivant les questions du guide d’entrevue établi par la chercheuse. Ainsi, les pratiques orthopédagogiques seront d’abord abordées, alors que la perception du rôle de l’orthopédagogue et des pratiques orthopédagogiques, ainsi que la connaissance des différents référentiels de compétences seront rapportées à l’aide des trois axes de compétences de l’ADOQ (2015) et de Brodeur *et al.* (2015). Les pratiques orthopédagogiques se rapportant exclusivement à la lecture et à l’écriture seront également présentées. Ensuite, le thème de la littératie médiatique multimodale (LMM) sera abordé, alors que les participants ont été invités à partager leur perception de la littératie et de la multimodalité et de l’aspect médiatique en lecture et en écriture. Finalement, les pratiques orthopédagogiques et la LMM seront conjointement traitées, avec les participants qui se prononcent sur la présence de la LMM et des différents modes et médias utilisés dans leurs pratiques. Une synthèse des deux groupes de discussion, et donc des propos de tous les participants, sera également fournie à la fin de cette section.

4.2.1 Le groupe de discussion 1 (GD1)

4.2.1.1 Cas 2 (C2)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu’orthopédagogue ?

Axe I

Dans le contexte de travail du participant (école privée), la prévention n’est pas présente ; c’est plutôt la rééducation qui décrit le mieux son rôle (C2, GD1, 6:08) et plus

précisément, l'enseignement de stratégies. Cependant, la rééducation est également décrite comme étant une zone grise par le participant, qui dit devoir faire attention à ne pas « tomber » dans la récupération (C2, GD1, 6 : 51). Globalement, l'orthopédagogue décrit son rôle comme suit : « il faut identifier les accros qui causent les difficultés, les incompréhensions » (C2, GD1, 55:55).

Axe II

Un certain partenariat avec l'école est mentionné par le participant. Cependant, étant employé par les parents, l'orthopédagogue ne relève pas de l'école ou encore de la commission scolaire, ce qui influence autant la collaboration du participant avec les parents qu'avec l'école (les enseignants, la direction) (C2, GD1, 6 : 28). La collaboration avec les enseignants est rare, celle avec les parents parfois complexe, ce qui s'explique en grande partie la méconnaissance du rôle de l'orthopédagogue, selon le participant.

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant lors du groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Auprès des élèves, les pratiques orthopédagogiques prennent parfois l'aspect de périodes de « récupération » ou de reprise de devoir. En ce sens, selon le participant, au privé, la pratique orthopédagogique vise plutôt à faire performer les élèves, et non seulement à les faire réussir. Ceci entraîne un important questionnement chez C2 : « Est-ce que les élèves qui réussissent bien ont leur place en orthopédagogie ? » (CD1, C2, 33 : 05). Selon le participant,

il serait plus facile de se positionner sur le sujet si la définition des pratiques et du rôle orthopédagogiques était plus claire.

Axe II

Le participant fait référence au modèle d'intervention RAI, en mentionnant que les pratiques orthopédagogiques sont complémentaires et se retrouvent dans tous les niveaux du RAI. Beaucoup de pratiques se retrouvent au niveau 1, même trop, selon C2. Au niveau 2, l'orthopédagogue doit outiller les enseignants. Et enfin, au niveau 3, l'orthopédagogue agit auprès des élèves directement, pour qui les pratiques du niveau 1 et 2 n'ont pas été suffisantes (GD1, C2, 15 : 20/15 : 48). Selon C2, les niveaux du RAI ne sont malheureusement pas respectés, ce qui entraîne un important travail en amont de l'orthopédagogue, qui doit être présent en classe et auprès de l'enseignant avant de pouvoir intervenir en individuel (GD1, C2, 17 : 38). De plus, le participant insiste sur le rôle-conseil des orthopédagogues, auprès des enseignants, alors qu'ils ont à s'assurer que les pratiques en classe sont gagnantes. Il précise toutefois que cette pratique est idéaliste (GD1, C2, 16 : 02) et même que la place de l'orthopédagogue dans les classes n'est pas acquise, qu'il n'y a pas de « culture » orthopédagogique et que cet aspect de la pratique orthopédagogique demeure mal compris (GD1, C2, 21 : 45).

La collaboration auprès des parents et de la direction d'école est particulière pour C2, qui travaille au privé. Il lui faut en effet mettre les limites de sa pratique au clair, puisque les demandes et les attentes des parents et de la direction ne correspondent pas toujours au rôle de l'orthopédagogue. Selon C2, les parents n'ont pas une compréhension claire du rôle de l'orthopédagogue (GD1, C2, 31 : 45).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé durant le groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Le participant mentionne avoir abordé les différentes compétences orthopédagogiques durant son BAC (récemment complété). L'orthopédagogue déclare aussi : « C'est difficile de coller et de lier ça aux attentes de mes patrons, de la direction, à mes actions quotidiennes. Ce n'est pas facile à démêler » (GD1, C2, 45 : 25).

Axe I

Le participant souligne l'importance du jugement d'un orthopédagogue, considéré comme un professionnel dans le milieu scolaire, relativement à la tenue de dossier, des notes évolutives, aux suivis exercés auprès des élèves et même des parents, etc. (GD1, C2, 45 : 44). En ce sens, C2 affirme également que l'orthopédagogue a à se positionner sur plusieurs sujets et à prendre des décisions, souvent seul, en tant que spécialiste des difficultés d'apprentissage dans le domaine scolaire (GD1, C2, 48 : 00).

Axe II

C2 rapporte qu'il est très rare qu'il n'y ait pas d'interdisciplinarité, que l'orthopédagogue soit le seul professionnel à agir auprès d'un élève, ce qui en fait une compétence importante (GD1, C2, 45 : 25).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

L'enseignement explicite, en prenant pour point de départ ce qui a été fait en classe par l'enseignant, est une pratique importante chez C2 (GD1, C2, 53 : 50), notamment afin d'aborder et de travailler la démarche d'écriture, l'organisation de la pensée et du matériel et l'élaboration d'aide-mémoires pouvant être réutilisés en classe. Aussi, la métacognition est décrite comme étant présente dans les pratiques de l'orthopédagogue, notamment lorsque les élèves sont amenés à se questionner sur leurs propres actions et réflexions : « Pourquoi fais-tu ça ? Pourquoi c'est important ? Qu'est-ce que tu viens de lire ? Fais-tu cela en classe ? » (GD1, C2, 55 : 15). Le participant souligne que les stratégies de lecture semblent être peu enseignées en classe ; c'est donc une notion récurrente dans ses pratiques orthopédagogiques, puisque les élèves présentent souvent des difficultés s'y rapportant (GD1, C2, 52 : 55). Les dimensions du processus de compréhension sont ainsi centrales dans les interventions de C2.

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

Le participant mentionne brièvement la littératie comme étant de l'information, sans pouvoir définir le terme davantage (GD1, C2, 64 : 40).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Le participant mentionne un cours suivi lors de son baccalauréat, il y a environ une année, où la multimodalité avait été abordée. « Je me souviens qu'on avait parlé, entre autres, des annonces : toute la publicité, c'était un bon exemple qu'on avait donné de la multimodalité. On est tous confrontés à plusieurs canaux de communication en même temps. C'est ça qui était difficile dans le fond. À la télé, on pourrait "*MUTE*" et il y a une information

qu'on reçoit. On pourrait cacher l'image de la télé et il y a une autre information qu'on reçoit. C'est la même chose dans une revue, sur un panneau de publicité... C'est là où l'élève, en multimodalité, doit recevoir le message par tous les canaux de communication en même temps » (GD1, 73 : 06). Le participant spécifie également que les canaux de communication correspondent à : « tout, le visuel, ce qu'on entend, les images, où c'est placé, dans quel contexte, par qui, qui donne l'information » (GD1, C2, 74 : 35).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

L'orthopédagogue mentionne brièvement Internet comme appartenant à l'aspect médiatique de la lecture et de l'écriture.

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Avec cette question, le participant a remis en question les tâches offertes aux élèves, en 2016, à savoir si ces dernières correspondent à ce qu'ils reçoivent comme information, à ce qu'ils ont l'habitude, de manière personnelle, de lire et d'écrire, à ce qu'ils connaissent : « on est dans des vieilles affaires, pas du tout collées à ce qu'ils font, à où ils sont rendus » (GD1, C2, 93 : 10). Le participant affirme également que : « des fois, on est loin de ce qu'eux reçoivent comme information, de ce qu'ils lisent, entendent, voient » (GD1, C2, 67 : 05). C2 poursuit en proposant que le syndrome de la page blanche, très fréquent chez les élèves en difficulté, pourrait être expliqué par ces différences entre les exigences scolaires et les pratiques quotidiennes des élèves en lecture et en écriture : « après, ce qu'on leur demande de produire, ils ont le syndrome de la page blanche. Mais est-ce qu'ils voient, au quotidien, des exemples de ce qu'on leur demande [à l'école] ? » (GD1, C2, 67 : 05).

Selon l'orthopédagogue, la LMM est surtout présente dans ses pratiques lorsque les stratégies sont travaillées avec les élèves (GD1, C2, 88 : 00) : « Par exemple, mes élèves avaient à lire *Les Misérables*. Je les questionnais, à savoir, dans un autre contexte, ce qu'ils feraient pour aller chercher de l'information, pour clarifier certaines choses, pour répondre à leurs interrogations durant et après leur lecture. "Qu'est-ce que tu viens de lire ? Tu es seul avec ton texte ? Personne ne peut t'aider ?" » (GD1, C1, 88 : 30) ». Dans de tels moments, le participant rapporte encourager les élèves à partager ce qu'ils pourraient faire et à ressortir des stratégies relativement à ce qu'ils entendent, à ce qu'ils voient, à ce qu'ils lisent, à ce qui est discuté. C'est souvent alors que « la multimodalité va ressortir » : demander à leurs parents, écouter des films, faire des recherches sur *YouTube*, sur Internet, aller voir sur *AllôProf*, etc. (GD1, C2, 89 : 19/89 : 30).

Le participant affirme également que le fossé entre ce qui est fait à la maison et ce qui est fait à l'école « est tellement creux qu'ils [les élèves] ne font pas le pont, et on ne l'enseigne pas à le faire. C'est comme s'il y a l'école et la vraie vie » (GD1, C2, 90 : 23). Comme le rapporte C2, bien que les élèves soient très habiles, surtout avec les différents médias, le transfert de ces habilités dans le contexte scolaire ne semble pas se faire, à moins d'être encouragé et accompagné par l'intervenant (GD1, C2, 91 : 20) : « Ils le savent, ils me le disent, mais ils ne le font pas. Ils attendent d'être à côté de moi » (GD1, 91 : 56). De plus, pour expliquer que les élèves ne transfèrent pas leurs savoirs informels, relatifs à la multimodalité et au médiatique, au contexte scolaire, le participant avance que les jeunes « ne peuvent pas, ne veulent pas, ne savent pas qu'ils peuvent le faire, ou le prof ne l'a jamais fait » (GD1, C2, 94 : 04/95 : 45).

C2 explique également qu'en contexte d'enseignement, et non d'orthopédagogie, la littératie médiatique multimodale était plus présente, notamment parce que le temps n'était pas aussi limité avec les élèves (GD1, C2, 87 : 30) : « les portables étaient ouverts, ça encourageait la débrouillardise, à aller chercher de l'information, mais pas en orthopédagogie » (GD1, 94 : 50). Le participant explique en partie la faible présence de la littératie médiatique multimodale dans ses pratiques par l'enseignement qui est fait en classe :

Je n'ai pas le choix de dire que je me colle beaucoup à ce que les enseignants font. Je pars souvent de ça... C'est comme si on prenait pour acquis qu'ils sont capables. On enseigne à lire un texte descriptif, mais pas nécessairement, dans la classe de français, explicitement, à lire une publicité ou... Je ne dis pas que ça ne se fait pas, mais peu. Donc, 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 (GD1, 80 : 00/81 : 00).

Dans la mesure où la littératie médiatique multimodale était présente en classe, le participant affirme qu'elle pourrait également être présente dans les pratiques orthopédagogiques (GD1, C2, 96 : 20). Sinon, explique C2, un autre fossé se créerait entre ce qui est fait par l'orthopédagogue et ce qui se fait en classe ; il n'y aurait jamais de réinvestissement (GD1, C2, 95 : 55).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant affirme qu'il est rare que sa pratique orthopédagogique aborde un autre mode que le textuel : « C'est rare que j'ai l'opportunité d'enseigner explicitement comment recevoir un message autrement qu'avec le textuel » (GD1, C2, 80 : 00/81 : 00).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant aborde la faible présence de différents médias dans sa pratique en déclarant : « C'est comme les applications : je suis chez nous et j'en trouve plein. Je me dis que ça va être incroyable... mais je ne sors jamais mon iPad. C'est difficile de le maîtriser assez pour dire : "Je me lance" » (GD1, C2, 106 : 40). L'orthopédagogue souligne également l'importance de travailler avec différents médias, surtout à l'aide des ordinateurs, mais également d'enseigner aux élèves comment utiliser ces outils technologiques : « On prend pour acquis, on pense qu'ils savent... mais ce n'est pas vrai qu'ils savent. Il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas » (GD1, C2, 103 : 10).

4.2.1.2 Cas 3 (C3)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

Le participant définit son rôle selon deux volets très distincts, soit la prévention et la rééducation (C3, GD1, 4 : 17). Il affirme également que la coordination des outils technologiques occupe une grande place dans sa pratique.

Axe II

Le dépistage en classe est décrit comme étant important, puisqu'il permet de remarquer certains élèves qui n'auraient peut-être pas pu bénéficier des services orthopédagogiques autrement. Afin de résumer son rôle, le participant utilise le mot « connexion », qui est très approprié, selon lui, puisqu'il agit en tant que médiateur et qu'il intervient « à différents niveaux, de différentes façons, avec différentes personnes » (C3, GD1, 12 : 10/13 : 08).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé lors du groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Le participant déclare, à propos des pratiques orthopédagogiques : « c'est tellement vague ! » (GD1, C3, 13 : 40). D'un autre côté, C3 rapporte se sentir véritablement en pratique orthopédagogique lorsqu'il rencontre un élève en individuel, puisque c'est dans de telles circonstances qu'il est possible d'aller « chercher précisément ce qu'il faut travailler et qu'une analyse pointue des besoins, des forces et des faiblesses est faite » (GD1, C3, 13 : 50/14 : 37). Le participant déclare également trouver que ses interventions en contexte de classe sont plus globales et « moins orthopédagogiques ».

Selon C3, les pratiques orthopédagogiques se rapportant spécialement à l'évaluation et l'intervention spécialisées se traduisent par des questionnements tels que : « Qu'est-ce qui a été fait ? Qu'est-ce que je pourrais faire ? Est-ce que j'ai référé à la bonne personne ? » Pour le participant, il est important de ne pas faire de l'enseignement-ressource, mais bien d'agir en tant que spécialiste des difficultés et des problèmes d'apprentissage, quand ceux-ci persistent. Ainsi, l'orthopédagogue doit rééduquer. Et bien que la prévention, le dépistage, la présence en classe et le rôle-conseil doivent être présents, le rôle de rééducation devrait être, selon C3, la principale pratique (GD1, C3, 27 : 30/28 : 00).

Axe II

L'orthopédagogue affirme que les pratiques en classe sont parfois difficiles parce que les enseignants ne sont pas toujours réceptifs. Selon le participant, les élèves sont alors pénalisés, puisqu'en plus de ne pas pouvoir les rencontrer en individuel, par manque de temps, il est alors également impossible de les suivre en classe (GD1, C3, 20 : 40).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant pendant cette portion du groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

En faisant référence à un document de sa commission scolaire, le *Cadre d'organisation des services éducatifs*, le participant souligne que la rééducation, la prévention, le dépistage et l'évaluation sont des compétences mentionnées (GD1, C3, 35 : 40).

Axe I

Selon l'orthopédagogue, le lien avec les élèves est important à cultiver : « il faut que les élèves aient envie de nous voir » (GD1, C3, 44 : 25).

Axe II

Le participant affirme que « la collaboration est très importante » (GD1, C3, 39 : 17). En effet, pour C3, la collaboration et la capacité d'analyse, spécifique et générale, sont des compétences importantes autant pour les élèves que pour la classe, l'enseignant et les parents (GD1, 43 : 25).

Axe III

Selon le participant, l'orthopédagogue doit « avoir en tête les pratiques probantes, appuyées par la recherche. On est spécialistes de ça aussi » (GD1, C3, 40 : 48).

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Le participant mentionne l'importance de faire comprendre aux élèves « la mécanique » derrière la théorie et leurs actions, de les aider à faire sens des méthodes enseignées en classe (GD1, C3, 54 : 40). Pour ce faire, C3 souligne le rôle important de l'individualisation, en lecture et en écriture, des interventions et mentionne que « de passer d'un enseignement général à une appropriation personnelle, c'est très difficile pour un élève en difficulté » (GD1, C3, 57 : 30). En ce sens, un travail métacognitif, rarement travaillé en classe selon le participant, est fréquemment accompli (GD1, C3, 57 : 40).

L'encadrement des outils technologiques, autant pour la lecture que pour l'écriture, fait partie des pratiques orthopédagogiques du participant, qui supervise notamment les fonctions d'aide variées et l'appropriation des outils par les élèves. Les dictionnaires électroniques, les ordinateurs portables, ainsi que les logiciels WordQ et Antidote sont particulièrement mentionnés par l'orthopédagogue (GD1, C3, 50 : 25).

En écriture, le participant mentionne que « les stratégies, revoir et travailler le fonctionnement de la phrase, les accords et comment corriger une phrase » sont les éléments les plus souvent travaillés (GD1, C3, 52 : 37). Ainsi, la syntaxe et la morphosyntaxe sont des dimensions particulièrement présentes dans les pratiques orthopédagogiques de C3.

En lecture, l'orthopédagogue affirme avoir « toujours en tête » les processus de compréhension chez l'élève et intervenir sur ces derniers selon les difficultés des élèves et les types de texte travaillés (GD1, C3, 58 : 50).

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

La littératie est définie par le participant comme tout ce qui touche aux livres, à la lecture et à tout ce qui s'offre comme œuvre en lecture (GD1, C3, 62 : 26/64 : 25). Selon C3, en 2016, la littératie peut prendre différentes formes, être autant en numérique qu'en format papier, et offre différents types d'œuvres (GD1, C3, 62 : 26). Le participant rapporte également que la quantité d'œuvres est plus importante de nos jours, tout comme l'accessibilité est facilitée.

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

La multimodalité ne « dit pas grand-chose » au participant, qui déclare tout de même rattacher le terme à la signification « de différentes façons » et donne comme exemple le numérique ou le format papier (GD1, 71 : 35).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Pour le participant, les différents canaux d'information qui permettent de partager l'information, tels que les livres ou les bandes dessinées, correspondent à l'aspect médiatique en lecture et en écriture.

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Le participant déclare avoir de la difficulté à s'imaginer comment ses pratiques orthopédagogiques pourraient être multimodales, mais être en mesure de rallier l'aspect médiatique, particulièrement grâce aux outils technologiques (GD1, C3, 79 : 40).

Selon C3, il est nécessaire pour les intervenants de descendre du piédestal de maître et de s'approcher de la réalité des élèves, de ce qu'ils lisent, voient et entendent (GD1, C3, 70 : 50). Le participant poursuit en déclarant : « Des fois j'ai l'impression que c'est deux mondes. Des fois, on leur fait lire un texte narratif et après écrire un texte narratif. Dans le livre, l'auteur a eu du fun, il a un peu dérapé de la structure qu'on leur impose. Et après, ils n'arrivent pas à faire des liens ». Les élèves ont donc parfois des exemples de littérature qui ne concordent pas avec les exigences scolaires, ce qui freine le transfert et la progression de leurs apprentissages (GD1, C3 67 : 30). Le questionnement de l'orthopédagogue se poursuit : « Pourquoi, quand ils [les élèves] lisent des blogues, on peut voir certains anglicismes, on peut s'énerver avec des émoticônes, et après ils arrivent dans leurs textes, c'est une structure imposée, ils ne peuvent jamais sortir du cadre ? » (GD1, C3, 67 : 58). Selon le participant, les élèves ont ensuite de la difficulté à transférer ce qu'ils ont appris et lu aux exigences scolaires : « Pourquoi je lis ça, mais je n'ai pas le droit d'écrire comme ça, de faire pareil ? » (GD1, 67 : 30).

