

Une recherche-développement dans le contexte pandémique : création de livres animés pour favoriser le développement de la compréhension en lecture chez les apprentis lecteurs francophones en milieu minoritaire

SYVLIE BLAIN
Université de Moncton

Résumé

Dans l'objectif pragmatique de compenser les retards en lecture des élèves du début du primaire, retards causés par les fermetures d'école pour contenir la pandémie mondiale de la COVID-19, cette recherche-développement a permis de concevoir et de valider, par une démarche itérative, des livres animés à la façon « heure du conte ». Sept albums publiés à la maison Bouton d'or Acadie ont été médiatisés après des mises à l'essai successives dans quatorze classes de la maternelle à la deuxième année dans trois écoles francophones de la région du grand Moncton au Nouveau-Brunswick et ce, dans le contexte de la pandémie.

Mots clés

Littératie médiatique multimodale – apprentissage de la lecture – élèves du début du primaire – recherche-développement – contexte francophone minoritaire

Introduction

L'apprentissage de la langue écrite et, plus particulièrement celui de la lecture, revêt une importance fondamentale pour la suite des autres apprentissages dans le contexte scolaire. En effet, les habiletés en lecture au début du parcours scolaire sont le meilleur prédicteur de la réussite ou de l'échec scolaire et même du décrochage (Giasson, 2011, Janosz et al., 2013). Or, à partir de mars 2020, l'accès à l'école a été limité à cause de la pandémie mondiale de la COVID-19 et du confinement¹ pour la contenir. Compte tenu de l'importance des premiers apprentissages en lecture, il est primordial de compenser ce manque d'accès à l'école et de varier les activités de littératie en mettant au profit du personnel enseignant un matériel adapté aux besoins particuliers de tous les apprentis lecteurs, plus particulièrement les élèves francophones en milieu minoritaire. En effet, les rendements en lecture de ces élèves demeurent souvent significativement inférieurs à ceux

¹ Au Nouveau-Brunswick, l'année scolaire s'est terminée en mars 2020; les enfants n'ont donc eu aucun enseignement pendant les trois premiers mois du confinement. Par la suite, de septembre 2020 à juin 2021, les élèves du primaire ont eu droit à un enseignement à l'école, mais avec des périodes de retour à la maison lors des éclosions. Entre septembre 2021 et juin 2022, les enfants étaient à l'école, mais il y avait encore des interruptions dues à des éclosions ponctuelles. Durant l'automne 2021, il y a aussi eu une grève transformée en lockout des travailleuses et travailleurs de soutien qui a duré deux semaines. Le gouvernement a choisi de fermer les écoles et d'offrir l'enseignement à distance alors que les écoles auraient pu rester ouvertes.

de leurs pairs des milieux majoritaires (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada [CMEC], 2019, voir la reproduction du tableau des résultats à la page suivante).

Tableau 1

Comparaison des résultats canadiens et provinciaux en pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau 2 ou un niveau supérieur en lecture, selon la langue du système scolaire (CMEC, 2019, p.20)

Tableau 1.5		
Comparaison des résultats canadiens et provinciaux en pourcentage d'élèves ayant atteint le niveau 2 ou un niveau supérieur en lecture, selon la langue du système scolaire		
Systèmes scolaires anglophones		
Pourcentage supérieur à celui du Canada	Pourcentage égal à celui du Canada	Pourcentage inférieur* à celui du Canada
	Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Québec, Ontario, Alberta, Colombie-Britannique	Nouveau-Brunswick, Manitoba, Saskatchewan
Systèmes scolaires francophones		
Pourcentage supérieur* à celui du Canada	Pourcentage égal à celui du Canada	Pourcentage inférieur* à celui du Canada
Québec	Alberta	Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Ontario, Manitoba, Colombie-Britannique

L'objectif de cet article est de présenter le déroulement d'une recherche-développement qui vise à créer un matériel pédagogique novateur, c'est-à-dire des albums animés destinés à des enfants de 4 à 8 ans, qui seront lus et médiatisés,² selon le paradigme de la littératie médiatique multimodale. Cette littératie se définit comme étant la capacité d'une personne à comprendre et produire des messages, selon les modes linguistiques, visuels et/ou sonores en utilisant différents outils, qu'ils soient traditionnels (papier-crayon) ou numériques (Lacelle et al., 2017).

Plus spécifiquement, les objectifs poursuivis par cette recherche sont : 1) de créer des questions de prédiction, d'inférence ou de clarification des mots avec des choix de réponses auxquels seront ajoutés des indices pour donner la possibilité aux élèves de trouver la bonne réponse, imitant ainsi l'activité « l'heure du conte »; 2) d'évaluer si les questions sont pertinentes et bien adaptées aux élèves par une mise à l'essai dans des classes de maternelle, 1^{re} et 2^e années; 3) d'améliorer cette animation et de la médiatiser, c'est-à-dire de transformer les livres en application autoportante où les élèves pourront écouter l'histoire et les questions ainsi que d'y répondre.

Ces livres animés auront donc le potentiel d'influencer positivement le développement de la littératie ainsi que la compréhension en lecture puisque le personnel enseignant aura à sa disposition des animations de livres exemplaires pouvant être utilisés en grand groupe ou individuellement, et ce, durant l'enseignement à l'école ou en ligne.

² La programmation informatique des livres a été effectuée par le [Groupe de technologie d'apprentissage de l'Université de Moncton](#). Cette technique de médiatisation ne sera pas décrite dans cet article.

En outre, pour favoriser la construction identitaire³ des élèves francophones et acadiens, ces livres animés ont été créés à partir des albums publiés aux Éditions Bouton d'or Acadie.

Ainsi, la finalité de cette recherche-développement s'inscrit dans l'optique pragmatique (Van der Maren, 1995) puisqu'elle vise la résolution d'un problème immédiat et précis (Bergeron, Rousseau et Bergeron, 2021), soit les retards accumulés en littératie chez les élèves du début du primaire à cause des fermetures d'école lors de la pandémie, par la création de matériel pédagogique original pouvant être utilisé autant en classe qu'à distance. Cette étude prend appui sur les connaissances issues des recherches antérieures (Bergeron et al., 2021) et elle s'inscrit également vers le pôle de l'action puisqu'elle a pour objectif premier de développer des outils utiles pour agir positivement sur une situation locale donnée (Loiselle et Harvey, 2007).

Cette recherche-développement suit le modèle développé par Harvey et Loiselle (2009) ainsi que Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) qui divisent ce type de recherche en cinq étapes. Selon ces auteurs, la première étape consiste à présenter l'origine de la recherche ou encore une analyse des besoins justifiant le développement du produit. Ainsi, cette étude présentera les effets négatifs des fermetures d'école dus à la pandémie sur les apprentissages en littératie.

En guise de deuxième étape, Harvey et Loiselle (2009) et Bergeron et al. (2021) recommandent de trouver des preuves ou appuis théoriques, soit un référentiel, qui justifient les choix que nous avons faits lors du développement des livres animés. À cette fin, les termes suivants seront définis : littératie médiatique multimodale, activité « l'heure du conte » en contexte numérique et l'importance de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire canadien.

Suivra en troisième lieu la méthodologie de cette recherche-développement où la façon dont une première version du produit (Harvey et Loiselle (2009) ou prototype (Bergeron et al. 2021) a été développé et le déroulement de sa mise à l'essai sera présenté. Rendus à la quatrième étape, l'opérationnalisation ou la phase d'amélioration, cette première version a été testée et modifiée à plusieurs reprises pour la peaufiner. L'écriture de cet article ainsi que la publication des livres animés consistent en la cinquième et dernière étape de la recherche-développement (Bergeron et al., 2021; Harvey et Loiselle, 2009).

Origine de la recherche

Pendant la pandémie, environ 95 % des élèves dans le monde ont vu leur éducation être perturbée, notamment en raison de la fermeture des écoles (Engzell, Frey et Verhagen, 2021). En effet, à partir de mars 2020, l'accès aux lieux physiques de l'école a été

³ L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) définit ce concept de façon très large :

« La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et les environnements dans lesquels elle évolue. » (ACELF, 2022, p.4). En milieu francophone minoritaire, il est donc primordial d'offrir aux élèves de découvrir le contexte social particulier dans lequel ils évoluent en leur offrant, par exemple, du matériel pédagogique qui reflète leur environnement, leur culture et les particularités du français acadien.

considérablement réduit afin de limiter la propagation de la COVID-19. L'apprentissage à distance a remplacé, en partie, l'école en présentiel.

Afin de mesurer les effets du premier confinement et ceux de l'enseignement à distance, Boyer et Bissonnette (2021) ont analysé les résultats de 19 études. Selon cette recension, il semble que les effets du premier confinement ont été négatifs pour les apprentissages en lecture, surtout chez les élèves du primaire (Boyer et Bissonnette, 2021). De plus, la majorité des recherches montrent que cet impact a été encore plus néfaste pour les élèves issus des milieux plus vulnérables (Engzell et al., 2021). En examinant les études qui ont mesuré les retards en lecture des élèves du début du primaire, les recherches ont estimé des retards entre un et trois mois (Boyer et Bissonnette, 2021).

Sur la base des effets observés, Dorn, Hancock, Sarakatsannis et Viruleg (2021) envisagent même que certains élèves pourraient accuser un retard de 5 à 9 mois d'apprentissage en juin 2021, et même de 6 à 12 mois pour les élèves plus vulnérables. Les résultats de recherche de Donnelly et Patrino (2021) corroborent cette hypothèse puisque l'on observe une accentuation des pertes d'apprentissage et une augmentation des inégalités en lecture. Au Nouveau-Brunswick, où se déroule notre recherche-développement, le taux de succès pour l'épreuve de lecture en 2^e année a baissé de près de 15 % (Corriveau, 2022).

Or, le rendement en lecture, surtout au début du parcours scolaire, est l'un des facteurs déterminants pour la réussite dans toutes les matières et la réussite éducative en général (Giasson, 2011; Janosz et al., 2013; Reschly, 2010). Compte tenu de l'importance de cet apprentissage et de la lecture fréquente, on peut se demander quel a été l'impact du confinement sur les activités de lecture quand les élèves ne pouvaient plus fréquenter l'école. Les élèves ont-ils été motivés à lire pendant le confinement ? Quelles ont été les solutions pédagogiques proposées par les enseignants à cet égard ?

Pour répondre à ces questions, Aziz, Susanto, Safitri, Mazida et Wijaya (2021) ont mené une recherche en Indonésie en sondant 122 élèves du primaire et 7 personnes enseignantes qui ont répondu à des questionnaires en ligne et qui ont participé à une entrevue. Selon les résultats, 39 % des élèves ont déclaré avoir lu souvent des livres imprimés et 61 % ont rarement lu ce type d'ouvrage. En ce qui a trait à la lecture en ligne, le pourcentage d'élèves qui ont déclaré s'être adonnés souvent à ce type de lecture monte à 52 % et est demeuré élevé chez ceux qui ont rarement lu, soit 48 %. Parmi les élèves qui lisent rarement, que ce soit des livres ou des sites internet, on mentionne le manque d'intérêt, le manque de livres, la paresse, les difficultés à lire et l'importance du jeu pour justifier le peu de temps accordé à cette activité.

Aziz et al. (2021) ont aussi sondé sept titulaires de classe en leur demandant de se prononcer sur plusieurs sujets dont la motivation à lire. Ces enseignants ont trouvé l'enseignement en ligne très difficile pour développer le goût de lire chez leurs élèves et ils ont déploré le fait que les parents manquaient de temps pour participer à cet effort de motivation à la lecture puisqu'ils devaient à la fois travailler à partir de la maison tout en supervisant leurs enfants.

En somme, les fermetures d'écoles ainsi que l'enseignement à distance ont eu des effets négatifs sur l'apprentissage, particulièrement sur le développement de la littératie et ce, surtout pour les élèves du début du primaire (Boyer et Bissonnette, 2021). Ceux-ci accusent un retard d'un à trois mois, retard significativement plus important chez les élèves

à risques et [ou] provenant de familles vulnérables (Engzell et al., 2021), retard qui pourrait s'accroître avec le temps (Dorn et al., 2021). Il semble que stimuler le goût de lire a été difficile pendant la pandémie, pour toutes sortes de raisons liées à la famille, au manque de ressources à la maison ou encore, aux difficultés liées à l'enseignement de la littératie à distance (Aziz et al., 2021).

La présente recherche-développement vise à créer des livres animés grâce à la technologie pour les enfants de 4 à 8 ans. Sans prétendre avoir le pouvoir de rattraper les retards accumulés en littératie pendant la pandémie ni celui de donner le goût de lire à tous les élèves, il est toutefois important que le personnel enseignant puisse utiliser du matériel pédagogique adapté à leur enseignement de la lecture, particulièrement en milieu francophone minoritaire où les livres en français sont moins accessibles. Ces livres animés pourront être utilisés en ligne ou en classe et les animations seront basées sur les résultats de recherche les plus récents dans le domaine du développement de la littératie.

À cet égard, les didacticiens du français se sont penchés depuis le début du XXI^e siècle sur le concept de littératie médiatique multimodale. Dans la prochaine section, après avoir défini ce concept, l'apport de l'heure du conte dans le développement de la lecture sera exploré et le rôle particulier des écoles francophones en milieu minoritaire sera discuté.

Référentiel

Littératie médiatique multimodale

Depuis les années 1990, le concept de « littératie » a remplacé peu à peu le terme « alphabétisation », jugé trop restreint au savoir lire et écrire dans le simple but d'être capable de fonctionner au quotidien (Vanhulle, 2001). Depuis, la définition de la littératie est en constante évolution selon l'époque et la culture, pour englober plusieurs aspects du développement humain (Vanhulle, 2001). En effet, selon la définition de l'OCDE (2011), la littératie est la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, de réfléchir à leur propos et de s'y engager. Cette capacité devrait donc permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société (OCDE, 2011). La conception contemporaine de la littératie prend aussi en compte le contexte social et culturel dans lequel sa pratique est ancrée, d'où les termes multilittératies et multimodalités (Duncum, 2004) que nous définirons plus loin.

Dans le milieu scolaire canadien, on a ajouté, à cette définition de la littératie, la communication orale : « La littératie se définit comme étant la capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société. » (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [MEDPE], 2015, p. 11). La littératie est donc plus englobante que l'alphabétisme puisqu'elle comprend aussi la communication orale et les habiletés à résoudre des problèmes, à penser de façon critique et créative, à s'ouvrir au monde et à utiliser les technologies (MEDPE, 2015). À cette liste de compétences, l'OCDE (2011) a ajouté la compréhension des textes schématiques qui comprend « [...] l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques. » (p. 16).