Le participant se questionne également sur les raisons qui séparent ces « deux mondes », soit la vie scolaire et le quotidien des élèves, qui freinent ces derniers à joindre la littératie médiatique multimodale et l'école : « Est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas envie de joindre les deux ? Ils savent que ça peut les aider, mais on dirait que ça ne leur tente pas de joindre ce qui est le fun avec ce qui est à l'école... c'est deux mondes » (GD1, C3, 92 : 09/92 : 30).

En parlant des pratiques orthopédagogiques qui incluraient la littératie médiatique multimodale, le participant déclare que cela pourrait être intéressant, mais qu'on s'éloignerait de ce qui est fait en classe : « Ça serait parfait, plus créatif, plus agréable, mais il faut que ce soit de pair, on ne peut pas se permettre ça si ce n'est pas fait en classe » (GD1, C3, 95 : 20). C3 propose même que l'orthopédagogue soit le pilier, celui qui pourrait apporter la littératie médiatique multimodale en classe (GD1, C3, 98 : 30), notamment parce que les orthopédagogues sont déjà souvent associés à l'aspect technologique, avec les aides technologiques, et aux apprentissages des élèves. Cependant, le participant affirme

également ne pas voir comment ceci pourrait être possible dans une école : « Je vois vraiment le lien avec l'orthopédagogie, mais je ne me figure pas comment ça peut se faire dans l'école » (GD1, C3, 111 : 45). Ainsi, selon l'orthopédagogue, la littératie médiatique multimodale pourrait être d'une grande aide, entre autres pour les interventions auprès des élèves, afin de les motiver et d'intervenir en classe. Par contre, un manque de formation est souligné par C3, qui déplore le manque d'information et de ressources sur le sujet, bien qu'il soit « hyper intéressant et près de nous » (GD1, C3, 107 : 56).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant mentionne à quelques reprises utiliser le mode visuel dans différentes situations. En lecture, l'orthopédagogue affirme faire souvent des recherches à l'ordinateur pour montrer des images relatives au roman à l'étude : « Le livre se passait à Prague, alors on va aller voir des photos de la ville... ou des images d'objets ou de mots de vocabulaire difficiles, je vais leur montrer sur Internet, pour les sortir un peu du texte » (GD1, C3, 84 : 50). Lors de situations de lecture, C3 rapporte que l'appui visuel permet d'apporter une discussion et d'amorcer et de contextualiser plus facilement ladite lecture (GD1, C3, 86 : 10). Cependant, l'orthopédagogue précise également qu'il est difficile, par la suite, de ramener les élèves à une lecture exclusivement textuelle et de faire la distinction entre les images présentées et le déroulement du roman : « Ils trouvent ça plate, et le fait qu'on leur demande de décrire un lieu, par rapport à leur lecture, ils vont souvent me décrire la photo et non les indices du lieu dans le texte » (GD1, C3, 86 : 30). De plus, selon C3, le recours au mode visuel n'est pas encouragé, notamment puisqu'il est absent des classes et des évaluations : « J'ai déjà essayé, comme amorce, pour susciter leur intérêt, et ça prenait beaucoup de place. Et ce n'est pas ça l'objectif. C'est plate, mais il faut répondre à des questions, selon l'examen qui s'en vient, et là il n'y aura pas d'image qui va leur être projetée » (GD1, C3, 87 : 00). En émission, C3 déclare parfois laisser les élèves faire des recherches de photos sur Internet en guise d'amorce pour une situation d'écriture. Le participant précise que les élèves ne sont pas familiers avec de telles activités et que ces dernières n'ont pas souvent lieu : « Mais ils

[les élèves] ne sont pas habitués, ils sont mal à l'aise, insécures [...] C'est l'fun, mais ça se fait souvent en fin d'année, ça donne un petit break » (GD1, C3, 83 : 17/83 : 50).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Les propos du participant visent les outils technologiques ; le TBI (tableau blanc interactif), l'ordinateur et Internet sont les différents médias mentionnés par C3. Le TBI est utilisé par l'orthopédagogue afin d'appuyer les lectures des élèves : « Avec le TBI, on lit un texte qui se passe à tel endroit, je vais aller leur montrer c'est où. Ici, les élèves ne voyagent pas, ils ne se figurent pas de quoi ça a l'air » (GD1, C3, 85 : 35).

Les ordinateurs sont mentionnés par C3 comme étant principalement présents en classe ; l'enseignant les utilise pour travailler l'analyse de phrase auprès des élèves. L'orthopédagogue rapporte cependant que l'utilisation des ordinateurs et des sites d'exercices n'est pas aussi pertinente ou efficace que l'on pourrait souhaiter : « C'est tellement individualisé, mais ça manque de soutien. Il faut un parcours, il faut qu'ils [les élèves] sachent ce qu'ils font, où ils s'en vont. En leur *garrochant* ça, l'objectif n'est pas atteint » (GD1, C3, 101 : 30).

Finalement, le participant parle du logiciel *Read and Write*, de Google, qui est plus accessible que l'achat de licences, par exemple, et dont les élèves et les enseignants pourraient profiter. Toutefois, le manque de temps et la charge de travail trop lourde empêchent l'orthopédagogue de s'approprier l'outil, de le présenter aux enseignants et aux élèves et d'assurer un suivi auprès de ces derniers (GD1, C3, 105 : 45).

4.2.1.3 Cas 6 (C6)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

L'orthopédagogue explique l'objectif de sa pratique comme étant le transfert d'une pratique contextualisée, en classe, vers une pratique individualisée (C6, GD1, 4:57). Pour ce faire, le participant préconise notamment la pratique guidée, particulièrement avec les élèves ayant besoin de plus de rétroactions et d'un accompagnement plus serré (C6, GD1, 8:21). L'évaluation, quant à elle, prend place tous les jours, selon l'orthopédagogue. En effet, l'analyse du type d'erreurs et des forces des élèves est une action quotidienne qui représente le point de départ de toute intervention, entre autres pour « aider les élèves à développer des stratégies compensatoires » (C6, GD1, 9 : 21/9 : 36).

Le travail « administratif », tel que qualifié par le participant, occupe une place majeure et est composé de l'organisation et de la planification des sessions d'examens, des plans d'intervention, et des aides technologiques et de la mise en place d'objectifs précis avec les élèves (C6, 5 : 50).

Le suivi des mesures adaptatives fait également partie prenante du rôle du participant. Comme il le rapporte : « les enseignants sont débordés, ils n'ont pas toujours le temps d'appliquer les mesures proposées, c'est alors à moi d'encourager les élèves à appliquer ces mesures » (C6, GD1, 11 : 20).

Axe II

L'intervention en situation contextualisée, c'est-à-dire en classe, fait partie du rôle du participant (C6, GD1, 4 : 32), entre autres pour les élèves qui ont besoin d'un suivi plus ponctuel, il est plus simple pour l'orthopédagogue de les suivre en classe (C6, GD1, 5 : 08). Ainsi, la collaboration et le travail d'équipe avec les enseignants et les divers professionnels (psychoéducateur, etc.) sont décrits comme étant des composantes importantes du rôle de l'orthopédagogue (C6, GD1, 5:50). C6 affirme que son rôle exige une grande polyvalence

puisque'il doit assurer toutes les connexions entre la direction, la psychoéducatrice, les enseignants et les élèves. Il doit être en mesure d'intervenir sur plusieurs plans (C6, GD1, 10 : 30) : « Il n'y a pas de pause, je peux toujours être aidant à quelque part, pour quelqu'un » (C6, GD1, 12 : 20).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé durant le groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Le participant fait référence aux niveaux RAI et mentionne que les pratiques orthopédagogiques devraient se situer autant au niveau 1 qu'au niveau 2. Selon C6, l'orthopédagogue se doit d'assurer un transfert des apprentissages et apporter une intervention universelle, accessible à tous (GD1, C6, 18 : 08). Le participant affirme également que « la pratique orthopédagogique, c'est de reformuler, d'offrir une intervention différente, en classe, par l'orthopédagogue » (GD1, C6, 22 : 45). En ce sens, selon le participant, pour être efficace, il est nécessaire pour un orthopédagogue de se questionner sur « où s'arrête mon rôle ? » La priorisation des pratiques orthopédagogiques est donc primordiale et les orthopédagogues ont à faire des choix, comme le rapporte C6 : « c'est à nous de juger, constamment, et ce ne sont pas des balises claires » (GD1, C6, 26 : 22).

Axe II

Cet axe n'a pas été touché par les propos du participant durant le groupe de discussion.

Axe III

Cet axe n'a pas été touché par les propos du participant durant le groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Le participant affirme connaître le référentiel de compétences de l'ADOQ, ainsi que celui de sa commission scolaire. Selon C6, le document de la commission scolaire tente « d'uniformiser les pratiques, dans un souci d'équité pour les élèves et de réalisme pour les différents intervenants, tels que les directions et les orthopédagogues » (GD1, C6, 36 : 40). Afin de développer ce document, les orthopédagogues ont été consultés par le conseiller pédagogique de la commission scolaire (GD1, C6, 36 : 40).

Axe I

L'orthopédagogue rapporte qu'il doit être en mesure de faire une analyse critique, afin de guider ses interventions et de déterminer les objectifs les plus appropriés pour les élèves (GD1, C6, 39 : 20).

Axe II

Le participant mentionne la capacité à travailler en équipe comme étant une compétence majeure. La compassion et le respect, auprès des élèves et des enseignants, sont également soulignés par C6. « Les relations humaines sont très importantes et présentes, on doit faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité pour travailler » (GD1, C6, 42 : 10).

Axe III

Le participant souligne les côtés éthiques et professionnels de sa pratique : « on est témoin de beaucoup de choses, on doit garder les liens de confiance avec l'employeur, les enseignants, les élèves » (GD1, C6, 39 : 20). Également, C6 affirme que les orthopédagogues doivent agir en tant que spécialistes des troubles d'apprentissage. Ainsi, pour les élèves présentant un trouble quelconque, « il faut faire des recherches et partager l'information avec les enseignants » (GD1, C6, 41 : 30).

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Le participant précise que ses pratiques en lecture et en écriture varient selon le profil de l'élève, le travail accompli en classe et les méthodes enseignées par l'enseignant (GD1, C6, 54 : 15).

En écriture, un grand travail est fait auprès des élèves sur la structuration et l'organisation des idées. De plus, C6 tente de faire prendre conscience aux élèves que différents profils de scripteurs existent. Ainsi, à partir d'une production écrite de l'élève, l'orthopédagogue propose une rétroaction et aide le jeune à comprendre les erreurs qu'il a commises et à prioriser ses étapes de correction. De cette façon, les élèves font plus facilement sens des différentes stratégies et de leur utilité (GD1, C6, 56 : 15). Les dimensions du processus d'écriture et les stratégies semblent ainsi être principalement touchées par le participant, lors de sa pratique.

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

Selon le participant, la littératie est tout ce qui touche à la lecture, peu importe la forme (GD1, C6, 60 : 43). C6 affirme que la littératie est partout : « le côté littéraire, les romans, ce qui se fait en classe, format papier, mais on essaie aussi d'outiller les élèves pour tout ce qui est numérique, tout ce qui est informatisé » (GD1, C6, 61 : 20). De plus, la technologie a influencé la littératie, selon l'orthopédagogue, et il « faut essayer d'évoluer avec cette technologie-là », comme le font les élèves en difficulté, qui sont souvent à l'affût et font une utilisation très pragmatique de la technologie en littératie (GD1, C6, 63 : 17). Le participant mentionne tout de même que le « développement de l'écriture » peut être considéré comme étant de la littératie, en donnant en exemple la bande dessinée, mais en ne pouvant préciser davantage son idée (GD1, C6, 65 : 30).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Le participant mentionne que la multimodalité fait peut-être référence à « différents modes », donc à différents véhicules, moyens et outils pour aller chercher l'intérêt des élèves, afin que ces derniers progressent dans leurs apprentissages. L'orthopédagogue mentionne que cette progression peut se faire à l'aide de différents « modes », comme les tablettes numériques, les ordinateurs portables, les TBI, la chanson, le rap, etc. (GD1, C6, 71 : 56).

Suite à un bref échange entre les participants du groupe de discussion et l'animateur, qui a permis d'éclaircir la signification de la multimodalité, C6 souligne que cette notion implique beaucoup d'implicite : « on reçoit une information visuelle, une information orale, on reçoit les deux en même temps. Il faut lire entre les lignes, il faut comprendre l'ensemble du message » (GD1, C6, 78 : 20).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Le participant considère que l'aspect médiatique fait référence au médium utilisé (télévision, radio, théâtre, spectacle) (GD1, C6, 76 : 03).

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Ce participant, lorsque questionné sur ses pratiques orthopédagogiques pouvant se rapporter à la littératie médiatique multimodale en lecture et en écriture, a partagé quelques expériences vécues auprès d'enseignantes de français et de leurs classes. « La twittérature, c'était le projet d'une enseignante de français. C'est drôle de voir à quel point les élèves embarquent et sont intéressés. Ils s'attendent à ce que ce soit super facile, mais ça les force à chercher des synonymes, à repenser et restructurer leurs phrases, à préciser leurs idées, parce qu'ils ont un maximum de caractère à respecter » (GD1, C6, 68 : 15). L'intégration de la prose et du rap a également été mentionnée par l'orthopédagogue, toujours comme activités apportées et dirigées par les enseignantes de français (GD1, C6, 69 : 25/70 : 25). L'orthopédagogue mentionne ensuite avoir fait l'achat, à un congrès de l'ADOQ, d'un jeu permettant de travailler différentes notions, mais surtout l'imagerie mentale, à l'oral avec les élèves : « C'est court, puisqu'on manque de temps et que ça va vite. C'est pour aider les élèves à créer des images dans leurs têtes. Ce n'est pas facile pour eux, alors on part de l'oral et on se crée des images » (GD1, C6, 82 : 05). Le participant n'avait cependant pas encore eu la chance d'intégrer ce jeu à ses pratiques orthopédagogiques.

L'orthopédagogue a également fait quelques suggestions afin d'intégrer la littératie médiatique multimodale aux pratiques orthopédagogiques ; ces suggestions n'étaient cependant pas des pratiques courantes ou appliquées par le participant. Par exemple : « Il faudrait partir de quelque chose de moins traditionnel. Selon nos objectifs, plutôt que de partir d'une couverture de livre, pour qu'ils écrivent, on peut cliquer, sortir des images, des photos et eux ça les aide » (GD1, C6, 84 : 10).

Le participant explique l'absence ou la faible présence de la littératie médiatique multimodale dans ses pratiques par le manque de temps et de ressources. L'orthopédagogue déclare entre autres qu'il est nécessaire de prioriser la charge de travail en raison du manque

de temps et des exigences d'évaluation (GD1, C6, 106 : 05). Aussi, des ordinateurs, plus de matériel, des séances d'information et des outils facilement accessibles, en lien avec la littératie médiatique multimodale, sont des éléments qui pourraient encourager la présence de la LMM dans les pratiques orthopédagogiques selon le participant (GD1, C6, 111 : 30).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant ne s'est pas prononcé sur les différents modes présents dans sa propre pratique, durant le groupe de discussion.

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant ne s'est pas prononcé sur les différents médias présents dans sa propre pratique, durant le groupe de discussion.

4.2.2 Le groupe de discussion 2 (GD2)

4.2.2.1 Cas 1 (C1)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

La démarche orthopédagogique du participant est qualifiée de globale et d'holistique par ce dernier. Plus précisément, le participant mentionne l'élaboration du profil et du portrait de l'élève et des interventions ensuite déterminées en conséquence (C1, GD2, 44 : 00). Une cueillette de données est également effectuée préalablement, notamment auprès des

enseignants, des parents, ou encore à l'aide d'anciens examens, afin d'établir ledit portrait de l'élève et de circonscrire ses forces et ses difficultés (C1, GD2, 43 : 00). C1 déclare expliquer son travail d'orthopédagogue aux élèves de la manière suivante : « aider à améliorer les connexions dans le cerveau, afin que tout se passe bien à l'école » (C1, GD2, 69 : 55).

Selon l'orthopédagogue travaillant au privé, les modalités d'aide, ou encore les mesures adaptatives, ne font pas partie de son rôle. Toutefois, s'il soulève une adaptation nécessaire ou si un élève lui fait part de certains besoins, C1 rapporte qu'une discussion avec l'orthopédagogue de l'école, qui est en charge des mesures adaptatives, pourra avoir lieu (C1, GD2, 42 : 00).

Selon le participant, l'intervention, effectuée de manière individuelle et dans son local personnel au sein de l'école, compose principalement son mandat (C1, GD2).

Axe II

La collaboration est présente en différents aspects dans la pratique du participant. Elle se traduit d'abord lorsque l'orthopédagogue doit référer, au besoin, l'élève à d'autres professionnels, tels un psychologue ou un neuropsychologue (C1, GD2). Aussi, le participant peut toujours se référer à une firme d'orthopédagogie privée, qui lui offre un soutien, une équipe et un bagage précieux lors de questionnements ou d'incertitudes dans certains suivis (C1, GD2, 54 : 40). Ensuite, le participant insiste sur la collaboration avec les parents, qui est fortement encouragée. Étant engagé par les parents, le participant décrit sa collaboration avec ces derniers comme étant forte. Par exemple, la première rencontre de l'orthopédagogue est strictement parentale et présente notamment l'anamnèse du profil de l'élève. De plus, après chaque rencontre avec l'élève, un courriel est envoyé aux parents afin de les informer du déroulement de la rencontre ainsi que des progrès de l'élève (C1, GD2, 42 : 18/47 : 15). Selon le participant, cette forte collaboration avec les parents permet de solidifier les interventions auprès des élèves, puisque les parents sont rassurés et comprennent mieux le

travail effectué par l'orthopédagogue. Certains parents auraient même affirmé que le travail orthopédagogique était une véritable révélation pour eux (C1, GD2, 47 : 20).

Finalement, la collaboration avec les enseignants est abordée par le participant. En œuvrant dans l'école, même à titre d'intervenant privé/externe, il est possible pour l'orthopédagogue de consulter les enseignants afin de s'informer sur les performances des élèves dans certaines évaluations, sur le temps passé sur certaines notions en classe, etc. (C1, GD2, 46 : 52).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant lors du groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Un orthopédagogue se doit d'intervenir auprès des élèves ayant un déficit de l'attention ou encore des difficultés d'apprentissage. Comme l'explique le participant à ses élèves : « Mon rôle, c'est de venir t'aider à améliorer les connexions dans ton cerveau pour que tu performs à l'école et que ça aille bien » (GD2, C1, 69 : 55). Ainsi, l'élève doit se sentir important et savoir que l'orthopédagogue est là pour l'aider dans ses apprentissages scolaires, mais également dans sa vie de manière générale (GD2, C1, 70 : 34).

L'orthopédagogue déclare également devoir être en mesure de remonter à la source, au niveau global, et de cibler précisément l'atteinte qui brime l'élève dans ses apprentissages. Parfois, ce sont donc des pratiques qui ne sont pas seulement pédagogiques, mais également psychologiques. En effet, selon C1, l'orthopédagogue doit considérer les besoins de l'élève afin de déterminer les pratiques et les actions les plus payantes, à court terme (GD2, C1, 44 : 50).

Axe II

Cet axe n'a pas été abordé durant cette partie de la discussion de groupe.

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé durant cette partie du groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

De manière très générale, le participant se souvient avoir eu à se référer à un guide de compétences afin d'évaluer des stagiaires en orthopédagogie (GD2, C1, 57:26) et d'avoir entendu parler d'un référentiel de compétences durant une présentation à un colloque de l'ADOQ (GD2, C1, 58:50).

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Le participant mentionne travailler ce qui est « le plus payant à court terme » (GD2, C1, 1 :07 :55). En effet, que ce soit en lecture ou en écriture, les difficultés les plus fréquentes sont ciblées pour ensuite être en mesure de déterminer les interventions les plus « urgentes » à débiter avec l'élève (GD2, C1). De même, l'orthopédagogue déclare l'importance de vérifier la source des erreurs des élèves : « Est-ce de l'impulsivité ? L'élève est-il dans la lune ? Le vocabulaire employé est-il inconnu de l'élève ? » (GD2, C1, 1 :08 :25).