Cette multitude de textes, combinée à un accès de plus en plus universel aux technologies de l'information dans le contexte d'une société multiculturelle et multilingue, a amené des chercheurs en didactiques des langues à discuter du concept de multilittératies (Boultif, Deraîche, Collin, Bangou, Boutin et Lacelle, 2021; Duncum, 2004). Ce concept ouvre la voie à de nouvelles perspectives plus créatrices, multimodales et multiculturelles dépassant ainsi une perspective transmissive des langues (Boultif et al., 2021). De nos jours, les modes de communication sollicitent, non seulement des compétences en lecture et en écriture selon le mode textuel traditionnel, mais aussi des habiletés de communication dans le contexte numérique où les citoyens sont en contact avec de plus en plus d'images (mode visuel), de vidéos (mode cinétique), de sons et de musique (mode sonore), de types de médias (imprimés, radio, télévision, médias sociaux, etc.) (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017) ainsi que le langage iconique (pictogrammes, symboles) (Miller et McVee, 2012). Ces divers modes peuvent être compris ainsi que produits de façon isolée ou complémentaire au texte écrit, ce que Lacelle et al. (2017) nomment la littératie médiatique multimodale.

La littératie médiatique multimodale est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte de communication synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuelle 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 messages (Lacelle et al., 2017, p. 8).

Afin d'illustrer cette littératie médiatique multimodale, prenons l'exemple d'une activité très courante en milieu scolaire : la présentation orale d'une recherche à l'aide d'un support visuel. L'accès aux outils numériques offre aux élèves d'aujourd'hui un large éventail de possibilités. En plus d'avoir accès à une information jour, celle-ci peut maintenant être lue, mais aussi entendue par le biais de vidéos ou de balados. Pour la présenter, les élèves peuvent maintenant créer des vidéos, des réseaux de concepts illustrés par des symboles, des maquettes en trois dimensions à l'aide d'imprimante trois D ainsi que d'agrémenter leur présentation d'effets sonores ou de musique.

Selon Boultif et Crettenand Pecorini (2021), qui ont effectué une synthèse des connaissances au sujet de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique dans les cours de français, peu de recherches ont été menées dans ce domaine entre 2015 et 2020, laissant ainsi beaucoup de possibilités aux chercheurs qui s'y intéressent.

Ce type de littératie a été exploré par Pellerin (2017) dans une étude ethnographique menée auprès de 350 élèves, de la première à la quatrième année et de la septième et de la huitième année ainsi que de 20 personnes enseignantes dans un programme d'immersion française dans trois écoles situées en Alberta dans le but d'examiner les possibilités offertes par ces nouvelles technologies. Les résultats de cette étude montrent que les élèves sont capables de tirer profit des possibilités offertes par les appareils numériques, notamment par l'utilisation des fonctions relatives à l'image et au son, en améliorant leurs habiletés de

littératie. Ces technologies permettent donc aux élèves de s'exprimer d'une nouvelle manière exploitant ainsi la multimodalité (Pellerin, 2017).

Chez les enfants d'âge préscolaire, Wolfe et Flewitt (2010) ont trouvé des résultats semblables en ce qui a trait au développement de la littératie multimodale. Ces auteurs se sont demandé de quelles façons les technologies influencent les apprentissages de la littératie dans le milieu familial et en garderie. Selon l'analyse de leurs données recueillies auprès d'enfants âgés de 3 et 4 ans et des adultes qui les entourent, il semble que les enfants ayant un accès plus important à la technologie à la maison étaient plus à l'aise de l'utiliser de façon spontanée à la garderie. Wolfe et Flewitt (2010) concluent que les enfants ont besoin qu'on leur fournisse des occasions d'utiliser les technologies pour développer la littératie propre à l'univers médiatique pour les préparer à la société du savoir.

Le développement des livres animés et interactifs s'inscrit tout à fait dans la littératie multimodale médiatique puisque les enfants pourront lire et entendre l'histoire ainsi que clarifier le sens de certains mots (modes linguistique et sonore), voir les illustrations de l'album et découvrir les mots inconnus à l'aide d'images apparaissant au besoin en passant le curseur sur un mot (mode visuel) ainsi que mobiliser leurs connaissances et leur compréhension de la narration en cliquant sur les activités proposées représentées par des symboles (mode iconique) puisque les albums seront médiatisés. Ces activités seront principalement constituées de questions de compréhension, d'inférence et de clarification de certains mots, imitant ainsi une activité quotidienne dans les classes du préscolaire et du début du primaire : l'heure du conte.

L'heure du conte dans le contexte numérique

La lecture à haute voix d'albums par l'enseignant, que ce soit sous forme de lecture interactive ou simplement pour le plaisir, occupe une place de choix parmi les activités recommandées pour développer la littératie chez les élèves du préscolaire et du début du primaire (MEDPE, 2017; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron, 2022). Plus spécifiquement, quand un adulte lit un album aux enfants de façon dynamique tout en interagissant avec eux, les auditeurs sont susceptibles de développer la communication orale (Turgeon, Armand, Gosselin-Lavoie et Mc Kinley, 2022), le goût de lire, le vocabulaire, la conscience de l'écrit et des textes, ainsi que la compréhension en lecture (MEDPE, 2017; Montésinos-Gelet, 2022 et al., 2022; Turcotte, 2007). En somme, les élèves sont susceptibles de développer l'ensemble de leurs compétences en littératie lors du « storytelling » (Maureen, van der Meij et de Jong, 2020).

En effet, en leur posant des questions ciblées et en discutant avec eux pendant la lecture à haute voix, les enseignantes permettent aux enfants de développer les microprocessus et macroprocessus ainsi que les processus d'élaboration et d'intégration, essentiels à la compréhension en lecture (Giasson, 2011; Montésinos-Gelet et al., 2022). Plus particulièrement, en présentant le titre, l'auteur, l'illustrateur, la page couverture et la quatrième de couverture, les élèves acquièrent **la conscience de l'écrit et des textes**, qui comprend l'ensemble des connaissances que les enfants acquièrent au sujet de l'écrit, comme l'orientation du texte, la différence entre image, lettre, chiffre, mot, etc. (Giasson, 2011, MEDPE, 2017). Quand les enseignantes demandent aux élèves de faire des prédictions sur l'histoire à venir, que ce soit avant ou pendant la lecture, les apprentis

lecteurs développent leur **processus d'élaboration**. De même, les questions de réaction posées à la fin de l'histoire permettent aux enfants **d'élaborer** en faisant des liens entre leurs connaissances antérieures et le texte qu'ils viennent d'entendre. Les questions de rappel de l'histoire quant à elles, travaillent les **macroprocessus** en leur demandant d'identifier les idées les plus importantes. Les questions d'inférence, qui, à l'aide d'indices, amènent les enfants à comprendre ce qui n'est pas écrit de façon explicite, favorisent le développement des **processus d'intégration** ainsi que la communication orale (Turgeon et al. 2022). Finalement, les questions de clarification des mots permettent de développer certains **microprocessus**, comme l'utilisation du contexte ou de la morphologie des mots pour trouver le sens des mots.

L'heure du conte, quand le conteur (ou l'enseignant) interagit avec l'auditoire, peut aussi s'apparenter à la « lecture interactive » (Montesinos-Gelet et al., 2022; Turgeon et al., 2022) ou « lecture partagée » (Brown, 2007 ; MEDPE, 2017). Ces activités ont connu une transformation considérable grâce aux possibilités qu'offre le numérique (Brunel et Nacelle, 2017). En effet, à la faveur d'applications, de sites web spécialisés ou même de chaînes YouTube mettant en vedette des conteuses et conteurs d'histoires, les enfants qui ne savent pas encore lire de façon autonome peuvent maintenant entendre et voir des histoires animées en l'absence d'un adulte en présentiel, ce que Maureen et al. (2020) nomment le « digital storytelling ».