C'est tout d'abord à partir de l'élève, des stratégies qu'il utilise, que l'orthopédagogue bonifie ensuite et propose différents outils (GD2, C1, 1 :09 :13). C1 souligne également l'importance de travailler une notion à la fois. Le participant rapporte présenter tout d'abord

la notion, puis la travailler sous forme de jeu, avec du matériel variable, avec l'élève (GD2, C1, 1 :08 :12).

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

Le participant définit la littératie comme étant le goût et le plaisir pour la lecture, de même que la découverte d'auteurs, de genres et de textes différents (GD2, C1, 71 : 26). Selon C1, la littératie est plus accessible et plus rapide aujourd'hui, notamment avec Internet (GD2, C1, 72 : 53/74 : 06).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Le participant fait référence à la diffusion de l'information, particulièrement écrite, qui est plus large avec la multimodalité. Selon l'orthopédagogue, la multimodalité permet aux tâches scolaires de devenir plus authentiques (GD2, C1, 75 : 58). Cependant, C1 n'est pas en mesure de fournir une définition claire de la multimodalité ou de préciser ses propos.

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Pour le participant, l'aspect médiatique en lecture et en écriture fait référence à la diffusion d'un message : « [...] c'est de ne pas le garder pour soi (GD2, C1, 77 : 05).

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

L'orthopédagogue mentionne avoir une bibliothèque adaptée aux goûts littéraires de ses élèves afin de tenter de renforcer leur intérêt pour la lecture. C1 affirme également essayer de déterminer, avec les élèves, quel type de lecteurs ils sont, notamment en discutant avec eux et en les questionnant (GD2, C1, 82 : 07). De plus, le participant utilise parfois des livres pour travailler différents aspects en réception (le schéma actanciel ou narratif, l'utilisation des virgules, etc.).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant souligne l'importance de travailler à l'aide du mode visuel, puisque la majorité du contenu scolaire est présenté de manière verbale ou textuelle. Selon l'orthopédagogue, pour les élèves ayant une force non verbale, d'utiliser le mode visuel afin de travailler leurs difficultés est gagnant (GD2, C1, 91 : 50). En ce sens, le participant déclare : « Dans mes interventions, c'est vraiment en lien avec les besoins spécifiques. Je vais essayer de trouver le mode qui va convenir à l'élève, pour faire un enseignement explicite, en fonction de l'élève que j'ai et de sa problématique scolaire » (GD2, C1, 92 : 15). Ainsi, le mode visuel est présent dans la pratique orthopédagogique du participant, notamment lorsqu'il intervient par le jeu, ou encore lorsqu'il présente le profil et l'évaluation d'un élève à l'aide de schéma et d'images. C1 possède également des livres, format papier, regroupant une série d'illustrations, qui permettraient de travailler les inférences non verbales, à l'aide du mode visuel seulement. Cependant, l'orthopédagogue n'a pas encore eu la chance d'utiliser ces livres en contexte orthopédagogique (GD2, C1, 90 : 32).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Les médias n'ont pas été abordés par le participant durant le groupe de discussion.

4.2.2.2 Cas 4 (C4)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

L'orthopédagogue souligne les aspects plutôt psychologiques, pédopsychiatriques et psychopédagogiques de son métier (C4, GD2). Il explique ainsi miser principalement sur l'autorégulation et ainsi tenter d'intervenir le moins possible avec l'élève ; il essaie d'être « passif » et à l'écoute en tant qu'orthopédagogue (C4, GD2, 34 : 38). Aussi, la métacognition et la verbalisation occupent une place importante et aident à « comprendre la réalité de l'élève dans sa globalité, avec les sphères sociale et affective » (C4, GD2, 32 : 40).

Axe II

La collaboration avec les parents, en tant qu'orthopédagogue œuvrant au privé, est définitivement présente. Ceci, selon le participant, apporte des informations supplémentaires aux suivis des élèves, ce qui oblige à faire la part des choses entre les propos des élèves et de leurs parents, de leurs visions et de leurs opinions parfois divergentes (C4, GD2). L'orthopédagogue affirme que ce contact privilégié avec les parents est un aspect très important de sa pratique (C4, GD2, 31 : 10).

Étant directement engagé par les parents d'élèves, le participant mentionne avoir « le champ libre en intervention » et n'avoir aucune contrainte découlant de l'école (de la direction ou des enseignants). L'orthopédagogue déclare même que la collaboration avec les enseignants lui est pratiquement inconnue (C4, GD2, 31 : 57), mais précise tout de même qu'il lui serait possible de consulter un enseignant, surtout puisqu'il travaille à l'école (C4, GD2, 37 : 57).

Lors de rencontres multidisciplinaires, pour des plans d'intervention, par exemple, lorsque le participant partage son opinion et le travail accompli avec l'élève, il déclare avoir l'impression de ne pas être considéré parce qu'il est un professionnel externe à l'équipe-école (C4, GD2, 40 : 15). Les situations de collaboration avec les intervenants de l'école créent un sentiment de « malaise » selon le participant (C4, GD2, 40 : 15), qui souhaiterait plus d'ouverture et plus de collaboration entre l'école et les intervenants privés, provenant d'une firme professionnelle externe (C4, GD2, 41 : 00).

Axe III

L'orthopédagogue n'a pas abordé cet axe durant le groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

L'orthopédagogue C4 déclare que la création d'un lien avec l'élève est ce qui est le plus important dans les pratiques orthopédagogiques (GD2, C4, 69 : 42).

Axe II

Le participant n'a pas abordé cet axe durant le groupe de discussion.

Axe III

Le participant n'a pas abordé cet axe durant le groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

L'orthopédagogue mentionne posséder un document à la maison étayant les compétences orthopédagogiques, mais ne pas l'avoir consulté depuis longtemps (GD2, C4, 57 : 30). Le participant n'est pas en mesure de nommer clairement le document en question.

Axe I

Selon le participant, les compétences sont principalement d'évaluer et de réévaluer les troubles d'apprentissage (GD2, C4, 57 : 30). De plus, C4 mentionne que l'écoute et l'inhibition de la pensée, en tant qu'orthopédagogue, sont importantes puisqu'elles permettent, durant les interventions, d'encourager la métacognition chez l'élève, afin que ce dernier puisse construire ses propres schèmes (GD2, C4, 1 :04 :30).

Axe II

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Le participant souligne le volet métacognitif très important dans sa pratique, qui exige de « partir de la réalité de l'élève, de demeurer à l'écoute et de laisser l'élève évoluer à son rythme » (GD2, C4, 1 :02 :58). En effet, C4 explique toujours garder en tête que l'élève doit expliquer et, en quelque sorte, « jouer au professeur » (GD2, C4, 1:04:35). Le participant mentionne agir en tant que « coach », en tant que guide, afin d'encourager la métacognition : « C'est difficile à faire, on voudrait que ça se règle rapidement, mais lorsque c'est bien fait, de beaux résultats en découlent » (GD2, C4, 1:06:10). Ensemble, l'orthopédagogue et l'élève rédigent un aide-mémoire qui pourra être utilisé quotidiennement (GD2, C4, 1 :04 :20).

En écriture, l'élève rédige habituellement un texte, en choisissant son sujet de rédaction. Lors de la correction, l'orthopédagogue peut le guider à l'aide de questions (« Que peux-tu faire pour te corriger ? Quelles sont tes méthodes ? Que fais-tu ? ») et même suggérer des étapes d'autocorrection (repérer le groupe du nom et le groupe du verbe, utiliser un code de couleur, etc.) (GD2, C4, 1 :02 :58). Ainsi, en écriture, ce sont principalement les dimensions du processus d'écriture, des stratégies, de la syntaxe et de la morphosyntaxe qui semblent être abordées.

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

« La lecture, c'est le premier mot qui me vient en tête » (GD2, C4, 71 : 28/71 : 43). Pour le participant, la littératie est également le fait de développer des compétences en lecture et de devenir un lecteur efficace et fluide (GD2, C4, 71 : 28/71 : 43). C4 déclare également qu'aujourd'hui, la littératie est plus « rapide », ou active, comparativement à il y a une cinquantaine d'années, où la lecture d'un roman se faisait, par exemple, assis dans un fauteuil, seul à la maison (GD2, C4, 72 : 57).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

L'orthopédagogue déclare que la multimodalité est représentée par les « tweets » et la technologie. Le participant mentionne également que la multimodalité peut être considérée comme de la lecture, mais que son contenu, le message véhiculé, est parfois de piètre qualité (GD2, C4, 75:10).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Le participant mentionne relier l'aspect médiatique aux médias, à « tout ce qui est actualité, nouvelle, journaux, radio, réseaux sociaux » (GD2, C4, 77 : 25).

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Le participant affirme avoir recours à la multimodalité dans ses pratiques orthopédagogiques alors que les élèves ont à travailler « via des sites Internet de jeux interactifs » (GD2, C4, 78 : 31). Selon l'orthopédagogue, l'utilisation de ces ressources multimodales et médiatiques peut être bénéfique et facilitante pour certains élèves qui sont plus renfermés ou ne sont pas à l'aise avec l'aspect relationnel, souvent individualisé, en orthopédagogie (GD2, C4, 79 : 17).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Ce thème n'a pas été abordé par le participant durant le groupe de discussion.

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant mentionne utiliser l'ordinateur, Internet et les jeux interactifs dans sa pratique. Ainsi, l'orthopédagogue explique que : « C'est l'élève qui découvre en répondant aux questions. Je veux qu'il fasse des liens par lui-même » (GD2, C4, 86:38). Ainsi, selon C4, les médias facilitent la métacognition et l'autorégulation chez l'élève, de même que dans sa propre pratique.

4.2.2.3 Cas 5 (C5)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

Le participant explique que le temps manque au secondaire pour faire de l'évaluation et de la rééducation (C5, GD2, 49:20). Comme les services orthopédagogiques sont majoritairement déjà enclenchés depuis le primaire et qu'un bilan exhaustif des points à travailler est fait pour chaque élève suivi, le participant base ses pratiques sur ce qui a été fait au primaire (GD2, 48:40). Le dépistage et l'évaluation des élèves peuvent également être complétés selon des évaluations faites en classe (C5, GD2, 51:27).

L'orthopédagogue déclare qu'au secondaire, il n'y a souvent pas de progression dans les suivis orthopédagogiques mis en place au primaire et qu'il n'y a pas de rééducation et peu de réévaluation de la pertinence des mesures et du soutien qui étaient en place au primaire (C5, GD2, 26:30). Le participant affirme également que la réévaluation l'emporte sur la rééducation, puisqu'il y a « souvent tellement de mesures au dossier de l'élève, on essaie de les réduire au minimum, donc on réévalue ». Cette réévaluation, selon l'orthopédagogue, se fait cependant au détriment de la rééducation. Par exemple, avec les aides technologiques, un élève peut avoir accès à la synthèse vocale (parce que cette mesure apparaît dans son plan d'intervention), mais ne pas savoir comment utiliser le prédicteur de mots. Selon le participant, « ça prendrait trop de temps à faire la rééducation, du temps que les

orthopédagogues n'ont pas » (C5, GD2, 27:15). En ce sens, l'orthopédagogue affirme ne pas avoir le temps d'élaborer des outils pour faire le dépistage lui-même, et devoir donc se « coller à ce que les enseignants font en classe ». Ainsi, il est impossible d'établir des blocs de rééducation comme le participant souhaiterait le faire, notamment pour rentabiliser son temps et l'efficacité de ses rencontres (C5, GD2, 51:50). C5 déclare même devoir parfois sacrifier des périodes devant être dédiées aux rencontres avec les élèves afin de pouvoir compléter les plans d'intervention (C5, GD2, 49:30).

Axe II

Dans la pratique de C5, la collaboration entre les orthopédagogues d'une même commission scolaire est présente et est même une initiative des orthopédagogues eux-mêmes. Leurs rencontres ont notamment pour but : 1) de développer des outils de dépistage, 2) de travailler sur la conception de l'orthopédagogue, dans la commission scolaire, au secondaire, 3) d'harmoniser les visions des orthopédagogues dans les écoles, chez les directions, chez les enseignants et 4) de permettre aux orthopédagogues, au final, d'intervenir et d'atteindre le palier 3 du RAI, et non de se limiter au premier pallier (C5, GD2, 49:55).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant le groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Selon le participant, les pratiques orthopédagogiques doivent répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et parfois en trouble du comportement (GD2, C5, 49 : 30). Le participant décrit également les pratiques orthopédagogiques, le temps de l'orthopédagogue et son rôle, comme étant partagés selon les priorités ressenties dans le

milieu de travail : l'élaboration, les rencontres et les suivis relativement aux plans d'intervention, les suivis et l'encadrement des aides technologiques, la mise en place et les suivis des mesures adaptatives, les ateliers d'intervention, les interventions individualisées, etc. (GD2, C5, 49 : 30).

Des coupures de services limitent cependant les possibilités du rôle de l'orthopédagogue ; selon C5, on demande parfois aux enseignants de pallier les manques, comme c'est le cas au primaire, où, par exemple, les enseignants préparent des évaluations personnalisées et adaptées pour tous les élèves. Cependant, le participant rappelle que la réalité du secondaire est toute autre et qu'il est impossible d'en demander autant aux enseignants. De ce fait, les orthopédagogues doivent prioriser leurs actions et leurs pratiques (GD2, C5, 30:00).

Axe II

Le participant mentionne la collaboration comme pratique orthopédagogique lors de soutien, de coaching et d'accompagnement à l'enseignement. Aussi, le soutien et l'accompagnement de la direction sont mentionnés (GD2, C5).

Axe III

Cet axe n'a pas été touché par les propos du participant durant le groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Le participant déclare ne pas connaître les référentiels de compétence mentionnés par les autres participants.

Axe I

L'orthopédagogue mentionne la rééducation comme une compétence nécessaire dans la pratique (GD2, C5, 57 : 43).

Axe II

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

En écriture, les méthodes d'autocorrection ainsi que les règles « contextuelles et acontextuelles » (faisant référence à l'orthographe lexicale) sont les dimensions nécessitant le plus souvent une rééducation de la part de l'orthopédagogue (GD2, C5, 1 :01 :13). En lecture, les processus sont majoritairement travaillés, particulièrement ceux se rapportant aux microprocessus. Selon le participant, la rééducation est également nécessaire pour tous les aspects nuisant à la bonne compréhension chez les élèves, soit, le plus souvent, pour les référents, les connecteurs, les inférences et le vocabulaire (GD2, C5, 1 :01 :28). Ainsi, les processus de compréhension semblent être la dimension la plus travaillée en lecture chez C5.

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

Le participant définit la littératie comme « la littérature, ce qui existe comme romans, comme textes » (GD2, C5, 71 : 34). L'orthopédagogue affirme que la « littérature » est différente aujourd'hui, principalement à cause des multimédias et d'Internet (GD2, C5, 72 : 39). De plus, C5 mentionne qu'avant, la lecture était plutôt faite « d'humain à humain », alors qu'aujourd'hui, la technologie comme la synthèse vocale peut également faire la lecture à un humain (GD2, C5, 73 : 05).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Tout d'abord, le participant est incapable de se prononcer sur le sujet. Suite à un échange entre les participants du groupe de discussion et l'animateur, qui a notamment contribué à préciser la notion de littératie comme étant plus que la lecture, C5 mentionne qu'un exemple de multimodalité pourrait être l'écriture d'un blogue, l'élaboration d'un site Internet ou encore l'utilisation de *Twitter* (GD2, C5, 75 : 34).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Le participant ne s'est pas exprimé lors de cette question.

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Le participant *suggère* une activité pouvant s'inscrire dans les pratiques orthopédagogiques et en lien avec les stratégies et la rééducation : « Je le vois peut-être plus, au lieu de travailler un texte dans le livre de l'élève, on peut peut-être partir d'un article d'actualité qu'on a vu sur un site web » (GD2, C5, 80 : 47). Cette activité n'est cependant pas une pratique effective chez le participant. L'orthopédagogue affirme ensuite qu'en contexte de travail avec des *adultes*, ses interventions en écriture débutent parfois à l'aide d'un communiqué sur Internet auquel des erreurs de français auraient été ajoutées ; les étudiants doivent alors faire la correction du texte (GD2, C5, 81 : 19). En réponse à une question précise de l'animateur, voulant savoir si la littératie médiatique multimodale était véritablement un sujet d'enseignement dans les écoles, le participant affirme que c'est davantage un outil ou encore un moyen servant à l'enseignement, plutôt qu'une notion à part entière (GD2, C5, 86:30).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

À titre d'exemple, et non telle une pratique courante ou déjà utilisée par l'orthopédagogue, C5 propose l'utilisation du mode visuel, des images, afin de travailler les inférences avec les élèves : « On peut utiliser l'image pour comprendre les inférences » (GD2, C5, 90:23).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Ce thème n'a pas été abordé par le participant lors du groupe de discussion.

4.2.2.4 Cas 7 (C7)

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

Le participant décrit ses interventions comme étant adaptées aux besoins des élèves selon l'analyse de leurs dossiers scolaires, effectuée durant l'été, avant la rentrée (C7, GD2). De plus, le soutien orthopédagogique auprès des élèves prend place en classe, en sous-groupe ou de manière individuelle (C7, GD2).

Selon C7, sa charge de travail s'alourdit chaque année : avant, il lui était plus facile de travailler au rythme de l'élève, d'être davantage à l'écoute. Le participant rapporte qu'aujourd'hui, cela est beaucoup plus difficile, en grande partie à cause des autres tâches prenant beaucoup de temps et réduisant la capacité de rencontrer les élèves (C7, GD2, 35:50). Par exemple, les plans d'intervention (leur préparation, la préparation et la tenue des rencontres, la mise au propre des plans, leur suivi) occupent une place majeure dans la pratique du participant ; sur 361 élèves, 95 ont des plans d'intervention encadrés par l'orthopédagogue (C7, GD2).

Axe II

Selon le participant, il y a beaucoup plus de collaboration et de soutien à l'enseignement-apprentissage que d'évaluation-intervention spécialisées. C7 précise même que sa pratique orthopédagogique se situe à 70 % dans la collaboration et à 30 % dans l'évaluation et l'intervention (C7, GD2).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé durant le groupe de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Œuvrant au public, le participant souligne un défi particulier propre à son milieu de travail : le manque de ressources financières. Au privé, par exemple, C7 affirme qu'il est possible d'aller chercher certains services et de donner du soutien qui serait impossible au public. Même si certains milieux défavorisés se voient attribuer plus de ressources, l'accès à ces dernières dépend de leur gestion et n'atteint pas toujours les services orthopédagogiques, ce qui freine et influence grandement les pratiques possibles des orthopédagogues selon le participant (GD2, C7, 31:56). Finalement, l'orthopédagogue précise que les pratiques orthopédagogiques dépassent les murs de l'école (GD2, C7, 29 : 29).

Axe II

Orthopédagogue travaillant au public, C7 mentionne qu'au privé, le travail en orthopédagogie se fait souvent en vase clos, puisque le contact avec l'école est pratiquement inexistant (GD2, C7, 38:30). Le participant rapporte que les pratiques orthopédagogiques doivent pourtant être caractérisées par le travail d'équipe. En effet, l'orthopédagogue affirme que la collaboration avec l'équipe-école, la communication et le lien avec le psychologue, la technicienne en éducation spécialisée, les enseignants et la conseillère en orientation est importante. Ainsi, le travail et les échanges avec ces différents partenaires permettent de mettre en place tous les services possibles pour les élèves (GD2, C7, 56:45).

Axe III

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette partie du groupe de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Le participant déclare connaître les référentiels de compétences de l'ADOQ et de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), notamment parce que ces derniers ont été abordés durant sa formation de 2^e cycle. Le référentiel de l'ADOQ, selon C7, ne tiendrait pas tout à fait compte de la réalité du secondaire, et s'apparenterait davantage à l'orthopédagogie pratiquée au primaire. Le référentiel de l'ADEREQ, quant à lui, serait plus inclusif et s'adresserait à tous les niveaux scolaires (GD2, C7, 58 : 59).