Pour Maureen et al. (2020), il est essentiel que les jeunes enfants développent leurs compétences en littératie numérique ou « early digital literacy » puisqu'il semble que les technologies favorisent la motivation ainsi que la compréhension en lecture des apprentis lecteurs (Boerma, Mol et Jolles, 2016). Maureen et al. (2020) ont donc mesuré le développement de la littératie de 53 élèves âgés de 5 à 6 ans qui étaient divisés en trois conditions : un groupe témoin qui recevait un enseignement basé sur des activités de littératie régulières; un premier groupe expérimental qui était exposé à une lecture à haute voix traditionnelle accompagnée d'activités structurées en lien avec l'histoire et; un deuxième groupe expérimental qui avait des conditions presque semblables au deuxième, mais avec le « digital storytelling ». Selon les évaluations effectuées au pré test et au post test qui mesuraient les habiletés des enfants en littératie précoce, les élèves des deux groupes expérimentaux se sont significativement améliorés par rapport au groupe contrôle, les résultats étant même légèrement supérieurs pour le groupe exposé au « digital storytelling ».

De façon plus globale, l'étude ethnographique de Djonov, Tseng et Lim (2021) s'est intéressée aux façons dont des enfants d'âge préscolaire s'engagent et « font du sens » lors de l'écoute ou de la lecture de la même histoire, *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, à travers un livre, un film ou une application interactive, c'est-à-dire « transmedia narratives ». Selon eux, la littératie multimodale est une forme de **littératie critique** puisque la multimodalité implique de faire des choix critiques de modes selon les normes et les contextes dans lesquels se déroule la communication.

Pour leur étude de cas, Djonov et al., (2021) ont examiné comment deux enfants, un âgé de 10 ans et l'autre de 7 ans, ont recréé de façon multimodale une partie de cette histoire à l'aide de blocs LEGO pour le premier et sous la forme d'une bande dessinée pour le second. Un de leurs objectifs était de comprendre comment se développe la littératie multimodale critique en classe avec différents outils. Djonov et al. (2021) ont observé que

ces jeunes natifs du numérique sont conscients de la multimodalité et sont capables de faire des comparaisons et des critiques pertinentes entre les différentes versions de l'histoire. Ils sont aussi capables d'utiliser les modes les plus pertinents à leur disposition pour démontrer leur compréhension de la trame narrative. Les auteurs concluent que, pour stimuler la littératie critique multimodale des jeunes apprenants, les enseignants doivent exposer leurs élèves à la littératie multimodale et les inviter à faire ce type de comparaison.

Djonov et al. (2021) soulignent aussi l'importance de prendre en compte le contexte social et culturel dans lequel sont créés les différents outils numériques. Cette considération nous amène à discuter du contexte particulier dans lequel grandissent les élèves pour lesquels nous développons ces livres animés : le milieu francophone minoritaire.

Construction identitaire dans les écoles francophones en milieu minoritaire canadien

Depuis 1982, grâce à l'adoption de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, les parents membres de la minorité francophone de la province où ils résident, qui répondent à des critères spécifiques associés à cet article, ont le droit de faire instruire leurs enfants en français (Faucher, 1999). Ce droit a permis à ces parents d'obtenir des commissions scolaires indépendantes pour gérer leurs écoles francophones en milieu minoritaire. Bien que ces écoles soient essentielles à la survie de la langue et de la culture française, il semble que la mise en œuvre de ce projet éducatif ne produise pas toujours les résultats escomptés; les compétences langagières très diversifiées des élèves, leur insécurité linguistique et la réussite scolaire sont les principaux défis auxquels sont confrontés ces écoles (Bourgeois, 2022; Cavanagh et al., 2016). En effet, malgré ses tentatives pour valoriser la vie en français en milieu minoritaire, l'école ne parvient pas toujours à contrecarrer l'assimilation des francophones à la majorité anglophone, comme en fait foi la diminution de la proportion des personnes déclarant avoir le français comme première langue parlée au pays selon les données du dernier recensement, passant de 22,2 % en 2016 à 21,4 % en 2021 (Statistique Canada, 2022). En outre, selon les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (CMEC, 2021), les compétences en littératie des francophones du Nouveau-Brunswick sont significativement plus faibles de celles de la majorité anglophone.

Afin de contrecarrer les effets du milieu anglo dominant, on a ajouté une mission pour les écoles francophones en milieu minoritaire : en plus de la réussite éducative, on vise aussi la construction identitaire par l'intégration de l'approche culturelle (CMEC, 2012). Or, de nouvelles réalités sociales, telles que le plus grand nombre de familles exogames, c'est-à-dire composées d'un parent francophone et d'un parent anglophone, et l'accroissement d'élèves issus de l'immigration ont amené plusieurs chercheurs à redéfinir le rôle de l'école dans la construction identitaire (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016).

En effet, dans ce contexte social changeant, culture et identité ne peuvent plus être considérées comme étant statiques et uniformes qui se transmettent d'un individu à l'autre; on sait maintenant que la culture et l'identité sont des phénomènes complexes et dynamiques qui se construisent au fil du temps, des expériences personnelles, et ce, en interaction avec les autres (Cavanagh et al., 2016). Dans ce contexte, l'école ne peut plus jouer un rôle d'agent de « reproduction » de la langue et de la culture, mais plutôt d'agent de « production » linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2010). Autrement dit, en prônant

non plus la survie de l'ethnie, mais celle de la francophonie diverse, le milieu éducatif se met au service de chaque élève qui peut alors choisir librement de s'engager (ou pas) en faveur de la francophonie (Cavanagh et al., 2016).

De façon concrète, Landry et al. (2005) ont appliqué le modèle de l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire. Ce modèle, inspiré de la théorie de Deci et Ryan (1985) et récemment revisité (Landry et al., 2022), vise à comprendre l'impact de trois types de vécus chez les jeunes francophones en milieu minoritaire, autonomisant, conscientisant et enculturant, et jusqu'à quel point ces vécus peuvent contrer (ou non) les effets du milieu socialisant anglo dominant. Pour les fins de notre étude, nous retenons que le vécu « enculturant » est souvent déterminée par la société dans laquelle les jeunes évoluent et se définit comme étant le processus de socialisation par lequel le jeune acquiert les valeurs de la culture. En milieu minoritaire, l'école se doit de faire vivre aux élèves des expériences qui ont pour but de permettre aux élèves de s'approprier la langue et la culture francophones puisque celles-ci ont de fortes chances d'être absentes dans l'espace public ou, à tout le moins, beaucoup moins présentes.

Les livres animés, construits à partir d'albums publiés en Acadie, peuvent faire vivre ce type d'expériences « enculturantes » aux jeunes élèves francophones du Nouveau-Brunswick puisqu'ils contiennent des histoires propres au vécu des Acadiens des Maritimes, mais aussi des thématiques universelles ainsi qu'une ouverture à la diversité. En outre, les auteurs utilisent un vocabulaire riche, imagé et parfois vernaculaire permettant aux élèves d'inférer les diverses significations et de (re)découvrir leur culture riche. Ces albums peuvent donc avoir le potentiel de stimuler le développement d'une identité francophone positive chez les élèves puisqu'ils donnent une occasion de découverte de la culture francophone tout en étant ouverts aux autres cultures.