Axe I

Cet axe n'a pas été abordé par le participant durant cette portion du groupe de discussion.

Axe II

La collaboration avec les autres intervenants est nommée par l'orthopédagogue (GD2, C7, 57 : 39).

Axe III

L'éthique et la confidentialité sont mentionnées par le participant (GD2, C7, 57 : 35).

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Le participant déclare « partir d'où l'élève est rendu et le faire progresser ensuite » (GD2, C7, 1 :07 :03). Les pratiques de C7 en lecture et en écriture visent à « fournir des outils aux élèves et à les rendre les plus autonomes possible, en classe et à la maison », particulièrement puisque le temps et le nombre de rencontres avec les jeunes sont restreints en contexte scolaire (GD2, C7, 1 :07 :17). Pour l'orthopédagogue, en écriture, c'est l'autocorrection qui est le plus souvent travaillée. C7 explique tenter de comprendre comment l'élève procède pour ensuite se questionner sur la meilleure façon d'adapter et d'améliorer la méthode de l'élève (GD2, C7, 1 :07 :40). Le processus d'écriture, et particulièrement l'étape de correction, apparaît donc comme étant central dans la pratique orthopédagogique du participant.

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

La littératie est définie par le participant comme étant le développement des habiletés en lecture (GD2, C7, 71 : 24). La compétence en lecture, tout comme la fluidité, viendrait « avant » la littératie, selon C7 (GD2, C7, 71 : 47).

La rapidité de la lecture est nuancée par le participant : « C'est rapide oui et non, parce qu'on peut aller chercher rapidement une information, sauf que cette information-là, on peut aller très très loin, ça peut nous amener plus loin dans nos recherches. Ça dépend de l'âge, à la fin secondaire, ils commencent à comprendre l'utilité de ça et ils vont plus loin » (GD2, C7, 73:12). De plus, d'après l'orthopédagogue, la littératie est plus individualisée, aujourd'hui, tout en étant plus diversifiée (GD2, C7, 73 : 58/74 : 09). Finalement, C7 affirme que les gens sont plus à l'affût et plus conscients de toutes les possibilités en lecture, et qu'ils intègrent différemment cette dernière au quotidien (GD2, C7, 74 : 09).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Pour le participant, la multimodalité ne fait pas seulement référence à l'aspect multimédia de la communication ; il faut également tenir compte du visuel, de l'imprimé textuel, des images, des différentes représentations et de leur animation, de la gestuelle et aussi du sonore. Selon l'orthopédagogue, il faut « penser qu'il y a les aspects visuels, textuels, sonores », puisque la multimodalité, c'est de « tenir compte de tous ces aspects » (GD2, C7, 76 : 08).

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Le participant déclare que le partage d'informations, la diffusion et la transmission d'un message à d'autres personnes par différentes façons (journaux, Internet, médias imprimés, médias virtuels) représentent l'aspect médiatique (GD2, C7, 76 : 56).

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Le participant mentionne tout d'abord que la présence de la littératie médiatique multimodale dans ses pratiques s'explique grandement par son retour à l'université, qui lui a permis d'être « plus allumé » au concept : « Sinon, je ne suis pas sûre que j'aurais été aussi ouvert, sans retourner à l'université » (GD2, C7, 74:38). De plus, l'orthopédagogue déclare ne pas être convaincue que l'orthopédagogie et la littératie médiatique multimodale se rejoignent concrètement : « De façon réelle, dans notre réalité, moi l'aspect médiatique, je ne suis pas capable de l'intégrer à ma réalité. Mais de façon générale, ça serait très intéressant » (GD2, C7, 78 : 01).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant mentionne essayer de sensibiliser le plus possible les élèves à la multimodalité, notamment afin de les amener à « percevoir des choses dans les images » (GD2, C7, 87 : 46). Pour ce faire, l'orthopédagogue propose notamment aux élèves d'analyser des images : « Voici ce qu'on peut observer dans une image, maintenant, qu'est-ce que vous êtes capables de voir. » (GD2, C7, 87:56). C7 désire ainsi amener les élèves à être sensibilisés au mode visuel. Le participant rapporte que des élèves lui ont dit avoir découvert qu'il était possible d'apprendre à lire une image, suite à un atelier en collaboration avec l'enseignant d'histoire qui visait, entre autres, à démontrer comment décoder correctement une image (GD2, C7, 1:28:10). Le participant avoue beaucoup aimer utiliser l'image et recourir à la bande dessinée dans sa pratique (GD2, C7, 90:05).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Le participant fait part de son intérêt et de sa motivation à inclure différents médias dans sa pratique orthopédagogique, mais souligne également la difficulté de le faire, dans son contexte de travail : « Ce serait génial de pouvoir faire ça, mais c'est plus dans un contexte classe que c'est plus facile, de faire une activité de classe, plutôt qu'en individuel ou en sous-groupe » (GD2, C7, 93:10).

4.2.3 Synthèse des groupes de discussion

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Axe I

Tous les participants décrivent leur rôle comme s'inscrivant dans l'axe d'intervention orthopédagogique. Un orthopédagogue (cas 4) insiste particulièrement sur la place accordée à l'autorégulation chez l'élève et son impact sur le rôle d'orthopédagogue (importance de l'écoute, de la « passivité » de l'orthopédagogue afin d'encourager la verbalisation de l'élève, etc.).

L'évaluation orthopédagogique est mentionnée comme une action quotidienne servant à ajuster les interventions auprès de l'élève (cas 6). Un participant (cas 1) décrit l'évaluation telle une pratique globale et holistique, impliquant l'élaboration d'un profil d'élève, la circonscription des forces et des difficultés et la cueillette de données (cas 1). Cependant, deux participants (cas 5 et 7) insistent sur le manque de temps et de ressources afin de compléter des évaluations orthopédagogiques. En ce sens, un orthopédagogue (cas 5) rapporte que l'évaluation et l'intervention des élèves du secondaire découlent majoritairement des suivis et des bilans exhaustifs provenant des intervenants du primaire, puis des évaluations complétées en classe et provenant des enseignants.

Certains orthopédagogues rapportent que la coordination des outils technologiques occupe également une place importante dans leurs pratiques (cas 3, 6), tout comme le suivi des mesures adaptatives et les plans d'intervention (cas 6 et 7). Seul un participant mentionne le rôle de prévention auprès des élèves (cas 3).

Axe II

Des participants mentionnent à plusieurs reprises que leur rôle demeure imprécis et variable, grandement en raison de la méconnaissance présente chez les directions d'école, les enseignants, les autres intervenants scolaires et les parents (cas 2, 4, 5). De même, l'absence de balises et de définitions claires, relativement aux rôles et au métier d'orthopédagogue, contribue à maintenir l'orthopédagogie dans une certaine « zone grise » selon certains

participants (cas 2, 5, 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 les suivis orthopédagogiques (cas 3, 4, 5). D'un autre côté, des participants (cas 1, 4) soulignent tout de même que l'entretien d'une collaboration étroite avec les parents, bien que parfois exigeant, assure une meilleure compréhension du rôle de l'orthopédagogue, ce qui, ultimement, a une influence positive sur le suivi auprès de l'élève.

Des participants décrivent également leur rôle comme servant à faire la connexion entre différents niveaux et différentes personnes et exigeant une certaine polyvalence (cas 3, 6). Un orthopédagogue affirme même que la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage représentent environ 70 % de sa pratique, alors que l'évaluation et l'intervention n'en représentent qu'environ 30 % (cas 7).

Axe III

Cet axe n'a été abordé par aucun des participants lors des groupes de discussion.

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Axe I

Une pratique orthopédagogique vise à répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage et ainsi les aider à progresser et à réussir (cas 1, 4, 5, 7), voire même à performer (cas 2). Pour ce faire, l'orthopédagogue se doit de prioriser ses pratiques selon les besoins ressentis dans son milieu de travail (cas 5, 6).

L'intervention et la rééducation sont, selon quelques participants (cas 1, 2, 3), au cœur de la pratique orthopédagogique. En effet, lors des discussions de groupe, on affirme à différents moments que l'orthopédagogue ne doit pas simplement agir en tant qu'enseignant-ressource, mais bien en tant que spécialiste des difficultés et des problèmes d'apprentissage

chez les élèves (cas 1, 2, 3, 6). En ce sens, le lien et le contact avec l'élève sont également primordiaux dans les pratiques orthopédagogiques (cas 1, 4, 6) et peuvent même dépasser les murs de l'école (cas 7).

Le modèle d'intervention RAI est mentionné par quelques participants afin de décrire les différents niveaux des pratiques orthopédagogiques ; le modèle est cependant plutôt apporté en tant qu'exemple de pratique souhaitée et ne reflète malheureusement pas la réalité dans les différents milieux de travail des participants (cas 2, 5, 6).

Axe II

Selon un participant (cas 7), les pratiques orthopédagogiques sont définies par le travail d'équipe et permettent de mettre en place tous les services possibles pour les élèves. Plus spécifiquement, 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 » (cas 2, 3, 5, 6). On précise cependant que cette place et ce rôle en classe ne sont pas chose acquise, qu'il n'y a pas encore de « culture orthopédagogique » dans les établissements scolaires (particulièrement au niveau secondaire), que cet aspect collaboratif de la pratique orthopédagogique demeure mal compris et que l'inclusion de l'orthopédagogie en classe n'est pas toujours facile (cas 2, 3). Un participant (cas 4) déclare même que la collaboration avec les enseignants lui est pratiquement inconnue et qu'il ressent un malaise, en tant que professionnel externe, lorsqu'il est en situation de collaboration avec l'équipe-école, notamment lors de rencontres multidisciplinaires.

Au privé, la collaboration entre les parents, la direction d'école et les orthopédagogues diffère de celle dans les établissements publics ; les parents étant ceux payant directement pour les services d'orthopédagogie, les orthopédagogues entretiennent un suivi plus serré auprès d'eux et ont moins de liens avec les directions (cas 1, 2, 4). Les orthopédagogues

œuvrant au public ne mentionnent pas la collaboration avec les parents durant les discussions de groupe.

Peu de participants mentionnent la collaboration entre orthopédagogues (cas 1 et 5). On rapporte tout de même que ce type de collaboration semble offrir la possibilité de se concerter sur certaines pratiques et sur certains outils, de tenter d'harmoniser les visions des orthopédagogues dans les établissements scolaires ou encore de se référer à une source de soutien et d'informations lors d'incertitudes ou de questionnements (cas 1 et 5).

Axe III

Cet axe n'a été abordé par aucun participant durant les groupes de discussion.

3. Connaissez-vous un référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Deux participants ayant récemment suivi une formation universitaire se rappelaient très bien deux ouvrages (ADOQ, ADEREQ) étayant les compétences orthopédagogiques (cas 2 et 7). D'autres participants avaient un souvenir plus vague des référentiels publiés faisant état des compétences en orthopédagogie, alors qu'ils en avaient entendu parler lors d'un colloque de l'ADOQ (cas 1, 6). Un orthopédagogue avait eu à accompagner un stagiaire en orthopédagogie et à se référer à un document qui comportait, entre autres, les différentes compétences orthopédagogiques (cas 1). Des participants mentionnent un document créé par leur commission scolaire et encadrant les différents rôles de l'orthopédagogue (cas 3, 6). Deux participants rapportent ne pas être au fait des référentiels disponibles ou des ouvrages sur les compétences en orthopédagogie (cas 4 et 5).

Un participant, connaissant les référentiels de compétences, rapporte toutefois qu'il est « difficile de coller et de lier ça aux attentes de [ses] patrons, de la direction, à [ses] actions quotidiennes. » (GD1, C2, 45 : 25).

Axe I

Quelques participants soulignent l'importance du jugement d'un orthopédagogue, considéré comme un professionnel dans le milieu scolaire, par exemple lors de la tenue de dossier et de notes évolutives, des suivis exercés auprès des élèves et même des parents, etc. (cas 2, 3, 6). En effet, selon ces participants, l'orthopédagogue a à se positionner sur plusieurs sujets et à prendre des décisions, souvent seul, en tant que spécialiste des difficultés d'apprentissage.

Axe II

La majorité des participants mentionnent l'aspect interdisciplinaire de leur rôle et l'importance des relations humaines qui font de la collaboration, tout comme du respect, des aspects majeurs en orthopédagogie (cas 2, 3, 6 et 7).

Axe III

Quelques participants, en décrivant l'orthopédagogue comme un spécialiste des difficultés d'apprentissage, soulignent également l'importance d'être au fait des pratiques et des recherches scientifiques (cas 3, 6). Aussi, l'importance de l'éthique et du professionnalisme chez l'orthopédagogue est soulignée (cas 6 et 7).

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

L'enseignement explicite, en prenant pour point de départ ce qui a été fait en classe par l'enseignant, est une pratique importante décrite par certains participants (cas 2 et 7). Aussi,

l'importance de prioriser certaines interventions (cas 1), de même que de déterminer la source des difficultés chez les élèves (cas 1, 6 et 7) est rapportée.

La démarche d'écriture (en particulier l'étape d'autocorrection) (cas 2, 4, 5, 6 et 7), l'organisation de la pensée (cas 2, 6), la syntaxe (cas 3, 4), la morphosyntaxe (cas 3, 4) et les stratégies d'écriture (cas 2, 3, 4, 5, 6) sont les aspects les plus fréquemment rapportés par les participants.

Les stratégies de lecture, qui, selon certains participants, semblent être peu enseignées en classe, doivent être travaillées lors des suivis orthopédagogiques (cas 1, 2 et 5). Les dimensions du processus de compréhension (cas 2, 3, 5) sont également des aspects abordés lors des pratiques orthopédagogiques.

Aussi, la métacognition est présente dans les pratiques des orthopédagogues questionnés (cas 2, 3, 4, 6), notamment quand les élèves sont amenés à se questionner sur leurs propres actions et réflexions.

L'encadrement des outils technologiques (dictionnaires électroniques, ordinateurs portables, logiciels WordQ et Antidote), autant pour la lecture que pour l'écriture, fait également partie des pratiques orthopédagogiques de plusieurs participants (cas 3, 5, 6).

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie ? Qu'est-ce que la littératie en 2016 ?

Les participants parviennent à définir, partiellement et de manière collaborative, la littératie. Après plusieurs tentatives et hésitations, la lecture et les habiletés s'y rattachant sont principalement mentionnées comme définissant la littératie (cas 1, 3, 4, 5, 6 et 7). Certains participants déclarent également que la littératie prend maintenant différentes formes, en faisant référence au format papier, au numérique (Internet) et aux technologies (cas 1, 3, 5, 6 et 7). Un participant (cas 2) mentionne brièvement la littératie comme étant de

l'information, sans pouvoir définir le terme davantage. Finalement, un seul un participant mentionne l'écriture comme pouvant s'inscrire dans la littératie, mais n'est pas en mesure de préciser ses propos lorsque questionné (cas 6).

6. A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Les deux participants ayant récemment suivi une formation universitaire sont rapidement en mesure de partager leurs conceptions et leurs connaissances sur la multimodalité de façon détaillée (cas 2 et 7). Ils mentionnent la présence de plusieurs canaux de communication en simultané, les différentes représentations de l'information (visuelle, textuelle, sonore) et la nécessité de tenir compte de tous ces aspects en même temps (cas 2 et 7).

Pour la majorité des participants, la multimodalité est difficile à définir et ne revêt pas de signification claire. Certains rattachent le terme à « différentes façons » de lire et d'écrire (cas 3) et donnent en exemple le numérique et le format « papier » (cas 3 et 6). Un orthopédagogue (cas 1) rattache la multimodalité à la diffusion de l'information, mais ne peut préciser ses propos davantage. En ce sens, un autre participant (cas 4) relie la multimodalité aux technologies et à la façon dont le message est véhiculé.

C'est suite à de multiples échanges entre les différents participants et l'animateur du groupe de discussion que certains orthopédoques (cas 1, 3, 5, 6) arrivent à étoffer leur définition de la multimodalité en lecture et en écriture.

6. B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

De manière généralement imprécise, l'aspect médiatique est décrit comme : la diffusion du message (cas 1), les « différents canaux d'informations » (cas 3), les médias (actualité, nouvelles, journaux, radio, réseaux sociaux) (cas 4) et le médium utilisé (télé, radio, théâtre,

spectacle) (cas 6). Aussi, Internet en tant que « média » est mentionné par quelques orthopédagogues (cas 2, 4, 7). Aucun des participants n'était en mesure de préciser ses propos lorsque questionné.

Un participant déclare que le partage d'informations, la diffusion et la transmission d'un message à d'autres personnes par différentes façons (journaux, Internet, médias imprimés, médias virtuels) représentent l'aspect médiatique (cas 7).

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Autant pour la réception (l'information que les élèves lisent, entendent et voient) que pour l'émission (ce que les élèves écrivent et produisent comme information), plusieurs participants ont exprimé leurs préoccupations quant à la pertinence des tâches offertes aux jeunes à l'école (cas 2, 3, 6). En effet, les cas 2 et 3 ont rapporté que d'importantes différences étaient présentes entre les exigences scolaires et les pratiques quotidiennes des élèves en lecture et en écriture. Ces participants vont même jusqu'à affirmer qu'un fossé est présent entre ce qui est fait à la maison et ce qui est fait à l'école et que les élèves ne sont pas en mesure de faire le pont entre « l'école et la vraie vie » (GD1, C2, 90 : 23). Selon ces orthopédagogues, bien que les élèves soient très habiles, surtout avec les différents médias, le transfert de ces habiletés dans le contexte scolaire ne semble pas se faire, à moins d'être encouragé par l'intervenant (cas 2, 3).

Pour certains participants, il est difficile de *concevoir* comment leurs pratiques pourraient s'apparenter à la littératie médiatique multimodale et une majorité des orthopédagogues n'est pas en mesure de se prononcer sur le sujet durant cette portion de la discussion de groupe (cas 1, 3, 4, 5). Cependant, il semble plus facile, pour quelques orthopédagogues, *d'imaginer* comment l'aspect médiatique pourrait être intégré, notamment

grâce aux outils technologiques, à leurs pratiques (cas 2, 3, 4). À l’opposé, pour un participant, l’aspect médiatique est très difficile à intégrer à ses pratiques orthopédagogiques et à sa réalité, qui ne permet notamment pas beaucoup de libertés ou d’interventions de groupe ou de sous-groupe (cas 7). De plus, un autre participant souligne que les outils médiatiques (surtout les ordinateurs et Internet), bien que présents en orthopédagogie, sont plutôt un appui aux pratiques et non une notion travaillée à part entière (cas 5). En ce sens, il est rapporté que l’orthopédagogie, contrairement à l’enseignement, se prête moins bien à la LMM, principalement en raison du temps limité des suivis orthopédagogiques (cas 2). De fait, des participants (cas 2 et 6) sont en mesure de partager quelques situations où un enseignant faisait appel à la LMM pour différentes activités en classe, mais ne pouvaient faire de même pour leur propre pratique. Aussi, comme la LMM n’est pas souvent présente dans les pratiques des enseignants, la pertinence de la travailler en orthopédagogie est difficilement justifiable, tout comme les occasions de l’aborder sont rares (cas 2, 3).

Lorsque questionnés, les participants considèrent généralement que la LMM est bien présente dans leurs pratiques. À titre d’exemple, un participant (cas 4) considère ses pratiques comme étant médiatiques et multimodales puisque les élèves suivis ont parfois à travailler sur des sites Internet, avec des jeux interactifs. Un orthopédagogue souligne que la LMM est bel et bien présente dans ses pratiques, mais seulement grâce à son retour à l’université et à sa formation de deuxième cycle, qui lui ont permis d’être plus ouvert et conscientisé au phénomène (cas 7).

8. A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Le mode textuel est prédominant dans les pratiques de tous les participants. Les autres modes (visuel, sonore, cinétique ou mixte) ne sont pratiquement jamais utilisés de manière explicite. Les orthopédagogues ne semblent pas être en mesure de clairement définir si un mode est présent, utilisé ou visé dans leurs pratiques orthopédagogiques.