Méthodologie

Dans la section qui suit, la troisième étape de la recherche-développement soit la méthodologie utilisée pour développer notre produit sera abordée. Selon Loiselle et Harvey (2007), il importe d'adopter une démarche souple et itérative pour tester et peaufiner le produit afin qu'il réponde aux besoins des élèves et des enseignants pour qui les livres animés sont développés. De même, la posture épistémologique interprétative a été adoptée pour mieux soutenir le développement du produit et l'induction de principes issus de l'expérience de développement (Loiselle et Harvey, 2007). Cette démarche est donc qualitative afin de mettre en évidence les éléments qui a amené l'équipe de recherche⁴ à faire des choix et à les réviser selon une approche inductive pendant l'opérationnalisation du produit.

Participant·es et participants : considérations éthiques

Après avoir obtenu l'approbation éthique de l'université, les participants ont été recrutés sur une base volontaire en respectant la hiérarchie institutionnelle en passant d'abord par le District scolaire francophone sud qui nous a donné la permission de

⁴ Je tiens à remercier les assistants de recherche, Noémie Comeau et Sébastien Cormier, pour leur engagement et leur travail rigoureux tout au long du projet.

contacter les directions d'école. Nous avons communiqué avec celles-ci par courriel. Les écoles qui ont accepté de participer nous ont mis en communication avec les titulaires de classe de la maternelle à la deuxième année. Nous avons envoyé un courriel à ces personnes. Parmi elles, 18 enseignantes réparties dans quatre écoles ont manifesté leur intérêt de participer à la recherche. Pour des raisons pratiques sur le plan de la répartition géographique et par manque de temps, seulement 14 enseignantes ont effectivement participé à la collecte des données. Elles sont réparties dans trois écoles de la grande région de Moncton au Nouveau-Brunswick, soit trois classes de maternelle, cinq classes de première année et six classes de deuxième année.

Comme la collecte des données se faisait sous la forme d'observations de l'ensemble de la classe et non de chaque élève, il n'était donc pas nécessaire d'obtenir le consentement de chaque parent pour chaque enfant. De plus, le déroulement régulier de la classe était préservé puisque la vérification du développement des livres animés se faisait sous la forme de l'activité « l'heure du conte », bien connu des élèves puisque c'est une activité quotidienne pour la majorité des classes. Ce conte a été animé par un assistant de recherche au lieu de l'enseignante titulaire et la présence de deux observateurs n'a pas perturbé les enfants.

Le consentement des élèves a donc été implicite; nous avons expliqué les objectifs et le déroulement de la recherche aux parents et seuls ceux qui ne désiraient pas que leur enfant participe à la recherche devaient communiquer par courriel ou par téléphone avec l'enseignante. Dans un tel cas, nous n'aurions pas observé les comportements de ces élèves. Or aucun parent ne s'est opposé à la participation de son enfant. Le formulaire de consentement libre et éclairé a été signé par les titulaires de classe à qui nous avons demandé leur avis critique au sujet de l'animation des livres.

Comme la collecte des données s'est déroulée en pleine pandémie, nous avons suivi les mesures sanitaires mises en place dans les écoles soit le port du masque en tout temps, incluant la personne qui lisait et animait l'album, la présentation de nos preuves vaccinales et la signature du registre des visiteurs à l'entrée de l'école et pour chaque classe visitée.

Choix de livres

Le choix des livres s'est effectué à la maison d'édition Bouton d'or Acadie, seul éditeur qui se spécialise en littérature jeunesse au Canada atlantique. Nous avons choisi sept albums illustrés destinés à des enfants de 4 à 8 ans, publiés récemment et [ou] n'ayant pas beaucoup circulé dans les écoles. Parmi les sept livres choisis, six ont été publiés entre 2016 et 2021. Un seul était plus ancien, Tout-Plein-d'Idées, publié en 2011, mais qui était moins populaire dans les écoles au moment de sa sortie. La liste des livres se trouve à [l'annexe A](#).

Une fois ces livres choisis, nous avons signé une entente avec la maison d'édition pour définir les conditions de la cession de la licence de droits de diffusion et d'utilisation de ces livres.

Développement des questions et des choix de réponses

Les questions ont été créées par des assistant.e.s de recherche, étudiant.e.s en formation initiale en éducation ayant suivi le cours *Didactique du français* dans lequel on

apprend, entre autres, à animer des albums en posant des questions de prédiction, d'inférence et de clarification des mots. Chaque personne était responsable de créer différents types de questions en imaginant trois réponses potentielles, une bonne et deux erronées, et ce, pour deux ou trois albums. Une fois cette première ébauche créée, elle était lue par un autre assistant qui faisait des suggestions de modifications. Par la suite, toute l'équipe se réunissait pour effectuer une dernière vérification avant d'aller dans les écoles.

Essais dans les écoles et collecte des données

Une fois cette première version de questions terminée et avant que celles-ci ne soient médiatisées par les programmeurs, nous avons animé ces albums de façon traditionnelle devant trois classes (une de maternelle, une de première et une de deuxième année) tout en observant et en prenant en note les réactions et les réponses des élèves dans la grille, dont un exemple se trouve à l'annexe B. Nous avons surtout soigneusement consigné les réponses que les élèves donnaient à chaque question pour vérifier si les choix de réponses potentielles que nous avions imaginées étaient pertinentes. Nous avons aussi observé les réactions des élèves lors de cette animation afin de déterminer si les questions étaient trop faciles ou trop difficiles. Nous avons également examiné si elles suscitaient la participation des élèves par leur désir d'y répondre (ou leur main levée) et par leur écoute active. De plus, après cette animation, nous avons demandé l'avis des titulaires de ces classes au sujet de l'animation créée. Elles avaient sous les yeux la planification écrite des animations et elles ont observé, tout comme nous, la réaction de leurs élèves. Elles ont également reçu un exemplaire de l'album en version papier en guise de remerciement de leur participation.

Les données étaient donc principalement issues de nos observations que nous avons d'abord consignées individuellement sur papier et mises en commun dans un document partagé sur Microsoft Teams. Les entrevues semi-dirigées avec les enseignantes avaient lieu tout de suite après l'animation, si c'était possible. Sinon, elles communiquaient avec la chercheure principale par téléphone la journée même ou le lendemain de l'animation pour répondre à ces quatre questions :

1. Quels sont les points forts de cette animation ?
2. Quels sont les aspects à améliorer ?
3. Quelles sont les questions à enlever, à ajouter ou à modifier ?
4. Avez-vous d'autres suggestions ?

Nous n'avions pas de journaux de bord, mais nous avons consigné soigneusement le calendrier de nos visites ainsi que l'évolution de nos animations et observations dans des documents Word partagés en ligne. En sélectionnant la fonction « Suivi des modifications », cela nous a permis de garder les traces du déroulement de la recherche.