Quelques participants mentionnent, avec hésitation, utiliser parfois l'image, notamment pour faire des liens lors de situations de lecture, expliciter certains passages, contextualiser la lecture ou encore pour amorcer une discussion ou une activité (cas 3) ou encore lorsque la littérature et les jeux sont utilisés pour travailler certaines habiletés ou stratégies en lecture et en écriture (cas 1). Le mode visuel y est donc indirectement présent et travaillé. Un participant (cas 7) rapporte sensibiliser particulièrement ses élèves au mode visuel, mais également aux modes cinétique et mixte, en travaillant à l'aide de bandes dessinées.

Encore une fois, la faible présence des autres modes dans les pratiques enseignantes et surtout dans les évaluations formatives et sommatives est mentionnée afin d'expliquer la rareté du visuel, du sonore, du cinétique et de la mixité des modes dans les pratiques orthopédagogiques (cas 2, 3).

8. B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

De manière générale, les participants déclarent que les différents médias ont une faible présence dans leurs pratiques. Le TBI et l'ordinateur (Internet également) sont les médias les plus souvent mentionnés (cas 2, 3, 4, 5). Certains orthopédagogues précisent qu'il est difficile de se sentir assez compétent pour intégrer un nouveau média dans leurs pratiques, par exemple avec certaines applications sur la tablette intelligente ou avec certains logiciels accessibles par Internet, et que l'investissement de temps est souvent trop important pour en faire l'utilisation (cas 2, 3). De plus, un participant mentionne qu'un contexte où l'orthopédagogue agit auprès d'une classe en entier, plutôt qu'auprès d'un seul élève ou d'un sous-groupe, se prête beaucoup mieux au travail sur les différents médias, mais est malheureusement plutôt rare (cas 7).

Certains orthopédagogues soulignent tout de même l'importance de travailler avec différents médias, surtout à l'aide des ordinateurs, mais également d'encadrer et d'accompagner les élèves et de leur offrir un enseignement explicite en la matière, afin qu'ils aient une utilisation des outils médiatiques pertinente, efficace et autonome (cas 2, 3, 7).

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Afin de répondre à l'objectif de recherche, des observations et des groupes de discussion ont été menés. Des résultats obtenus et rapportés lors du chapitre précédent, il était souhaité d'identifier des pratiques orthopédagogiques auprès d'élèves du secondaire, en regard de la littératie médiatique multimodale (LMM). Dans un premier temps, à l'aide des observations, des pratiques observées chez les participants ont été documentées. Dans un deuxième temps, lors des groupes de discussion, des pratiques déclarées des orthopédagogues ont été identifiées. Après un tel exercice, il est désormais possible de dégager certaines thématiques globales et de formuler quelques constats, qui seront explicités durant ce chapitre selon trois thèmes distincts, à la façon du guide d'entretien élaboré pour les groupes de discussion, soit : 1) les pratiques orthopédagogiques, 2) la littératie médiatique multimodale et 3) la littératie médiatique multimodale en orthopédagogie.

5.1 PRATIQUES ORTHOPEDAGOGIQUES

La cueillette de données a permis d'obtenir des informations précieuses par rapport aux pratiques orthopédagogiques en milieu secondaire. Les thèmes suivants ont ainsi été soulevés : 1) la présence fluctuante du modèle de *Réponse à l'intervention* (RàI), 2) les différents axes de compétences qui constituent, aux yeux des participants, un ensemble théoriquement valable, mais difficilement applicable et 3) 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, d'un milieu à l'autre (du public au privé, par exemple), ou même d'un orthopédagogue à l'autre.

5.1.1 Modèle de réponse à l'intervention (RàI)

Au Québec, l'approche de la réponse à l'intervention (RàI) est préconisée par le MELS (2011) afin d'identifier les élèves à risque ou en difficulté et ainsi leur fournir des interventions adaptées à leurs besoins. Le modèle d'intervention à trois niveaux, basé sur l'approche RàI, permet de planifier des interventions graduées en intensité dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves et d'organiser les services leur étant destinés (MELS, 2011 ; l'Office des professions de Québec [OPQ], 2014).

Trois paliers distincts composent donc l'approche RàI (Bradley, Danielson, Doolittle, 2005 ; Desrochers, Brodeur et Laplante, 2016 ; Klingner et Edwards, 2006 ; Laplante et Brodeur, 2010 ; MELS, 2011 ; Vaughn *et al.*, 2007). Le premier niveau, soit l'intervention universelle, suffirait à 80 % des élèves d'une classe. Ensuite, le deuxième niveau, celui de l'intervention supplémentaire, devrait s'adresser à 15 % des élèves qui sont à risque et qui n'ont pas fait suffisamment de progrès durant le premier niveau d'intervention. Finalement, le troisième niveau, l'intervention intensive, viserait à offrir à 5 % des élèves, en difficulté ou ayant un trouble d'apprentissage, une intervention explicite et systématique.

Ainsi, l'orthopédagogue œuvrant dans le sillage du modèle RàI devrait : 1) tenir un rôle-conseil au premier niveau, 2) œuvrer de manière collaborative avec l'enseignant au deuxième niveau et 3) être l'intervenant spécialisé agissant principalement au troisième niveau. Cet étayage des pratiques orthopédagogiques vise à préciser et à clarifier les rôles respectifs de l'enseignant et de l'orthopédagogue dans le milieu scolaire (OPQ, 2014). De plus, l'établissement d'un cadre de référence dans lequel les enseignants, les orthopédagogues et les autres professionnels exercent leurs rôles de façon complémentaire et collaborative devrait ainsi être facilité (Laplante et Brodeur, 2010). Malheureusement, la différenciation des rôles des enseignants et des orthopédagogues, de même que la clarté de l'organisation des services, sont loin d'être atteintes selon les participants de la recherche ; elles représentent même un obstacle maintes fois rapporté par les participants rencontrés.

En effet, selon les propos recueillis lors des groupes de discussion, il semble qu'en milieu scolaire, les deux premiers niveaux d'intervention soient souvent escamotés. Les orthopédagogues participant à la recherche s'inscrivent en très grande majorité dans des pratiques spécifiques d'évaluation et d'intervention individualisées, dans ce sens précis qu'ils rencontrent presque exclusivement les élèves individuellement ou en sous-groupes, et ce, dès le début de l'année scolaire et du suivi orthopédagogique. Les pratiques observées et décrites par les orthopédagogues semblent donc correspondre majoritairement au troisième, et ultime, niveau du modèle RàI. Alors que ce niveau ne devrait inclure que 5 % des élèves des classes (MELS, 2011), les orthopédagogues interrogés adoptent plutôt des pratiques d'intervention intensive auprès d'une grande majorité des élèves à risque, escamotant du coup les deux premiers niveaux de l'approche RàI. Nul besoin de préciser l'importance du temps et des efforts exigés par de tels suivis. Tous les participants travaillant dans le domaine public ont exprimé, à différents degrés, une certaine frustration et une impuissance face à la multitude des tâches, aux limites devant être posées et aux choix devant être pris quotidiennement. Si les deux premiers niveaux d'intervention étaient respectés et appliqués par l'ensemble des intervenants scolaires, le nombre d'élèves à suivre en intervention intensive diminuerait sans aucun doute, allégeant ainsi grandement la charge de travail des orthopédagogues et leur permettant alors d'accomplir une plus grande diversité de pratiques, sans doute plus personnalisées et plus poussées.

Il demeure cependant difficile de se prononcer clairement sur les raisons de la défaillance du modèle RàI. Est-ce une méconnaissance de la part des intervenants (directions d'école, enseignants, orthopédagogues, intervenants) ? Est-ce plutôt un obstacle organisationnel, tel qu'un manque de concertation entre les multiples intervenants de différents niveaux, qui freine le caractère collaboratif et la complémentarité souhaitée en ayant recours au modèle RàI ? Les orthopédagogues interrogés semblent se sentir contraints, limités, dans leur contexte de travail respectif et par leur (trop) grande charge de travail, à suivre le fonctionnement établi qui n'inclut souvent pas les principes du modèle RàI (l'intervention à trois niveaux). Le modèle RàI ne semble ainsi pas parvenir à régler les problématiques visées, soit l'ambiguïté entre les rôles d'enseignant et d'orthopédagogue et le travail cloisonné des

différents intervenants. Ces entraves semblent au contraire persister dans les milieux scolaires et même être des obstacles majeurs à l'implantation des différents paliers du RàI.

5.1.2 Axes de compétences orthopédagogiques : incongruence entre la théorie et la pratique

La recherche a permis de relever une connaissance variable et partielle des compétences orthopédagogiques chez les participants. En effet, lors des groupes de discussion, les définitions des différentes compétences orthopédagogiques variaient d'un participant à un autre. Même si les propos des orthopédagogues se rejoignaient sur plusieurs points généraux, les conceptions d'une même compétence, de manière théorique ou encore d'un point de vue très pratique, demeuraient subjectives et personnelles à chacun. De plus, peu d'orthopédagogues étaient en mesure de nommer ou même d'appuyer leurs propos relativement aux compétences orthopédagogiques à l'aide de références quelconques.

Un participant a rapporté avoir abordé les axes de compétences en orthopédagogie, dans la dernière année, durant sa formation universitaire au baccalauréat. Cependant, même avec ce parcours formatif récent, il lui était difficile de relier sa pratique à la théorie abordée : « C'est difficile de coller et de lier ça aux attentes de mes patrons, de la direction, à mes actions quotidiennes. Ce n'est pas facile à démêler » (GD1, C2, 45 : 25). Par ailleurs, la majorité des participants avaient une idée plutôt vague des différents axes de compétences et de leurs composantes. Deux participants ne connaissaient pas de référentiels de compétences orthopédagogiques et les cinq autres orthopédagogues interrogés se rappelaient vaguement avoir consulté différents ouvrages, allant des référentiels de l'ADOQ (2015) ou de l'ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015) à des documents émis par une commission scolaire ou encore utilisés lors de supervision d'étudiants en stage d'orthopédagogie. Ainsi, il n'est pas surprenant qu'une confusion et qu'une imprécision relativement aux rôles de l'orthopédagogue persistent grandement auprès des directions d'écoles, des enseignants, des

autres intervenants scolaires et des parents ; même les principaux concernés semblent avoir du mal à rallier les compétences et les rôles théoriques à leurs réalités professionnelles.

Que ce soit d'une école à une autre, d'une commission scolaire à une autre ou d'un établissement public à un établissement privé, les données de la recherche laissent croire que les divergences sont nombreuses concernant les exigences et les attentes dirigées vers les orthopédagogues, ainsi qu'à l'égard des pratiques orthopédagogiques elles-mêmes. Puisque les rôles attendus et les compétences exigées des orthopédagogues sont extrêmement variés d'un contexte à un autre, l'imprécision et l'incertitude relatives aux pratiques orthopédagogiques sont ainsi entretenues.

5.1.2.1 Axe I : Évaluation-intervention spécialisées

La démarche spécifique et le rapport d'évaluation orthopédagogiques ont une faible présence dans les pratiques des participants. Ces importantes composantes, promulguées explicitement dans les référentiels de compétences de l'ADOQ (2015) et de l'ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015), semblent être remplacées par l'utilisation et la consultation d'évaluations enseignantes complétées en classe ou encore d'évaluations antérieures complétées par d'autres professionnels ou intervenants. Les données recueillies lors de la présente recherche semblent indiquer qu'un manque de temps et de ressources explique la rareté de ces évaluations orthopédagogiques exhaustives. Par exemple, n'ayant ni le temps d'élaborer des outils diagnostiques ni celui de mener des évaluations orthopédagogiques lui-même, un participant (C5) affirme devoir se fier au contenu abordé par les enseignants en classe, ce qui entretient l'ambiguïté entre les rôles enseignants et orthopédagogiques (Laplante et Brodeur, 2010). Ainsi, les évaluations et les interventions orthopédagogiques découlent principalement des besoins et des difficultés soulevés suite à une évaluation des apprentissages, souvent sommative, en cours de français. Les diverses notions abordées et évaluées en classe sont alors celles étant le plus souvent travaillées lors des rencontres en orthopédagogie, ce qui, encore une fois, trouble la distinction entre l'approche pédagogique

de l'enseignant et l'approche didactique de l'orthopédagogue (Laplante et Brodeur, 2010). Les compétences orthopédagogiques du premier axe, intitulé « Évaluation-intervention spécialisées » (Brodeur *et al.*, 2015), semblent poser problème lorsque les participants envisagent leur application en milieu de pratique, particulièrement avec une portion évaluative beaucoup plus importante sur « papier » que sur le terrain. En ce sens, l'évaluation orthopédagogique a été faiblement mentionnée lors des groupes de discussion ; des propos sur l'intervention et la rééducation étaient beaucoup plus fréquents.

Pourtant, une réalité semble se retrouver chez la majorité des participants et leurs pratiques : la lourdeur des tâches administratives. En 2008, Hall rapportait déjà que ces dernières occupent une trop grande place et empiètent sur la prévention et l'identification des élèves et de leurs difficultés d'apprentissage. Que ce soit pour l'élaboration, les rencontres, les suivis ou encore les modifications reliées aux plans d'intervention ou aux mesures adaptatives, les participants ont fréquemment mentionné la surcharge de travail qui ne se rapportait pourtant pas à l'évaluation ou à l'intervention auprès d'un élève en difficulté. Un participant a même déclaré avoir eu à sacrifier des périodes devant être dédiées aux rencontres avec ses élèves afin de pouvoir compléter des plans d'intervention (C5, GD2, 49:30). Les référentiels de compétences de l'ADOQ (2015) et de l'ADEREQ (Brodeur *et al.*, 2015) mentionnent pourtant tous les deux les plans d'intervention comme étant une tâche collaborative entre l'orthopédagogue et l'équipe-école. La connaissance approfondie des compétences orthopédagogiques apparaît désormais essentielle, non seulement pour les orthopédagogues, mais pour l'ensemble des intervenants scolaires. Les services auprès des élèves en difficulté seraient alors clarifiés et ancrés sur un socle solide, commun et préétabli.

5.1.2.2 Axe II : Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage

De manière générale, les observations ont permis de constater que la collaboration entre les différents acteurs, scolaires et extrascolaires, servait à assurer un suivi des interventions et des mesures d'aide de l'élève et à faciliter l'échange d'informations. Cependant, les

composantes de cet axe de compétence touchant la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage ne semblent pas adoptées, ou adoptables, au même degré ou de façon uniforme par tous les milieux et par toutes les pratiques orthopédagogiques. Pourtant, lorsque questionnés sur leurs pratiques orthopédagogiques en groupes de discussion, les participants ont souligné l'importance du rôle-conseil auprès des enseignants, en classe. Les orthopédagogues s'entendaient cependant également pour dire que ce rôle est difficile à tenir et, particulièrement au secondaire, qu'il demeure méconnu et incompris.

En effet, la collaboration chez les orthopédagogues semble variable, surtout selon les milieux (privé ou public), et les groupes de discussion ont permis de préciser et de distinguer celle-ci selon ces deux secteurs distincts. En ce sens, une collaboration étroite est présente avec les parents au privé, chose qui n'a pas été observée ou rapportée durant la recherche auprès des orthopédagogues du secteur public (N=4). Un participant a même affirmé que ce contact privilégié avec les parents est un aspect très important de sa pratique (C4, GD2, 31 : 10). Cependant, comme les parents doivent déboursier pour obtenir un service en orthopédagogie dans une école privée, cette relation « parent-payeur » exige, on peut certes l'inférer, une collaboration plus serrée entre les parents et l'orthopédagogue. Il n'en demeure pas moins que ce lien est décrit comme étant essentiel et facilitant par les participants, puisqu'il permet de solidifier les interventions auprès des élèves, de rassurer les parents et d'améliorer leur compréhension du travail effectué par l'orthopédagogue.

Un lien régulier existe entre les autres intervenants scolaires (enseignants, professionnels, direction d'école) et les orthopédagogues du public, ce qui n'était pas le cas pour les participants qui travaillent au privé. Toutefois, cette collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants pouvait également être une source de difficultés dans les établissements scolaires publics. Par exemple, lors des observations, des élèves qui devaient se rendre dans le local de l'orthopédagogue (C5) durant leur cours de français sont finalement arrivés avec beaucoup de retard, car ils avaient abordé et revu certaines notions, consignes ou activités avec l'enseignant avant de pouvoir se rendre au local d'orthopédagogie. La période prévue par l'orthopédagogue a alors été considérablement raccourcie, chamboulant

un horaire déjà chargé et serré. De plus, lors des groupes de discussion, certains participants ont mentionné la fermeture de plusieurs enseignants quant au travail collaboratif avec l'orthopédagogue. En effet, il est parfois impossible pour un orthopédagogue de s'imaginer travailler en classe, aux côtés de l'enseignant, puisque ce dernier ne se sent pas à l'aise d'accueillir un autre intervenant durant ses interventions. Une occasion d'instaurer un premier et même un deuxième niveau du RàI, où l'orthopédagogue peut maximiser son rôle et ses pratiques, est ainsi rendue impossible.

Alors que l'Office des professions de Québec (OPQ) (2014) rapporte que, de manière générale, en orthopédagogie, peu de collaboration et de concertation sont entretenues entre le secteur privé et le milieu scolaire, les participants de la recherche viennent légèrement nuancer ces propos. En effet, un orthopédagogue à l'emploi d'une école secondaire privée et étant associé à une firme privée d'orthopédagogie décrit une collaboration ouverte avec les enseignants des élèves suivis, qui lui permettait notamment de s'informer sur les performances à la suite de certaines évaluations, sur le temps passé sur certaines notions en classe, etc. (C1, GD2, 46 : 52). Un autre participant (C2), qui travaille dans une école secondaire privée et qui est engagé par une firme d'orthopédagogie privée, rapporte toutefois que la collaboration avec les enseignants, même si possible, reste rare. D'un autre côté, C4, qui intervient dans un établissement scolaire privé, mentionne avoir le sentiment de ne pas être considéré lors de rencontres multidisciplinaires parce qu'il est un intervenant externe à l'équipe-école. De plus, il rapporte que les situations de collaboration avec les intervenants de l'école créent un sentiment de malaise chez lui. La collaboration avec les enseignants est pratiquement inconnue de C4, mais ce dernier a précisé qu'il lui serait tout de même possible, en tant qu'intervenant externe, de consulter un enseignant, puisqu'il travaille dans l'école (C4, GD2, 37 : 57). De fait, il est important de rappeler que les trois participants travaillant au privé avaient un point de contact privilégié puisqu'ils intervenaient auprès de leurs élèves directement dans les écoles secondaires privées, ce qui peut encourager une certaine, mais souvent ténue et irrégulière collaboration entre le secteur privé et le milieu scolaire.

La collaboration entre orthopédagogues a également été abordée par les participants des deux secteurs, privé et public. Les intervenants du privé (cas 1, 2 et 4) étant reliés à des firmes professionnelles privées, ils avaient la possibilité de se référer à une équipe d'orthopédagogues, au besoin, ce qui représente un soutien, une équipe et un bagage précieux lors de questionnements ou d'incertitudes. Dans le secteur public, un seul participant (C5) a rapporté des pratiques de collaboration entre orthopédagogues. En effet, pour C5, la collaboration entre orthopédagogues au secondaire d'une même commission scolaire est présente et est même une initiative des intervenants eux-mêmes. Selon le participant, les rencontres ont notamment pour but : 1) de développer des outils de dépistage, 2) de travailler sur la conception de l'orthopédagogue, au secondaire, dans la commission scolaire, 3) d'harmoniser les visions des orthopédagogues dans les écoles, chez les directions, chez les enseignants et 4) de permettre aux orthopédagogues, au final, d'intervenir et d'atteindre le troisième palier du modèle RàI, et non de se limiter au premier pallier (C5, GD2, 49:55).

5.1.2.3 Axe III : Éthique, culture et développement professionnel

Différentes situations et pratiques de collaboration ont ainsi été relevées à l'occasion des observations, mais également grâce aux groupes de discussion. Il est ainsi possible d'affirmer qu'une certaine culture collaborative et de partage de l'expertise est présente, bien qu'à des degrés variables, selon le milieu de travail (public ou privé) ou encore l'approche orthopédagogique prescrite dans l'établissement scolaire. Les observations n'ont cependant pas permis de relever des pratiques de mise à jour des connaissances, de soutien à l'avancement des pratiques orthopédagogiques ou encore de formation de futurs orthopédagogues, des éléments centraux relativement au développement professionnel en orthopédagogie et présents dans les référentiels de compétences de Brodeur *et al.* (2015) et de l'ADOQ (2015). En ce sens, lors des groupes de discussion, aucun participant n'a mentionné ou abordé l'axe III des compétences, alors que des questions relatives au rôle de l'orthopédagogue et à ses pratiques étaient posées. Pourtant, en rapport aux référentiels de compétences en orthopédagogie, quelques participants ont toutefois brièvement mentionné

l'importance de la formation spécialisée et continue, ainsi que la question de la veille scientifique (être au fait des pratiques, des recherches et des savoirs novateurs). Ces propos étaient plutôt rapportés en tant que pratiques générales et n'étaient pas appuyés d'exemples concrets ; ils jouaient davantage le rôle de connaissances déclarées que de pratiques orthopédagogiques réellement appliquées. Une place moindre semble être accordée à cet axe dans la pratique professionnelle ; au-delà des bonnes intentions, les participants constatent qu'il leur est difficile d'intégrer cet axe dans le quotidien de leurs pratiques orthopédagogiques, et ce, en regard du développement personnel et professionnel. Ainsi, les orthopédagogues, en plus d'être surchargés, semblent également manquer de formation spécialisée, des constats appuyés par Brodeur *et al.* (2015) et Laplante et Brodeur (2010).

En ce sens, la formation continue des orthopédagogues semble très variable, notamment selon les milieux, publics ou privés, et les régions. L'OPQ (2014) rapporte que les orthopédagogues sont souvent laissés à eux-mêmes lorsqu'il s'agit de trouver et d'obtenir une formation continue pertinente afin de maintenir un niveau d'intervention exigé par les commissions scolaires. Bien que dans le secteur public chaque commission scolaire soit responsable de la formation du personnel, les orthopédagogues au secteur privé ne bénéficient d'aucun encadrement formel (OPQ, 2014). L'OPQ (2014) affirme également qu'en 2010, un sondage effectué auprès de professionnels et d'enseignants en orthopédagogie a révélé que 30 % des répondants avaient suivi six activités de formation par année en lien avec l'orthopédagogie et les diverses clientèles en difficulté, offertes par des commissions scolaires ou par des universités.

5.1.3 Parcours de formations variables des orthopédagogues

La recherche a permis de relever des niveaux et des domaines de formation variés chez les participants, ce qui exerce vraisemblablement une influence sur les pratiques orthopédagogiques de ces derniers auprès des élèves. Ainsi, les sept participants de la

recherche ont des parcours de formation variés, représentant avec fidélité la réalité du milieu de l'orthopédagogie (Francoeur, 2012 ; Laplante et Brodeur, 2010 ; OPQ, 2014).

Tableau 11 : Formation professionnelle des participants de la recherche

<i>Participant</i>	<i>Milieu</i>	<i>Formation</i>
C1	Privé	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.
C2	Privé	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.
C3	Public	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ; • Cours de maîtrise en psychopédagogie.
C4	Privé	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en psychologie ; • Cours de maîtrise en psychopédagogie ; • Certificat en pédagogie collégiale ; • DESS en adaptation scolaire (difficultés d'apprentissage).
C5	Public	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.
C6	Public	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement primaire ; • Cours au DESS en intervention éducative, profil orthopédagogie ; • Cours au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ; • Maîtrise en orthopédagogie.
C7	Public	<ul style="list-style-type: none"> • Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale ; • Programme court de 2^e cycle en orthopédagogie.

Il est essentiel de rappeler qu'aujourd'hui, les orthopédagogues peuvent pratiquer, dans le milieu scolaire, avec un baccalauréat en orthopédagogie (obtenu avant 2003), un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale (ayant offert, ou non, une certaine initiation à l'orthopédagogie, selon le programme et l'établissement d'enseignement), un diplôme de deuxième cycle en orthopédagogie ou en adaptation scolaire et sociale, ou encore une maîtrise en orthopédagogie (OPQ, 2014). Cependant, de manière

générale, un orthopédagogue qui œuvre en milieu scolaire détient le même diplôme qu'un enseignant en adaptation scolaire et sociale (OPQ, 2014). Quant au milieu privé, aucune formation précise n'est exigée, ce qui laisse place à une diversité importante dans le cheminement professionnel des orthopédagogues. Une importante disparité, relevée notamment par Brodeur *et al.* (2015) et appuyée par la présente recherche, existe ainsi au niveau de la formation des orthopédagogues, que ce soit en milieu public ou privé.

Il est également important de noter que les baccalauréats en enseignement en adaptation scolaire et sociale visent le développement de compétences professionnelles identiques à celles de tous les programmes de formation en enseignement du Québec (OPQ, 2014). Bien qu'une attention plus importante soit portée vers la clientèle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que les cours *initiant* aux compétences orthopédagogiques sont minimales et varient grandement d'un établissement universitaire à un autre. Même si la formation au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale demeure un avantage indiscutable pour un orthopédagogue, elle ne permet qu'une simple initiation à l'orthopédagogie et ne mène pas au développement suffisant des compétences orthopédagogiques. On peut donc relever un manque de spécialisation chez les orthopédagogues, qui se doivent pourtant d'agir en tant que spécialistes en difficultés d'apprentissage auprès de leurs collègues enseignants et des élèves (Brodeur *et al.*, 2015 ; Laplante et Brodeur, 2010 ; OPQ, 2014). C'est pourquoi, selon différentes sources (Brodeur *et al.*, 2015 ; Francoeur, 2012 ; Laplante et Brodeur, 2010 ; OPQ, 2014), une formation de 2^e cycle universitaire serait essentielle afin que les intervenants développent et acquièrent l'ensemble des compétences requises en orthopédagogie.

Il n'est ainsi pas surprenant que certains participants, lors de la recherche et durant les groupes de discussion, aient déclaré ressentir une forte pression, alors qu'ils agissent en tant que « personnes-ressources » dans le milieu scolaire. De même, plusieurs orthopédagogues ont également mentionné faire face à de nombreuses et récurrentes incertitudes, puisqu'ils n'ont souvent pas la formation et le soutien adéquats pour agir de la sorte. La mise en place d'une formation universitaire *précisément* orthopédagogique serait gage d'une plus grande

cohérence avec les attentes des différents milieux ; elle encouragerait également la reconnaissance de rôles précis chez l'orthopédagogue et une orchestration plus facile de la collaboration entre les intervenants (Francoeur, 2012). Les propos d'un participant laissent aussi penser qu'une formation plus poussée amènerait les orthopédagogues à utiliser davantage la littératie médiatique multimodale dans leur pratique. En effet, ce dernier a souligné, durant le groupe de discussion, que sa formation au programme court en orthopédagogie lui avait permis de développer sa conscience et ses connaissances nécessaires pour intégrer la LMM et sensibiliser les élèves aux différents concepts s'y rattachant.

5.2 LITTERATIE MEDIATIQUE 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.

5.2.1 Conception de la littératie chez des spécialistes des difficultés d'apprentissage

De manière générale, on peut définir la littératie comme un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. La littératie rassemble et transforme les communautés et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société des apprenants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2004). Elle permet notamment d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens.

De manière plus actuelle, le *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie* définit le concept 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 *et al.*, 2016). La littératie contemporaine inclut ainsi le travail collaboratif de réception, de production et de résolution de problème, où une prédominance visuelle est notamment présente (Ohler, 2009) et désigne la capacité d'utiliser le langage et, entre autres, les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique (MEO, 2004).

La conception de la littératie continue cependant à être variable (Abarbanel, 2015), tout comme la notion en elle-même demeure polysémique (Hébert et Lépine, 2013), particulièrement en cette ère numérique. À l'image de cette conceptualisation flottante, il a été difficile pour les participants de la présente recherche de définir la littératie lors des groupes de discussion. Tantôt vagues et généralistes, tantôt très précis et restreints, les propos des orthopédagogues sont en fait à l'image des recherches francophones sur le sujet : difficile de dégager une définition claire, arrêtée et consensuelle du concept de littératie (Hébert et Lépine, 2013).

Pourtant, l'objet et les processus d'intervention et d'évaluation dépendent grandement de la conception et de la définition de la littératie des intervenants ; que ce soit en enseignement régulier ou spécialisé, l'accompagnement des élèves exige une compréhension solide de la littératie (Colasent, 2002 ; Gee, 1996 ; Pressley, 2006). Particulièrement au secondaire, un intervenant en littératie, afin de répondre adéquatement aux besoins des élèves, doit avoir une compréhension contemporaine de la littératie et être ouvert et critique relativement à l'intervention et à l'évaluation de la littératie (Abarbanel, 2015). Toutefois, lorsque questionnée durant les groupes de discussion, la majorité des intervenants associait le terme « littératie » exclusivement à la lecture, démontrant une conception limitée, voire simple, de la littératie. Même lorsque questionnés plus précisément par l'animatrice et même de manière collaborative, les orthopédagogues n'ont pas été en mesure d'approfondir leurs

propos ; la communication de manière globale, c'est-à-dire qui inclut autant la production que la réception, de même que ses différentes modalités sémiotiques, qu'elles soient textuelles, visuelles, mathématiques, etc. ou encore grâce ses supports technologiques, n'ont pas été abordées. Les réponses sont demeurées imprécises, de vagues allusions au numérique ont été faites par certains orthopédagogues et un seul participant a mentionné l'écriture en tant qu'aspect de la littératie, sans toutefois être en mesure de préciser ses propos. Volubiles et soucieux de partager leurs opinions et leurs perceptions lors des échanges concernant les pratiques orthopédagogiques, les participants sont devenus plutôt hésitants durant cette portion des groupes de discussion, ce qui peut témoigner de l'incertitude générale de ces derniers concernant le concept de littératie.

Alors que les programmes scolaires québécois du primaire et du secondaire ne font même pas mention du terme « littératie » (contrairement, par exemple, aux programmes éducatifs ontariens) (Hébert et Lépine, 2013), faut-il vraiment se surprendre que les intervenants scolaires démontrent une conception limitée et floue du concept ? En ce sens, il était également attendu que l'ajout des deux adjectifs « médiatique » et « multimodal », à forte teneur conceptuelle, à celui, déjà imprécis, de littératie, entraînerait une plus grande confusion chez plusieurs participants de la recherche.

5.2.2 Méconnaissance et confusion relatives à la littératie médiatique multimodale

Les participants de la recherche ont ainsi offert des définitions limitées et parfois diffuses de la littératie lors des groupes de discussion. En questionnant ensuite les orthopédagogues sur les aspects « multimodal » et « médiatique » en lecture et en écriture, les propos recueillis sont demeurés inscrits dans une certaine confusion. C'est sans grande surprise que les données recueillies lors de cette recherche révèlent que la littératie médiatique multimodale est non seulement peu répandue dans les pratiques orthopédagogiques, mais qu'elle est également méconnue par la plupart des participants. Chez certains orthopédagogues prenant part à la recherche, cette méconnaissance a semblé entraîner une sous-utilisation de la LMM,

par exemple avec des connaissances approximatives en la matière qui ne permettent pas une utilisation maximale de la LMM ou qui occasionnent un malaise et une réticence chez les orthopédagogues face à son recours. Chez d'autres, la méconnaissance a plutôt laissé place à une « fausse » utilisation, alors qu'ils avaient l'impression de travailler la LMM, à tort, en raison de leur manque de connaissances ou de formation. De fait, les deux seuls participants qui ont été en mesure de définir et de détailler la littératie médiatique multimodale sont ceux qui avaient suivi une formation universitaire, de premier (baccalauréat en adaptation scolaire et sociale) et de deuxième (programme court en orthopédagogie) cycles, et ce, au cours des deux dernières années. Ces deux orthopédagogues ont souligné qu'ils avaient abordé le sujet de la LMM lors de leurs formations universitaires. Il serait ainsi possible de croire que cette formation universitaire complétée récemment a permis aux participants d'être plus facilement au fait du concept de LMM et même de se sentir plus à l'aise et confiants relativement à son utilisation dans leurs pratiques.

La « multimodalité », chez les participants, revêt différentes significations. Pour certains, elle s'apparente aux différentes « façons » de lire et d'écrire, par exemple à l'aide du numérique ou encore du format papier. Pour d'autres, la multimodalité se rattache à la diffusion de l'information, ou encore de la manière dont on la partage (notamment à l'aide des technologies). En ce sens, la plupart des participants semblent associer le terme « multimodalité » aux éléments qui se rapportent en fait à l'aspect « médiatique » de la communication. Les différentes modalités sémiotiques, soit les modes textuel, visuel, sonore et cinétique n'ont pas été mentionnés par les orthopédagogues eux-mêmes ; c'est plutôt à la suite de multiples échanges entre les différents participants et l'animatrice du groupe de discussion que certains ont quelque peu étoffé et précisé leur définition de la multimodalité en lecture et en écriture. Toutefois, sans la présence de deux participants qui avaient des connaissances récemment acquises en lien avec le sujet et l'encadrement de l'animatrice, de même que l'enrichissement des apports et des échanges entre participants, la discussion aurait sans aucun doute été plus courte et n'aurait pas mené à la définition exacte de la multimodalité. Par exemple, le participant ayant récemment terminé ses études au baccalauréat et ayant abordé la LMM durant sa formation universitaire a soutenu que la

multimodalité, c'était d'être « confrontés à plusieurs canaux de communication en même temps » et qu'une des plus grandes difficultés, pour communiquer, c'était justement de « recevoir le message par tous les canaux de communication en même temps » (GD1, C2, 73:06). Une allusion aux modes visuel et sonore a été faite par ce même participant afin d'expliquer son point de vue. Un deuxième participant, qui complétait alors un programme court de deuxième cycle en orthopédagogie, a également apporté une définition enrichissante pour la discussion et qui a permis de nuancer les échanges entre orthopédagogues. En effet, selon ce participant, il ne faut pas seulement considérer l'aspect multimédia (numérique) lorsque l'on considère la multimodalité en littérature, il faut également tenir compte des différents modes, c'est-à-dire du visuel, de l'imprimé textuel, des images, des différentes représentations et de leur animation, de la gestuelle et aussi du sonore. De fait, selon C7, la multimodalité, c'est de « tenir compte de tous ces aspects » (GD2, C7, 76:08). En ce sens, la méthode de groupe de discussion a permis d'approfondir les échanges et les propos tenus par les participants, alors que la notion de multimodalité des orthopédagogues présents est devenue de plus en plus explicite au fil des discussions.

Lorsque questionnés sur l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture, les orthopédagogues participant aux groupes de discussion ont tenu des propos qu'ils ne pouvaient approfondir – à l'instar de la multimodalité - ou encore difficilement appuyer par des exemples ou par des références, et qui n'abordaient ainsi qu'en surface l'aspect médiatique de la lecture et de l'écriture. En ce sens, des termes tels que « canaux d'information », « médias » et « médium » ont été utilisés par la plupart des participants afin de tenter d'avancer une définition. La réponse la plus détaillée, et exacte, est venue du participant complétant un programme court en orthopédagogie au deuxième cycle, soit : « le partage d'informations, la diffusion et la transmission d'un message à d'autres personnes, par différentes façons (journaux, internet, médias imprimés, médias virtuels) représente l'aspect médiatique » (GD2, C7, 76:56). Il est intéressant de noter que la multimodalité et l'aspect médiatique semblent particulièrement semblables à leurs yeux, sinon identiques, selon les propos des participants et les échanges tenus lors des groupes de discussion.

Même dans un contexte où les participants étaient amenés à discuter et à échanger autour d'un concept au cœur de leur profession (la littératie) en intégrant des aspects contemporains (la multimodalité et le médiatique), les conceptions et les propos sont demeurés grandement conventionnels et sommaires. Peut-être le concept de « littératie » renvoyait-il à des conceptions excessivement traditionnelles, particulièrement dans le contexte scolaire ? Les participants rattachaient peut-être le terme « littératie » aux pratiques formelles leur ayant été eux-mêmes enseignées ? En ce sens, Bearne (2009) suggère que le terme « littératie » n'est pas (plus) adéquat afin de décrire les textes, les contextes et les pratiques du 21^e siècle, puisqu'il privilégie la forme écrite aux autres formes de communication. En effet, les concepts de « langue » et de « littératie » ne transportent qu'une partie de la signification de la multimodalité ; les combinaisons et les interrelations des différents modes (textuel, visuel, sonore, cinétique) et médias (livres imprimés, ordinateur, vidéo, radio) n'y sont pas incluses (Kress, 2003). Ainsi, en questionnant les participants explicitement sur la « littératie », un concept qui semble encore figé dans le temps et dans des pratiques formelles (Gee, 2012 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012a), les réponses et données obtenues ont, sans grande surprise, reflété une conception elle-même également arrêtée et rigide.

5.3 PRATIQUES ORTHOPÉDAGOGIQUES ET LITTÉRATIE MÉDIATIQUE MULTIMODALE

Comme rapporté dans le premier chapitre, 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). C'est pourquoi, lors des groupes de discussion, nous avons choisi de questionner les participants à l'égard de leurs pratiques orthopédagogiques, et ce, par rapport à la LMM. 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.

5.3.1 Pratiques orthopédagogiques traditionnelles

La faible présence de la LMM en orthopédagogie, mais également en milieu scolaire de manière générale, peut potentiellement s'expliquer par la conception traditionnelle qui perdure relativement à la littératie. Particulièrement, la littératie scolaire se limite très fortement à une approche textuelle et prescrite, loin des pratiques communicationnelles des jeunes. Cette conception n'offre qu'une vision limitée et un fondement théorique problématique pour une compréhension globale et inclusive de la littératie (Street, 1995). L'omniprésence d'évaluations standardisées, qui régissent les interventions pédagogiques, réduit la littératie scolaire à des pratiques linéaires et tend à simplifier grandement les pratiques communicationnelles des jeunes, de même que la compréhension et les processus cognitifs exigés (Burnett et Merchant, 2014).

Plusieurs chercheurs ont même démontré qu'une conception de la littératie basée principalement sur le mode textuel ne permet pas de refléter toute la complexité et les multiples facettes (les différents modes et médias) nécessaires à une pleine maîtrise de la littératie contemporaine (Stone, 2007). Stone (2007) rapporte également que cette attention massive accordée au mode textuel en pédagogie exerce une forte pression sur les intervenants, alors qu'il devient de plus en plus difficile d'ignorer les rôles prépondérants de l'image, du mouvement et du son.

Lors de la cueillette de données de la recherche, les pratiques orthopédagogiques observées et déclarées se sont principalement rapportées à une littératie « traditionnelle », c'est-à-dire qui faisait majoritairement appel à la lecture et à l'écriture du mode textuel et

imprimé. En contexte d'observation, le mode textuel était définitivement prépondérant, à quelques (brèves) exceptions près. Les médias, majoritairement traditionnels, mais également parfois numériques, étaient utilisés en tant que soutien et outil à la pratique orthopédagogique et non en tant qu'objet principal d'évaluation ou d'intervention. Aussi, même si un média numérique était présent durant une pratique orthopédagogique, c'était essentiellement dans le but de travailler une compétence se rattachant au mode textuel. Par exemple, des séances d'observation ont permis, entre autres, d'être témoin de rencontres de « téléorthopédagogie », où l'orthopédagogue et l'élève complètent leur rencontre à distance à l'aide de la technologie. Le recours essentiel à l'ordinateur, au logiciel *WordQ*, à la plateforme *GoToMeeting*, aux versions numérisées des textes travaillés par l'orthopédagogue et l'élève et au partage d'écran étaient alors des témoignages implacables de l'omniprésence des médias numériques, mais également des compétences y étant rattachées et devant être maîtrisées pour le bon déroulement des rencontres.