Dans notre protocole de départ, nous voulions que chaque album en version papier soit testé trois fois, soit une fois par niveau, de septembre à décembre 2021, et vérifié de façon plus formelle une quatrième fois dans un des trois niveaux, selon la disponibilité des enseignantes. Or, comme cette collecte des données s'est déroulée alors que les écoles subissaient encore des éclosions de la COVID-19, et donc des fermetures, nous n'avons pas tout à fait atteint notre objectif. En effet, deux de nos visites ont été annulées à la dernière minute à cause d'une éclosion du virus. En plus de ces journées perdues à cause

de la pandémie, les travailleuses et travailleurs de soutien des écoles ont subi un lockout de deux semaines, ce qui nous a privés d'autres journées de collecte de données. Nous avons donc terminé notre troisième essai pour trois albums en janvier 2022 alors que les écoles étaient en enseignement à distance à cause de la recrudescence des cas du virus dans la région de Moncton. Trois animations ont donc été faites en ligne sur la plateforme *Teams* en janvier 2022. Un des albums n'a été testé que deux fois.

Tableau 2

Calendrier des visites effectuées durant l'automne 2021 et l'hiver 2022 :

Titre des albums	Niveaux		
	Maternelle	1 ^{re} année	2 ^e année
<i>Congé pour maman</i>	8 oct.	24 sept./26 nov. ⁵	24 sept.
<i>La boîte aux belles choses</i>	3 déc.	26 nov.	26 nov.
<i>La cabane</i>	22 oct.	22 oct.	22 oct.
<i>Le pêcheur et le renard</i>	28 janv. en ligne	3 déc.	24 sept.
<i>Petit Pico</i>	22 oct.	8 oct.	22 oct.
<i>Tout-plein-d'idées</i>	24 janv. en ligne	3 déc.	3 déc.
<i>Un petit bonheur tout</i>	21 janv. en ligne		8 oct.

Opérationnalisation

Processus de création d'une première version des animations

Comme mentionné sommairement dans la section précédente, nous avons conçu les animations à la façon de l'heure du conte en créant différents types de questions afin de développer plusieurs processus de compréhension en lecture chez les élèves ainsi que leur conscience de l'écrit et des textes. Pour chaque question, nous essayions de trouver trois réponses plausibles puisque, les livres animés donneront aux enfants la possibilité de cliquer sur l'activité pour entendre et [ou] lire la question et les choix de réponses. Quand ils cliqueront sur un des choix de réponses, ils entendront aussi une rétroaction visant à leur donner des indices pour les aiguiller vers la bonne réponse à la façon d'une lecture interactive indiciaire (Turgeon et al., 2022).

Voici quelques exemples de première version de questions que nous avons créées. Pour chaque album, il y avait une question de prédiction après la lecture du titre, de l'autrice ou de l'auteur, de l'illustratrice ou de l'illustrateur et de la quatrième de couverture. Voici l'exemple pour l'album *Congé pour maman* :

⁵ Nous avons lu ce livre deux fois le 24 septembre dans une école où les élèves connaissaient déjà l'histoire. Il nous a donc été impossible de vraiment tester nos questions de prédiction. C'est la raison pour laquelle nous avons ajouté un quatrième essai pour ce livre.

Au début de l'histoire : D'après le titre, l'image et le résumé en quatrième de couverture, que racontera cette histoire ?

- Ce sera l'histoire de Sophie et de sa maman à la plage.
- Ce sera l'histoire d'une maman en congé à la plage.
- Ce sera l'histoire de Sophie qui veut jouer à la plage sans sa maman.

Pour toutes les questions de prédiction, les enfants entendront cette rétroaction :
« Bravo! Tu as fait une prédiction intéressante. Allons voir ce qui va réellement se passer. »

Figure 1. Congé pour maman – page couverture et quatrième de couverture



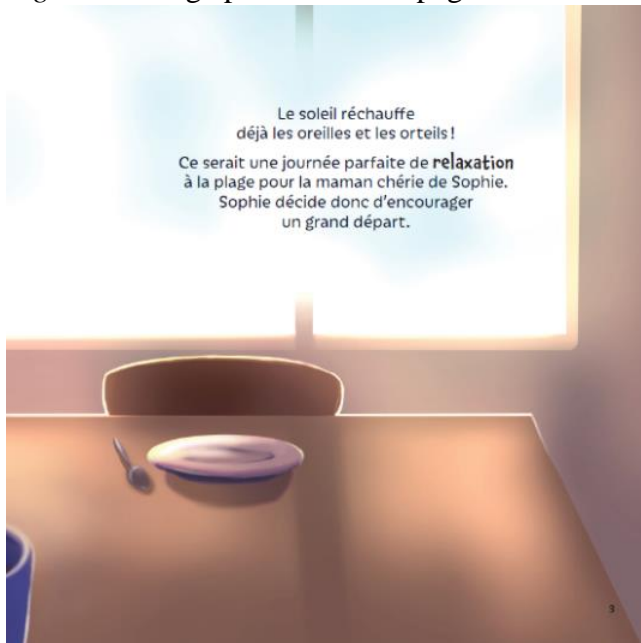
(Poirier et Léger, 2018)

Voici un exemple d'une question d'inférence, toujours pour le même album, posée à la fin de la page 3 :

En quelle saison sommes-nous ?

- Nous sommes au printemps. « Ce n'est pas tout à fait cela. Est-ce que nous allons à la plage au printemps habituellement. Essaie une autre réponse. »
- Nous sommes en été. « Bravo! Tu as bien compris que l'on va à la plage en été habituellement. »
- Nous sommes en automne. « Ce n'est pas tout à fait cela. Le texte dit ceci : Le soleil réchauffe déjà les oreilles et les orteils. Essaie une autre réponse. »

Figure 2. Congé pour maman – page 3



(Poirier et Léger, 2018, p.3)

Enfin, voici un exemple de question de clarification d'une expression imagée, employée à cinq reprises dans l'histoire chaque fois que Sophie pleurait :

Figure 3. Congé pour maman – page 11



(Poirier et Léger, 2018, p.11)

Que veut-on dire par « Première bourrasque qui passe ! » ?

- Plusieurs maringouins passent autour de Sophie. « Est-ce que tu as vu des maringouins sur l'image ? Essaie une autre réponse »

- Sophie pleure pour la première fois pendant la journée de congé de sa maman. « Bravo ! Tu as bien compris le sens de l'expression. »
- Un premier gros vent surgit à la plage. « C'est vrai qu'une bourrasque est habituellement un coup de vent. Est-ce qu'on parle de vent ici ? Essaie une autre réponse »

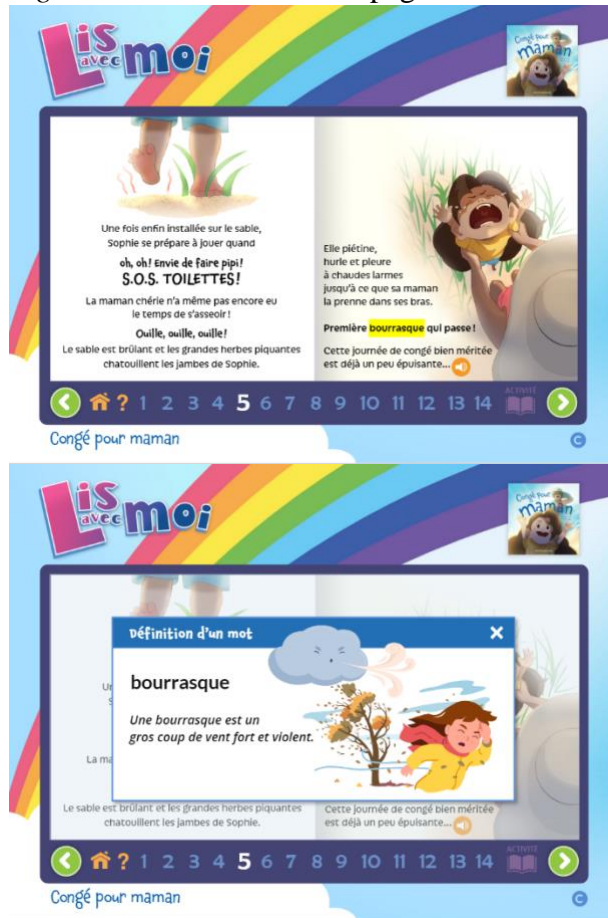
Pour qu'une animation soit réussie, il n'est pas recommandé de poser des questions à chaque page, car nous interrompons alors le rythme de la lecture, brisant ainsi le plaisir d'entendre l'histoire (MEDPE, 2017). Nous avons surtout essayé d'anticiper les difficultés des élèves pour que, par nos questions, ils puissent clarifier certains mots ou expressions et ainsi faire de bonnes inférences à l'aide des indices fournis dans nos rétroactions. Nous voulions aussi les amener à être actifs en les incitant à anticiper la suite de l'histoire.