Durant les groupes de discussion, les orthopédagogues n'ont majoritairement pas été en mesure de se prononcer sur la LMM et sur sa place dans leurs pratiques. Il était visiblement difficile pour eux de clairement définir et juger si un mode était présent, utilisé ou visé dans leurs pratiques orthopédagogiques. De leur propre aveu, il leur était même ardu d'imaginer comment la LMM pourrait se retrouver dans leurs pratiques orthopédagogiques. De façon très lucide, un participant a même déclaré que même lorsque les outils médiatiques sont présents en contexte orthopédagogique, ils sont plutôt un appui aux pratiques et non une notion ou une compétence travaillée. Il en est de même avec les modes autres que textuels ; leur recours est accessoire aux compétences et aux acquis visés, qui se rapportent essentiellement au texte imprimé. Certains orthopédagogues ont même soutenu que l'enseignement se prêtait plus facilement à la LMM que l'orthopédagogie, notamment parce que les suivis des orthopédagogues sont tellement limités. Ainsi, quelques participants ont été en mesure de partager des exemples de situations d'enseignement, en classe de français, où ils ont été témoins d'activités exploitant implicitement et travaillant la littératie médiatique multimodale. Toutefois, même en contexte d'enseignement, il a été rapporté que la LMM est chose rare, particulièrement en situation d'évaluation (formative ou sommative) ce qui,

toujours selon les participants interrogés, n'encourage pas du tout son utilisation en contexte orthopédagogique. Ce sont particulièrement les situations d'évaluations, formatives ou sommatives, qui sont rapportées afin d'expliquer l'absence de la LMM dans les pratiques. Paradoxalement, certains participants ont souligné l'importance de travailler avec différents médias, surtout les ordinateurs, et d'offrir un enseignement et un encadrement explicites en la matière, afin que les élèves en aient une utilisation pertinente, efficace et autonome.

Comme mentionné précédemment, les conceptions des intervenants relativement à la littératie influencent grandement leurs pratiques, qui sont cependant elles-mêmes également déterminées par la réalité des pratiques en classe, par les prescriptions gouvernementales, d'une commission scolaire ou d'une direction d'école, et aussi par la perception et les attentes à propos des rôles et des pratiques chez les différents intervenants (Powers, Zippay et Butler, 2006). Il apparaît ainsi nécessaire de considérer la complexité de la littératie, et donc de la communication, en adoptant une vision contemporaine et en tentant de s'éloigner d'une catégorisation réductrice, particulièrement en contexte scolaire.

La littératie, nous le voyons bien, est désormais plus que la lecture, l'écriture, l'expression orale ou encore l'écoute ; elle exige également des compétences en recherche, en évaluation, en création et en collaboration (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009). Elle ne peut être généralisée, regroupée ou considérée comme une unique définition appliquée à tous les élèves ; les intervenants se doivent de déterminer et d'adapter le concept aux besoins sociaux, cognitifs et spécifiques des jeunes (Colasent, 2002), d'où la pertinence de considérer la littératie médiatique multimodale, notamment en contexte orthopédagogique. Par exemple, un participant a démontré une rare ouverture à varier et à adapter ses pratiques, selon les difficultés et les forces des élèves suivis : « Je vais essayer de trouver le mode qui va convenir à l'élève, pour faire un enseignement explicite, en fonction de l'élève que j'ai et de sa problématique scolaire » (GD2, C1, 92 : 15). L'orthopédagogue allait même jusqu'à présenter son évaluation orthopédagogique sous forme visuelle et schématisée, ce qui facilitait sa compréhension chez élèves et parents.

De plus, les orthopédagogues travaillent majoritairement avec des contraintes de temps et de ressources et une charge de travail élevée. En effet, quelques participants ont mentionné le manque de temps, de ressources et de formation afin d'expliquer la difficulté d'intégrer des éléments de la LMM dans leurs pratiques (cas 1, 2, 3, 6, 7) : « C'est rare que j'ai l'opportunité d'enseigner explicitement comment recevoir un message autrement qu'avec le textuel » (GD1, C2, 80 : 00/81 : 00). Les besoins sont ainsi nombreux et variés, ce qui empêche l'investissement dans certaines pratiques, telles que la LMM, mais également des évaluations orthopédagogiques poussées ou encore des interventions orthopédagogiques correspondant aux paliers du modèle RàI. Avec toutes ces contraintes, les orthopédagogues se voient en quelque sorte obligés de suivre et de faire correspondre leurs pratiques à celles des enseignants, notamment afin de répondre aux exigences d'évaluation. Puisque la littératie médiatique multimodale est rarement abordée et travaillée en classe de français, du moins explicitement, elle apparaît tout aussi inhabituelle, voire injustifiée, en contexte orthopédagogique.

5.3.2 Exigences implicites et compétences omniprésentes

Il est essentiel que les élèves acquièrent des compétences en littératie correspondant au XXI^e siècle, leur permettant d'évoluer dans une société définitivement numérique et en évolution constante (Colasent, 2002). Comme le rapportait déjà Callow, en 1999, il est essentiel d'apprendre aux élèves à analyser, à utiliser et à produire, par exemple, des images, au même titre qu'on enseigne la langue à nos jeunes. En effet, l'utilisation de la technologie et de différents modes afin de prodiguer un enseignement ne peut être considérée comme l'équivalent d'un enseignement formel à propos de ces mêmes éléments (Considine, 2003).

Malheureusement, la présente recherche a permis de relever de nombreuses situations où l'implicite des exigences scolaires nécessitait la maîtrise de compétences en LMM sans que celles-ci ne soient reconnues, identifiées ou travaillées. Autrement dit, à de nombreuses reprises, lors des séances d'observations, il a été possible de constater que les pratiques

orthopédagogiques des intervenants faisaient implicitement appel aux compétences relatives à différents modes et médias, autant chez l'intervenant lui-même que chez les élèves suivis. Par exemple, lorsque les modes visuel, sonore, cinétique ou mixte et que différents médias numériques étaient impliqués, l'objet d'évaluation ou d'intervention orthopédagogique n'était pas d'évaluer ou d'intervenir, à une exception près, sur des compétences ou des composantes médiatiques multimodales précises. Les participants avaient plutôt tendance, de manière traditionnelle, à travailler des compétences du mode textuel et du média imprimé.

C'est donc dire que 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 de LMM précises, mais plutôt à retravailler des habiletés relatives au mode textuel et se rapportant au média imprimé. Cependant, même si leur présence et leur implication étaient implicites, il n'en demeure pas moins que certains modes et médias avaient une place et un rôle dans les pratiques orthopédagogiques des participants. Ainsi, grâce aux observations, des modes, des outils médiatiques et des compétences en LMM, qui n'avaient pas été identifiés ou considérés de façon explicite par les participants eux-mêmes lors des groupes de discussion, ont pu être soulevés. Ainsi, nous pouvons affirmer que les participants ont travaillé certains aspects de la LMM dans leurs pratiques orthopédagogiques, même si de façon plutôt implicite, accessoire, indirecte ou parfois involontaire.

Comme rapporté dans le quatrième chapitre, lors des observations, tous les participants exigeaient que les élèves connaissent, analysent et utilisent le mode textuel et le média traditionnel qu'est l'imprimé. Les compétences relatives aux autres modes (particulièrement le visuel) et aux médias numériques (principalement l'ordinateur et certains logiciels tels que Word, Antidote et WordQ) ont pu être observées, mais en tant qu'habiletés requises et nécessaires au déroulement des rencontres orthopédagogiques, qui agissaient en tant que soutien aux évaluations ou aux interventions proposées. Les intervenants semblaient présumer que les élèves maîtrisaient ces différents modes et médias, ce qui pourrait expliquer pourquoi les compétences y étant reliées n'ont pas été l'objet d'évaluation ou d'interventions

orthopédagogique, mais étaient plutôt indirectement impliquées dans les pratiques des participants. Un orthopédagogue a soulevé cette problématique lors d'un groupe de discussion en affirmant : « On prend pour acquis, on pense qu'ils savent... mais ce n'est pas vrai qu'ils savent. Il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas » (GD1, C2, 103 : 10).

En ce sens, lorsque questionné plus précisément par l'animatrice durant un groupe de discussion, un participant a affirmé que la LMM était plutôt un outil ou un moyen au service de l'enseignement et non une notion à enseigner à part entière (GD2, C5, 86:30). En effet, les modes autres que textuels et les médias numériques semblent servir davantage de soutien à la pratique orthopédagogique des participants. Ceci pourrait potentiellement s'expliquer par un manque de connaissances ou encore de formation. Aussi, la surcharge de travail, les tâches souvent démesurées et les ressources limitées pourraient également nuire à l'intégration de la LMM dans les pratiques orthopédagogiques et au développement explicite des compétences s'y rattachant. Dans les circonstances scolaires et éducatives québécoises présentes, les orthopédagogues se doivent d'aller à l'essentiel et la LMM ne semble tout simplement pas être considérée en elle-même. Pourtant, le contraire se fait bien sentir, à l'international et ailleurs au pays. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2016) accorde une importance grandissante aux compétences du 21^e siècle et à leur développement et tente de se baser sur des cadres internationaux où le concept de communication inclut la culture numérique et l'information, les habiletés en technologies de l'information et de la communication comme partie prenante du curriculum général. De plus en plus, ces « nouvelles » compétences, qui correspondent davantage aux pratiques informelles des élèves québécois, figurent dans les cadres éducatifs et visent à être développées de manière systématique et continue (MEO, 2016). L'enseignement devrait ainsi contribuer à rapprocher les pratiques communicationnelles des jeunes, en prenant soin d'inclure celles prenant place dans des contextes extrascolaires.

5.3.3 Fossé reconnu entre les pratiques des jeunes et celles exigées en milieu scolaire

La littératie formelle (scolaire) ne correspond donc plus aux pratiques littéraires du 21^e siècle ; sa représentation figée la réduit même à un concept simple et rudimentaire qui ne considère pas la diversité et la multiplicité de la littératie informelle (extrascolaire) (Burnett et Merchant, 2014). Burnett et Merchant (2014) déclarent ainsi qu'il est temps, notamment par souci d'efficacité, de considérer différemment ce concept de littératie.

Le manque manifeste d'attention pédagogique et orthopédagogique accordée aux modes et aux médias variés, que la présente recherche peut maintenant également appuyer, constitue une problématique grandissante pour les intervenants scolaires, alors que l'image et les technologies dominent la vie des jeunes (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009 ; Fleckenstein, 2002 ; Kress, 2003 ; Serafini, 2010). La déconnexion entre les pratiques informelles et formelles est en effet marquante : en dehors de l'école, la communication chez les jeunes se fait à l'aide de contenus plus denses, de relations plus riches et est nettement plus attrayante (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009 ; Stone, 2007). En ce sens, certains participants ont remis en question les tâches offertes aux élèves. Quelques orthopédagogues doutaient du fait que ce qui était présenté à l'école, l'information partagée, correspondait réellement à ce que les élèves connaissent et utilisent, en matière de réception et de production, lorsqu'ils communiquent à l'extérieur de l'école. De manière consensuelle, les participants ont exprimé leurs préoccupations quant à la pertinence et à l'authenticité des contenus travaillés et visés et des moyens pris pour ce faire, non seulement en contexte orthopédagogique, mais également en contexte d'enseignement.

Des études ont notamment démontré qu'un écart par rapport aux compétences se creuse, lorsque l'on compare l'utilisation informelle (extrascolaire) et celle formelle (scolaire) des élèves (Lenhart et Madden, 2005 ; Lenhart *et al.*, 2007). Il semble que l'influence des technologies sur les pratiques communicationnelles des élèves est plus grande que celle des établissements scolaires (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009). De même, la prédominance du visuel et du numérique dans les pratiques informelles des jeunes ne se retrouve pas dans

les interventions et les exigences du domaine scolaire (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009). Powers, Zippay et Butler (2006), quant à eux, déclarent que les politiques éducatives imposent une prépondérance d'interventions et d'exigences décontextualisées et inauthentiques en lecture et en écriture, qui visent principalement à préparer les élèves à la passation d'examens. Quelques participants de la recherche ont fait écho à ces propos, alors qu'ils partageaient leur frustration et leur impuissance relativement aux sujets abordés et aux aspects travaillés en contexte orthopédagogique, qui découlent souvent directement de la matière abordée en classe de français et qui est déterminée par les exigences évaluatives.

Pourtant, en cadre scolaire, on encourage la proposition de tâches réelles, les plus authentiques possibles, aux apprenants afin de développer leurs compétences de littératie (Hébert et Lépine, 2013). C'est ainsi dire que l'inclusion de la littératie médiatique multimodale dans les tâches scolaires, dans ce souci de correspondre à la réalité et à l'authenticité des pratiques informelles des jeunes, est tout à fait justifiable. De plus, puisque les pratiques scolaires et les pratiques sociales interfèrent et s'alimentent l'une et l'autre (Rispaïl, 2011), de concevoir la littératie en tant que pratique sociale, et donc culturelle, permettrait de mieux comprendre les pratiques communicationnelles des jeunes et contribuerait à diminuer l'écart entre les pratiques formelles et informelles en littératie (Pahl et Rowsell, 2012). Cette vision globale, alliant formel et informel, encouragerait certainement le développement de la littératie chez les élèves et saurait motiver davantage ces derniers en ce sens (Pahl et Rowsell, 2012). Un participant a notamment souligné l'importance des intervenants scolaires de descendre de leur « piédestal de maîtres » et d'oser s'approcher de la réalité de leurs élèves, de ce qu'ils lisent, voient et entendent (GD1, C3, 70:50).

5.4 PERSPECTIVES

L'ère numérique, l'information en temps réel, les environnements virtuels, le partage de connaissances, les différents modes, les interactions sociales et les interprétations

sémiotiques intensifient et complexifient la communication et la compréhension et, ultimement, ont de fortes répercussions sur la littératie (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009). Afin d'accompagner les élèves dans le développement de compétences en littératie contemporaine, les intervenants ont besoin d'une formation spécialisée (Fahser-Herro et Steinkuehler, 2009). En ce sens, une formation particulière et poussée en LMM et en orthopédagogie serait indéniablement bénéfique, ne serait-ce que pour préciser et harmoniser les compétences et les rôles attendus en orthopédagogie, solidifiant par le fait même la présence et l'apport de ce service dans le contexte scolaire. De plus, la formation spécialisée pourrait être une occasion rêvée pour les orthopédagogues de parfaire leurs connaissances et leurs compétences afin de devenir de véritables spécialistes en littératie. Les études de deuxième cycle (programme court ou maîtrise en orthopédagogie), la formation continue dans les différentes commissions scolaires ou encore la sensibilisation par l'ADOQ sont quelques exemples concrets qui permettraient une spécialisation en orthopédagogie. Une conception contemporaine du phénomène serait ainsi plus répandue et contribuerait au développement global de compétences littéraires chez les élèves, applicables autant en contexte formel qu'informel. Une formation plus poussée en littératie médiatique multimodale pourrait même permettre aux orthopédagogues d'être des ambassadeurs de cette réalité désormais incontournable dans le milieu scolaire. Sans une plus grande connaissance relative aux différentes pratiques en littératie contemporaine, les intervenants pourront difficilement adopter des comportements pédagogiques, voire orthopédagogiques, s'y rapportant (Powers, Zippay et Butler, 2006).

Ainsi, il semble indéniable que le domaine formel, soit le milieu scolaire, n'ait d'autre choix que d'adopter une vision plus contemporaine de la littératie. Bien sûr, ces changements importants, tant au niveau de la formation des intervenants que des programmes prescrits par les institutions gouvernementales et scolaires et même les recherches scientifiques, prendront du temps. L'orthopédagogue, en tant que spécialiste des difficultés d'apprentissage, pourrait alors occuper le rôle de l'intervenant-clé dans l'adoption de pratiques contemporaines en littératie et l'inclusion de la LMM auprès des élèves, qu'ils soient en difficulté ou non. Le rôle-conseil que doit occuper l'orthopédagogue, se rapportant directement au deuxième axe

de compétences orthopédagogiques, serait alors directement rempli (Brodeur *et al.*, 2015 ; ADOQ, 2015).

Cependant, plusieurs participants semblaient s'entendre sur la difficulté de considérer l'orthopédagogie et la littératie médiatique multimodale comme étant des concepts pouvant être jumelés. En ce sens, un participant qui, lors de la recherche, complétait un programme court de deuxième cycle en orthopédagogie a déclaré trouver très intéressante l'idée d'intégrer l'aspect médiatique en littératie à sa réalité orthopédagogique, mais être incapable de le faire. Le même participant a également affirmé ne pas être en mesure de joindre concrètement l'orthopédagogie et la LMM dans son contexte de travail actuel. Aussi, un autre participant a partagé son souhait que les orthopédagogues deviennent des ambassadeurs de la littératie médiatique multimodale dans les classes, alors que le lien entre l'orthopédagogie et la LMM était pour lui évident, tout en spécifiant qu'il lui était cependant difficile d'imaginer comment ceci pourrait prendre forme concrètement dans les écoles. Ces difficultés et réticences, soulevées par deux participants, mais qui semblaient rejoindre et toucher l'ensemble des orthopédagogues de la présente recherche, sont-elles occasionnées par un manque de ressources ? Un manque de connaissances sur le sujet ? Un contexte scolaire qui rend trop difficile l'adoption de pratiques orthopédagogiques fidèles aux axes de compétences professionnelles en orthopédagogie et aux véritables pratiques communicationnelles des élèves ? De telles interrogations méritent désormais des réponses tangibles et empiriques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire avait pour objectif d'identifier des pratiques orthopédagogiques recourant à la littératie médiatique multimodale (LMM) auprès d'élèves du secondaire. De manière plus précise, la démarche méthodologique sélectionnée par la chercheuse visait à documenter des pratiques orthopédagogiques déclarées et observées chez des orthopédagogues, relativement à la LMM. En effet, des séances d'observations, de même que des groupes de discussion, ont été menés. 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.

Les principaux résultats qui émanent de la présente recherche permettent de documenter davantage, en contexte d'éducation au secondaire, 1) les différents axes de compétences en orthopédagogie et 2) les pratiques orthopédagogiques en littératie (notamment selon les différentes composantes et compétences en littératie médiatique multimodale).

Axes de compétences en orthopédagogie

La cueillette et l'analyse des données permettent de croire que les compétences reliées à l'intervention orthopédagogique occupent une place prépondérante dans les pratiques des participants. Selon les orthopédagogues consultés, les contraintes de temps et de ressources ont un impact important et limitatif sur l'évaluation, beaucoup moins soulevée lors de la recherche.

Différentes formes de collaboration et différents contextes où celles-ci prennent place (auprès des parents, des enseignants, d'intervenants externes) ont également été relevés. La collaboration documentée revêtait différentes formes et prenait place dans différents contextes. Tous s'entendaient cependant pour dire que la collaboration était essentielle pour assurer un suivi des interventions et des mesures d'aide offertes aux élèves et faciliter l'échange d'informations entre les différents acteurs. Toutefois, il est ressorti à plusieurs moments que le rôle de l'orthopédagogue est imprécis et variable, tout comme les balises encadrant ses pratiques demeurent floues, ce qui nuit à cet aspect collaboratif de la pratique orthopédagogique.

Les séances d'observation ont démontré que l'ensemble des participants agissait de façon éthique et responsable, notamment en lien avec la confidentialité des informations relatives aux élèves suivis et avec le respect démontré envers ces derniers durant les multiples séances d'orthopédagogie. Cependant, lors des groupes de discussion, cet axe n'a pas été abordé par les participants.

Pratiques orthopédagogiques relatives à la littératie médiatique multimodale

Les modes autres que textuel (visuel, sonore, cinétique ou mixte) ne sont pratiquement jamais utilisés de manière explicite. De même, les médias traditionnels étaient toujours présents, l'ensemble des participants ayant fait appel au papier et à l'imprimé durant la recherche. Les médias numériques avaient une faible présence dans les pratiques orthopédagogiques. Lorsqu'un média numérique était impliqué dans la pratique d'un orthopédagogue, c'était essentiellement afin de travailler des compétences ou des composantes appartenant au mode textuel.

Les diverses compétences liées à la littératie médiatique multimodale étaient rarement présentes ou soulevées, autrement que lorsqu'elles se rapportaient au mode textuel et aux médias traditionnels imprimé, papier). Lorsque les autres modes (visuel, principalement) et médias (numériques, tels que le TBI ou l'internet) étaient présents, ils étaient implicitement

intégrés dans les activités orthopédagogiques et ne visaient pas à développer des compétences précises, à évaluer ou à intervenir sur des compétences ou des composantes médiatiques multimodales spécifiques. Les participants ont même affirmé avoir de la difficulté à concevoir comment leurs pratiques pourraient s'apparenter à la LMM.