L'équipe de recherche a donc créé les questions pour tous les albums et, à la suite des mises à l'essai dans les écoles, le produit a été amélioré.

Modifications des questions à la lumière des observations et des suggestions des enseignantes

Lors de nos observations, et selon la recommandation de plusieurs enseignantes, il nous est apparu évident qu'il fallait donner la définition de certains mots (« rubiconde » et « esquif », par exemple) pour que les enfants puissent comprendre les histoires. En effet, un des défis des élèves qui grandissent en milieu minoritaire et qui, pour certains d'entre eux de surcroît, dans une famille exogame, est le manque d'exposition à un vocabulaire en français standard (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018). Pour reproduire cette fonction dans notre produit médiatisé, nous avons demandé aux programmeurs de surligner certains mots en jaune dans le texte des albums. En cliquant sur ce mot, les enfants pouvaient lire, entendre et voir la définition du mot selon le paradigme de la littératie médiatique multimodale (Lacelle et al., 2017). En voici un exemple :

Figure 4. Médiatisation des pages 10 et 11 Congé pour maman



(Poirier et Léger, 2018, p.10-11; Doiron et Levesque, 2021, médiatisation)

En plus d'avoir ajouté cette fonction à nos livres animés, nous avons modifié environ la moitié de nos questions pour nos sept albums. La plupart des modifications étaient mineures. Par exemple, nous avons intégré certains énoncés des enfants dans les choix de réponses de nos questions de prédiction. D'autres modifications étaient d'ordre majeur. Nous les avons effectuées à la suite d'une ou de deux mises à l'essai; nous avons ensuite testé ces modifications lors d'animations subséquentes. En voici deux exemples.

En ce qui concerne le livre *Congé pour maman*, nous avons créé la question « Que veut-on dire par “Première bourrasque qui passe !” ? » (Voir section précédente). Cette question était posée à la page 11 de l'album après que l'enfant avait rencontré cette expression pour la première fois dans l'histoire. Le récit comportait en tout cinq « bourrasques », toujours à la suite des pleurs de Sophie. Selon nos observations en classe, nous avons remarqué que les élèves n'arrivaient pas à répondre à la question. De plus, peu d'élèves levaient la main pour tenter d'y répondre. Nous avons donc suivi les suggestions des enseignantes et pris la décision, en plus de donner la définition habituelle du mot « bourrasque », de déplacer cette question à la page 21 afin de permettre aux enfants d'inférer le sens de l'expression après l'avoir rencontrée à plusieurs reprises. Nous avons aussi modifié un peu la formulation de la question. La question finale est « Que veut-on dire par le mot “bourrasque” dans cette histoire ? ». Nous avons testé ce changement et

nous avons observé que plus d'élèves levaient la main et ceux-ci pouvaient faire des liens entre le mot et l'histoire plus aisément. Voici la version finale de nos choix de réponses et de la rétroaction qui ont été programmés dans ce livre animé :

- C'est une journée qui passe. « *Ce n'est pas tout à fait cela. As-tu remarqué ce qui se passe chaque fois que tu as entendu le mot « bourrasque »? Essaie une autre réponse* ».
- C'est Sophie qui pleure. « *Bravo ! Tu as bien compris le sens de l'expression imagée.* »
- Un premier gros vent surgit à la plage. « *C'est vrai qu'une bourrasque est habituellement un coup de vent, mais ici ce mot est employé de façon imagée. Essaie une autre réponse* ».

Le deuxième exemple concerne le livre *La boîte aux belles choses* qui raconte l'histoire d'une petite fille qui crée une boîte à souvenirs pour se consoler de la mort de sa grand-maman. Voici les trois premières pages de cette histoire :

Figure 5. La boîte aux belles choses



(Arbour et Lezziero, 2020, p. 1-3)

À la page 3, nous avons initialement posé la question « Que signifie le mot *faner* ? ». Cependant, après avoir effectué deux essais dans les classes, nous avons constaté que cette question était difficile pour les enfants. Nous l'avons donc modifiée pour qu'elle soit formulée ainsi : « Le mot *faner* signifie habituellement que la fleur est en train de mourir. Que signifie ce mot dans le texte : *Alors que les fleurs poussent, les grand-mamans ne devraient pas faner.* »? Avec cette formulation, la question comprend donc un indice (Turgeon et al., 2022) et il est maintenant plus clair que l'on cherche à inférer le sens du mot dans le contexte de l'histoire plutôt qu'une simple définition. Le troisième essai a confirmé que la question était plus claire et compréhensible pour les enfants.

Résultats et diffusion des livres

Au moment d'écrire cet article, nous avons révisé toutes nos animations sur papier et nous avons eu le temps de médiatiser deux livres sur les sept. Lorsque la médiatisation de tous les albums sera terminée, ceux-ci seront téléversés sur le portail du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick et tout le personnel enseignant de la province y aura accès. Ces livres animés pourront alors être utilisés en classe et en ligne, que ce soit lors d'une activité de groupe ou en sous-groupe. Les élèves pourront aussi utiliser ce matériel de façon autonome dans le cadre d'activités de littératie.

Par manque d'espace, il nous est impossible de présenter toutes nos animations ainsi que les transformations qu'elles ont subies à la suite des mises à l'essai. Nous croyons cependant que les deux exemples de la section précédente illustrent clairement le processus de décision lors de l'opérationnalisation du produit. Nous espérons que les chercheurs développeurs qui désirent créer ce genre d'outil pédagogique puissent s'inspirer de cette démarche itérative et qualitative très riche et unique pour développer du matériel répondant aux besoins des élèves pour qui il est destiné.

Créer un outil technologique qui s'apparente à une lecture interactive pour des apprentis lecteurs représentait un défi de taille. En effet, pour imiter l'aspect interactif de cette activité, nous nous sommes inspirés d'un certain nombre de principes présentés dans le référentiel ainsi que de nos expériences liées à l'heure du conte et des principes de développement de la littératie en milieu linguistique minoritaire. L'outil développé comporte toutefois des limites et il ne pourra jamais remplacer un être humain qui anime et ajuste son animation aux réactions des enfants qu'il a devant lui. Nous croyons cependant, à l'instar d'autres chercheurs (Djonov et al., 2021; Lacelle et al., 2017; Maureen et al., 2020), qu'il est essentiel de développer la littératie médiatique multimodale des apprentis lecteurs qui grandissent dans une société du savoir. L'outil que nous avons créé vient donc ajouter une expérience différente et riche qui permet de consolider les apprentissages de la littératie et le développement de la compréhension en lecture dans le contexte d'un enseignement en présentiel ou à distance.