La recherche présente différentes limites qui ont d'ailleurs été soulevées dans le troisième chapitre. Toutefois, bien que les observations aient été limitées à deux séances par participant et que les groupes de discussion conduits aient pu générer des échanges teintés par différents aspects (désirabilité sociale, dynamique de groupe ou encore opinion de la chercheuse), les résultats obtenus peuvent être considérés comme étant crédibles et fiables, principalement grâce à la triangulation et à la saturation des données.

L'importance de se pencher davantage sur les pratiques orthopédagogiques au secondaire, ne serait-ce que pour en apprendre encore plus sur ces dernières, est ici réitérée. Les données recueillies offrent un *aperçu* du rôle des orthopédagogues auprès des jeunes du secondaire ; bien des aspects devraient être davantage documentés, tels que les balises encadrant la pratique des orthopédagogues au secondaire, la perception du rôle de l'orthopédagogue chez différents intervenants, la place qu'occupe réellement chaque compétence orthopédagogique dans la pratique de l'orthopédagogue, etc.

Cette recherche confirme l'imprécision et la grande variabilité du rôle de l'orthopédagogue au secondaire. Elle apporte aussi des éléments importants qui appuient, entre autres, la nécessité d'une formation plus poussée et précise en orthopédagogie, afin de permettre 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. Alors que la place, voire la pertinence, de la LMM en orthopédagogie est questionnée par les participants orthopédagogues eux-mêmes, il apparaît intéressant comme future piste de

recherche de documenter et de vérifier l'impact de pratiques d'intervention orthopédagogiques recourant à la LMM, auprès d'élèves.

Notes
Environnement :
Échanges / Interactions :
Matériel orthopédagogique :
Temps (journée, durée, etc.) :

Autre(s) observation(s)

ANNEXE II GRILLE D'ENTRETIEN

A. Pratiques orthopédagogiques

1. Comment décrivez-vous votre rôle en tant qu'orthopédagogue ?

Probes : pédagogue, spécialisation, difficultés d'apprentissage, littératie

2. Qu'est-ce qu'une pratique orthopédagogique ?

Probes : intervention, évaluation, prévention, rééducation

3. Connaissez-vous le référentiel de compétences en orthopédagogie ?

Probes : ADEREQ, ADOQ

4. Quelles pratiques orthopédagogiques (ou compétences) auprès des élèves se rapportent essentiellement à la lecture et à l'écriture ?

Probes : compréhension, lecteur, processus écriture, scripteur, motivation, contexte

B. La littératie médiatique multimodale

5. Qu'est-ce que la littératie? Qu'est-ce que la littératie en 2016?

Probes : écriture, lecture, communication, numérique, valeur ajoutée

6. *A) Qu'est-ce que la « multimodalité » en lecture et en écriture ?

Probes : image, son, texte, mouvement, mixité, liberté de choix, personnalisation

*B) Qu'est-ce que l'aspect « médiatique » en lecture et en écriture ?

Probes : technologie, art, liberté de choix, personnalisation

C. Les pratiques orthopédagogiques et la littératie médiatique multimodale

7. Comment la littératie médiatique multimodale fait-elle partie de vos pratiques auprès des élèves ?

Probes : évaluation, intervention

8. *A) Quels différents modes sont utilisés dans votre pratique ?

Probes : image, son, texte, mouvement, mixité

- *B) Quels différents médias sont utilisés dans votre pratique ?

Probes : traditionnel, technologie, art

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABARBANEL, M.D. (2015). *Holistic or Autonomous: Educators' Conceptions of Literacy and Their Implications for Practice and Teacher Development*. (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (1599408)
- ALMASI, J. F. et KING FULLERTON, S. (2012). *Teaching Strategic Processes in Reading. Second Edition*. New York : The Guilford Press.
- ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE (ACTA). (2015). *Les TAs en bref*. Repéré à <<http://www.ldac-acta.ca/fr>>. Consulté en octobre 2017.
- L'ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). (2013). *L'orthopédagogie*. Repéré à <<http://www.ladoq.ca>>. Consulté en octobre 2017.
- L'ASSOCIATION DES ORTHOPÉDAGOGUES DU QUÉBEC (ADOQ). (2015). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie au Québec*. Document inédit.
- BARIBEAU, C. et GERMAIN, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, vol. 29, n°1, p. 28-49.
- BEARNE, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 9, n°2, p. 156-187.
- BERG, M. A. (2011). On the Cusp of Cyberspace: Adolescents' Online Text Use in Conversation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, n°7, p. 485-93.
- BIANCAROSA, G. (2012). Adolescent Literacy: More than Remediation. *Educational Leadership*, vol. 69, n° 6, p. 22-27.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- BOUDREAU, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue : ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, vol. 160, p. 14-17.

- BOUTIN, J.-F., BEAUDOIN, I., MARTEL, V. et LABRIE, M.-A. (2009). *Les difficultés en écriture au primaire et l'expérimentation de diverses procédures de remédiation rédactionnelle*. Communication présentée lors du 34^e congrès de l'AQETA, Montréal, Québec.
- BOUTIN, J.-F., LACELLE, N., LEBRUN, M. et LEMIEUX, N. (2013). Analyzing Students' Comprehension of Multitexts: The Mobilization of Images (Visual Mode) in the Language Classroom. *The International Journal of Image*, vol. 3, p. 69-78.
- BOUTIN, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal: Nouvelles AMS.
- BRADLEY, R., DANIELSON, L., et DOOLITTLE, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 38, n° 6, p. 485-486.
- BRESSOUX, P., BRU, M., ALTET, M. et LECONTE-LAMBERT, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, vol. 126, p. 97-110.
- BRODEUR, M., POIRIER, L., LAPLANTE, L., BOUDREAU, C., MAKDISSI, H., BLOUIN, P., BOUTIN, J.-F., COTE, 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*, vol. 37, n° 1, p. 36-50.
- CALLOW, J. (2008). Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, vol. 61, p. 616-626.
- CALLOW, J. (1999). *Image matter: Visual texts in the classroom*. Marrickville (N.S.W.): Primary Education Teaching Association.
- CAPPELLO, G., FELINI, D. et HOBBS, R. (2011). Reflections on Global Developments in Media Literacy Education: Bridging Theory and Practice. *Journal of Media Literacy Education*, vo. 3, n° 2, p. 66-73.

- CARTIER, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal: Éditions CEC.
- COIRO, J. et MOORE, D. W. (2012). New literacies and adolescent learners: An interview with Julie Coiro. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, n° 6, p. 551-553.
- COLASENT, R. G. (2002). *Defining literacy for students with multiple and severe disabilities: An investigation of the literacy perceptions of teachers in self-contained urban classrooms*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3073717)
- CONNORS, S. P. et SULLIVAN, R. (2012). "It's That Easy": Designing Assignments That Blend Old and New Literacies. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 85, n°6, p. 221-225.
- CONSIDINE, D. (2003). *Weapons of mass distraction? Media literacy, social studies and citizenship*. Communication présentée lors de la conférence annuelle du National Council for the Social Studies, Chicago.
- CRESWELL, J. W. (2003). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (3e ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. (2005). *Qualitative research (2e ed.)*. Thousand Oaks : Sage Edition.
- DESROCHERS, A., LAPLANTE, L., et BRODEUR, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot, et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/Contributions about learning to read and write - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL) 2015*, Les Éditions de l'université de Sherbrooke, p. 290-314.
- DUMAIS, C., STANKÉ, B., MOREAU, A. C. et BEAUDOIN, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale : réflexion sur les bases de données lexicales. *Les Cahiers de L'AQPF*, vol. 4, n° 3, p. 15-18.

- FAHSER-HERRO, D. et STEINKUEHLER, C. (2009). Web 2.0 Literacy and Secondary Teacher Education. *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 26, n° 2, p. 55-62.
- FLECKENSTEIN, K.S. (2002). Inviting Imagery into Our Classrooms. Dans K. S. Fleckenstein, L. T. Calendrillo et D. A. Worley (dir.), *Language and Images in the Reading-Writing Classroom*, Mahwah (NJ), Erlbaum, p. 3-25.
- FORTIN, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche (2e édition)*. Montréal: Chenelière.
- FRANCOEUR, P. (2012). Une sortie d'impasse pour l'orthopédagogie. *Vie pédagogique*, vol. 160, p. 18-24.
- FUCHS, L., FUCHS, D. et SPEECE, D.L. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, vol. 25, p. 33-45.
- GEE, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2e édition)*. London: Taylor & Francis.
- GEE, J.P. (2009). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and « Worked Examples » as One Way Forward*. Cambridge: MIT Press.
- GEE, J. P. (2012). The old and the new in the new digital literacies. *The Educational Forum*, vol. 76, n° 4, p. 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*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 401-425.
- GERIN-LAJOIE, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Éducation et sociétés*, vol. 17, p. 73-87.
- GIASSON, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- GOUPIL, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (3e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- GRAHAM, M. S. et BENSON, S. (2010). A Springboard Rather Than a Bridge: Diving into Multimodal Literacy. *The English Journal*, vol. 100, n° 2, p. 93-97.
- GREENE, B. A., MILLER, R. B., CROWSON, H. M., DUKE, B. L. et AKEY, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, vol. 29, n° 4, p. 462-482.
- GUNNING, T. G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- HAAGER, D., KLINGNER, J. et VAUGHN, S. (2007). *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms. The Special Educator's Guide*. Boston: Pearson Education Allyn and Beacon.
- HALL, S.L. (2008). *Implementing Response to Intervention. A Principal's Guide*. California: Corwin Press.
- HEBERT, M. et LEPINE, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *La littératie dans les études québécoises*, vol. 16, n° 1, p. 25-43.
- HOBBS, R. et FROST, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading research quarterly*, vol. 38, n° 3, p. 330-355.
- JEWITT, C. (2005). Multimodality, "reading", and "writing" for the 21st century. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 26, n° 3, p. 315-331.
- JEWITT, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, vol. 32, n° 1, p. 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*, vol. 5, n° 1, p. 310-325.
- KALANTZIS, M. et COPE, B. (2012). *Literacies*. New York: Cambridge University Press.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

- 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*, vol. 37, n° 2, p. 71-86.
- KING-SEARS, M. E., SWANSON, C. et MAINZER, L. (2011). TECHnology and literacy for adolescents with disabilities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, n° 8, p. 569-578.
- KIST, W. (2010). *The socially networked classroom: Teaching in the new media age*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- KLINGNER, J. K., VAUGHN, S. et BOARDMAN, A. (2015). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties. Second Edition*. New York: The Guilford Press.
- KLINGNER, J. K., et EDWARDS, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly*, vol. 41, n° 1, p. 108-117.
- KNOBEL, M. et LANKSHEAR, C. (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang.
- KRESS, G. (1997). *Before writing: Rethinking paths into literacy*. London, UK: Routledge.
- KRESS, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, n° 1, p. 133-145.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- KRESS, G. (2012). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- KRUEGER, R. A. et CASEY, M. A. (2014). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research (5e ed.)*. Thousand Oaks : 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 Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ, p. 125-140.

- LACELLE, N., BOUTIN, J.-F. et LEBRUN, M. (dir.). (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LACELLE, N., LEBRUN, M. et BOUTIN, J.-F. (2015). *Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale*. Repéré à <<http://www.litmedmod.ca>>. Consulté en février 2018.
- LACELLE, N., LEBRUN, M., BOUTIN, J.-F., RICHARD, M. et MARTEL, V. (2015). Les compétences transdisciplinaires en littératie médiatique multimodale : une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie: vers une maîtrise des compétences*. Québec: Presses de l'université du Québec, p.168-184.
- 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-quebecois-sur-la-litteratie/>>. Consulté en mars 2018.
- LAM, W. S. E. (2006). Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of research in education*, vol. 30, 213-237.
- LAPLANTE, L. et BRODEUR, M. (2010). *Favoriser l'apprentissage de la lecture-écriture de tous les élèves: défis de l'implantation du modèle réponse à l'intervention et de modèle d'intervention à trois niveaux*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- LEACH, A. (2015). *Struggling Adolescent Readers Immersed in a Multimodal Literacy Project: A Motivation, Comprehension, and Academic Engagement Case Study*. Northcentral University, Arizona.
- LEACH, A. (2017). Digital Media Production to Support Literacy For Secondary Students with Diverse Learning Abilities, *Journal of Media Literacy Education*, vol. 9, n° 2, p. 30-44.
- 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*, vol. 33, n° 4, p. 637-679.
- LEBRUN, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions MultiMonde.

- LEBRUN, M. (2012a). Le développement des compétences multimodales en préparant une exposition virtuelle en français. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 141-156.
- LEBRUN, M. (2012b). Conclusion. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'université du Québec, p. 229-237.
- LEBRUN, M., LACELLE, N., et BOUTIN, J.-F. (dir.) (2012a). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- LEBRUN, M., LACELLE, N. et BOUTIN, J-F. (2012b). Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale. *New Studies in the History of Reading / Nouvelles études en histoire de la lecture*, vol. 3, n° 2. doi : 10.7202/1009351ar
- LEE, C. D. et SPRATLEY, A. (2010). *Reading in the disciplines: The challenges of adolescent literacy*. New York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- LENHART, A. et MADDEN, M. (2005). *Teen content creators and consumers*. Washington, D.C. : Pew Internet & American Life Project. Repéré à <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Content_Creation.pdf.pdf>. Consulté en novembre 2017.
- LENHART, A., MADDEN, M., MACGILL, A.R. et SMITH, A. (2007). *Teens and social media*. Washington, D.C. : Pew Internet & American Life Project. Repéré à <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2007/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf.pdf>. Consulté en novembre 2017.
- LENHART, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015 : Pew Research Center*. Repéré à <<http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>>. Consulté en novembre 2017.
- LINCOLN, Y. S. et GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills : SAGE Publications.
- LIVINGSTONE, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, vol. 7, n° 1, p. 3-14.

- LUKE, A., & CARRINGTON, V. (2002). Globalisation, literacy, curriculum practice. Dans R. Fisher, M. Lewis, et G. Brooks (dir.), *Language and Literacy in Action*, London: Routledge/Farmer, p. 231-250.
- MATHER, N., WENDLING, B. J. et ROBERTS, R. (2009). *Writing Assessment and Instruction for Students with Learning disabilities. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MARCEL, J.-F., OLRÉ, P., ROTHIER-BAUTZER, É. et SONNTAG, M. (2002). Note de synthèse [Les pratiques comme objet d'analyse]. *Revue française de pédagogie*, vol. 138, n° 1, p. 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 (6e éd.)*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 315-334.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. et SALDANA, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Method Sourcebook (3e éd.)*. Thousand Oaks: Sage Edition.
- MILLS, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, n° 1, p. 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). (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*. 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 : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2015). *Bulletin statistique de l'éducation. Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. (Vol. 43)*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MÉO). (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Repéré à <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>>. Consulté en octobre 2017.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MÉO). (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Toronto: ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (MÉO). (2016). *Compétences du 21^e siècle. Définir les compétences du 21^e siècle pour l'Ontario*. Repéré à <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/02/Ontario-21st-century-competencies-foundation-FINAL-FR_AODA_EDUGAINS_Feb-19_16.pdf>. Consulté en mars 2018.
- MINSKOFF, E. et ALLSOPP, D. (2006). *Stratégies d'apprentissage et réussite au secondaire*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- NADON, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière.
- NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION (NCRTI). (2010). *Essential components of RTI – A closer look at response to intervention*. Repéré à <http://www.rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcomponents_042710.pdf>. Consulté en avril 2018.
- 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*, vol. 35, n° 2, p. 160-194.

- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n° 1, p. 60-92.
- L'OFFICE DES PROFESSIONS DU QUEBEC (OPQ). (2014). *Rapport. La situation des orthopédagogues au Québec. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OHLER, J. (2009). Orchestrating the media collage. *Educational Leadership: Literacy 2.0*, vol. 66, n° 8, p. 8-13.
- PAHL, K. et ROWSELL, J. (2012). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom (2nd ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- PAIGE, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, vol. 32, n° 5, p. 395-425.
- PAILLE, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 2, p. 133-151.
- PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (4e ed.)*. Paris : Armand Colin.
- PIETTE, J. (2012). Une réflexion sur les mutations de l'éducation aux médias. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*, Québec: Presse de l'Université du Québec, p. 241-247.
- POWERS, S.W., ZIPPAY, C. et BUTLER, B. (2006). Investigating Connections Between Teacher Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. *Reading Horizons*, vol. 47, n° 3, p. 121-157.
- PRESSLEY, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.

- 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>>. Consulté en août 2016.
- 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>>. Consulté en août 2016.
- RICHARD, M. (2012). L'enseignement des arts et les dispositifs multimodaux dans les pratiques culturelles des jeunes. Dans Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J-F. (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*, Québec : Presse de l'Université du Québec, p. 203-216.
- RISPAIL, M. (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. Forum Lecture.ch, 1. Repéré à <http://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf>. Consulté en décembre 2017.
- ROSE, D. (2011). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 34, n° 1, p. 81-97.
- ROWSELL, J. (2013). *Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age*. New York: Routledge.
- ROY, S. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (6e ed.)*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 195-221.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- 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*, Québec: ERPI, p. 123-147.
- SEFTON-GREEN, J. (2006). Youth, technology, and media cultures. *Review of research in education*, vol. 30, p. 279-306.
- SERAFINI, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural, and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, vol. 41, p. 85-104.

- SERAFINI, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Education*, vol. 54, n° 5, p. 342-350.
- SIEGEL, M. (2012). New times for multimodality? Confronting the accountability culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 55, n° 8, p. 671-680.
- SMITH, B. E. (2014). Beyond words: A review of research on adolescents and multimodal composition. Dans R. Ferdig, et K. Pytash (éds.), *Exploring multimodal composition and digital writing*, Pennsylvanie: IGI Global, p. 1-19.
- STEWART, D. L. et Shamdasani, P. N. (1990). *Focus Groups : Theory and Practice*. London : Sage.
- STONE, J. (2007). Popular Websites in adolescents' out-of-school lives : Critical lessons on literacy. Dans Knobel, M. et Lankshear, C. (eds.), *A new literacies sampler*. New York : Peter Lang, p. 49-66.
- STREET, B. (1995). *Social Literacies*. New York : Longman.
- 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*, vol. 54, n° 2, p. 121-130.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1992). L'Orthopédagogie en milieu scolaire: Émergence, évolution et Professionnalisation d'une nouvelle catégorie d'intervenants (1960-1990). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 4, n° 2, p. 233-267.
- TARDIF, M. (1999). Comment naît un nouveau groupe professionnel en milieu scolaire? Le cas des orthopédagogues au Québec de 1960 à nos jours. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 11, n° 1, p. 33-58.
- TOMPKINS, G. E. (2012). *Teaching Writing. Balancing Process and Product. Sixth Edition*. Boston: Pearson Education.
- TOMPKINS, G., CAMPBELL, R., GREEN, D. et SMITH, C. (2014). *Literacy for the 21st century: A balanced approach (2nd ed.)*. Melbourne, Australia: Pearson.
- THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions Multimondes.

- UNRAU, N. J., et QUIRK, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, vol. 35, n° 3, p. 260-284.
- UNSWORTH, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- UNSWORTH, L. (2002). Changing dimensions of school literacies. *Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 25, n° 1, p. 62-77.
- UNSWORTH, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies : An International Journal*, vol. 9, n° 1, p. 26-44.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- VAUGHN, S., WANZEK, J., WOODRUFF, A.L. et LINAN-THOMPSON, S. (2007). Prevention and Early Identification of Students with Reading Disabilities. Dans D. Haager, J. Klingner et S. Vaughn (Eds), *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*, Baltimore: Brookes Publishing, p. 11-27.
- WENDT, J. L. (2013). Combating the crisis in adolescent literacy: Exploring literacy in the secondary classroom. *American Secondary Education*, vol. 41, n° 2, p. 38-48.
- WESTBY, C. (2010). Multiliteracies: The changing world of communication. *Top Lang Disorders*, vol. 30, n° 1, p. 64-71.
- WILEY, T.G. (1996). *Literacy and language diversity in sociocultural contexts. Literacy and language diversity in the United States*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.
- YIN, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish (2e ed.)*. New York: The Guilford Press.
- YOUNG, J. S. (2012). Linking Learning: Connecting Traditional and Media Literacies in 21st Century Learning. *Journal of Media Literacy Education*, vol. 4, n° 1, p. 70-81.