Conclusion

L'objectif de cet article était de présenter le déroulement et les résultats d'une recherche-développement d'un outil pédagogique, c'est-à-dire des livres animés grâce à une technologie de pointe, à la façon de l'heure du conte. Dans une perspective pragmatique, ces livres animés ont été développés pour aider à compenser les retards en lecture observés à la suite de la fermeture des écoles et de l'enseignement à distance causés par la pandémie (Boyer et Bissonnette, 2021 ; Corriveau, 2022 ; Dorn et al., 2021). En outre, ils visaient aussi à répondre aux besoins particuliers en construction identitaire des élèves francophones du Nouveau-Brunswick grandissant en milieu minoritaire canadien plus particulièrement ceux des élèves de la maternelle à la deuxième année.

L'animation des livres a donc été créée à partir d'albums publiés à la maison Bouton d'or Acadie. Après avoir conçu différents types de questions visant à développer une variété de processus de lecture et imaginé des choix de réponses possibles, nous avons testé les animations en classe à plusieurs reprises dans le contexte de la pandémie toujours

présente, et ce, dans une perspective itérative et interprétative, typique de la recherche-développement. Nous les avons modifiées à la lumière de nos observations et des recommandations des enseignantes qui assistaient à nos animations. Par la suite, les programmeurs informatiques ont transformé nos animations en outil technologique.

Ce fut une expérience riche tant pour les assistants de recherche en formation initiale en enseignement qui ont pu acquérir une expérience concrète de l'activité l'heure du conte, que pour la chercheuse principale qui a vécu sur le terrain les aléas des restrictions sanitaires dans le milieu scolaire. La principale limite de cette démarche était le manque de temps qui nous a empêché d'effectuer plus de mises à l'essai du produit avec les élèves avant sa médiatisation. Pour compenser cette limite, nous retournerons dans les classes avec le produit médiatisé durant l'année 2022-2023 pour effectuer, au besoin, d'autres modifications, une sorte de contrôle de la qualité, avant de les publier sur le portail du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Sans avoir la prétention de pouvoir compenser les retards des apprentis lecteurs dus aux fermetures d'école pour contrer la pandémie, cet outil pourra contribuer au développement d'une littératie propre à la société du savoir du XXI^e siècle. Afin de vérifier ce postulat, il y aurait lieu qu'une recherche future mesure les impacts de livres animés de ce type sur la compréhension en lecture et sur le développement de la littératie des apprentis lecteurs.

De plus, il est souhaité que cette littérature jeunesse acadienne médiatisée fasse vivre aux élèves une expérience « enculturante » de qualité qui contribuera à la construction identitaire des jeunes francophones grandissant en milieu minoritaire. En souhaitant également, devant la relative rareté des recherches-développements en éducation (Beaudry, Carignan et Larose (2017), que l'explicitation de cette démarche ajoutera aux connaissances de ce type de méthodologie tout en valorisant son caractère innovateur (Carignan, Beaudry et Larose, 2016).

Références

- Aziz, R., Susanto, D., Safitri, S.I., Mazida, L. I., & Wijaya, T. (2021). Literacy learning problems: Developing the character of reading fondness in elementary school students during the COVID-19. *Premiere Educandum: Journal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2), 243—253. <http://doi.org/10.25273/pe.v11i2.10221>
- Beaudry, M.-C., Carignan, I. et Larose F. (2017). *Création de dispositifs didactique et enseignement-apprentissage diversifié en littératie : vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action en éducation*. Actes de colloque, ACFFAS (2014). Sherbrooke, QC : Les éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/9914>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs – Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (pp.2-24). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau

- (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs – Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (pp.25-43). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3484>
- Boerma, I.E., Mol, S.E., et Jolles, J. (2016) Reading pictures for story comprehension requires mental imagery skills. *Frontiers in psychology*, 7, 1630. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01630>
- Boultif, A., & Crettenand Pecorini, B. (2021). Un état des lieux des usages de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@). *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086917ar>
- Boultif, A., Deraïche, M., Collin, S., Bangou, F., Boutin, J.-F., & Lacelle, N. (2021). Discussion académique sur le New London Group et les multi littératies : réflexions de chercheurs francophones et perspectives contemporaines. *Cahiers de l'ILOB*, 11, 289-310. <http://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6184>
- Bourgeois, L. (2022). Les trois plus grands défis des élèves de langue française en Ontario. *Vivre le primaire*, 35(2), 28-30.
- Boyer, C., & Bissonnette, S. (2021). Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire — Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ? Montréal : Éditions de l'apprentissage. <https://tinyurl.com/f8aszks>
- Brown, S. (2007). La lecture partagée. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Brunel, M., & Lacelle, N. (2017). Du texte à l'écran : Nouveaux corpus, nouvelles pratiques dans l'enseignement de la littérature. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 5. <https://doi.org/10.7202/1046899ar>
- Carignan, I., Beaudry, M.-C. et Larose F. (2016). *La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie*. Sherbrooke, QC : Les éditions de l'Université de Sherbrooke. <http://dx.doi.org/10.17118/11143/8806>
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016) Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2012). *Document de fondement pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pan canadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Toronto, Ontario.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2019). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA 2018 de l'OCDE — Le rendement des jeunes de 15 ans du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Toronto, Ontario. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/396/PISA2018_PublicReport_FR.pdf

- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2021). *Compétences des communautés de langues officielles en situation minoritaire au Canada — Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Toronto, Ontario. [PIAAC 2012 Skills of Official Language Minority Communities FR. pdf \(cmec.ca\)](https://www.cmec.ca/PIAAC/2012/Skills%20of%20Official%20Language%20Minority%20Communities/FR/pdf)
- Corriveau, M. (2022, 6 juillet). *Retards en lecture au primaire : des parents demandent un plan de rattrapage au N.-B.* Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1895863/rattrapage-education-scolaire-resultats-lecture-deuxieme-annee-nouveau-brunswick>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Springer.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021). *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey and Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45, 252-264. <https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Djonov, E., Tseng, C., & Lim, F. V. (2021). Children's experiences with a transmedia narrative: Insights for promoting critical multimodal literacy in the digital age. *Discourse, Context and Media*, 43, 100493. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100493>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Faucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.— Y Thériault (dir.), *Francophonie minoritaire au Canada : l'état des lieux* (pp. 307-324). Moncton, NB : Éditions d'Acadie.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356-378.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal.
- Harvey, S., & Loiselle, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. <https://doi.org/10.7202/1085356ar>
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec , 7(2), 1-24.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique : outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Saint-Onge, S. (2022). Minority Language Learning and Use: Can Self-Determination Counter Social Determinism? *Journal of Language and Social Psychology*, 41(3), p.240-269.
<https://doi.org/10.1177/0261927X211041153>
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K. et Bourgeois N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63-78.
- Loiselle, J. & Harvey, S. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2020). Enhancing Storytelling Activities to Support Early (Digital) Literacy Development in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 55—76.
<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00263-7>
- Miller, S.M., & McVee, M.B. (2012). *Multimodal Composing and Classrooms — Learning and Teaching for the Digital World*. New York : Routledge.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2015). *La littératie... une toile de fond pour la réussite. Cadre de référence*. Fredericton, NB : MEDPE
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (2017). *Guide pratique : La lecture dans un modèle de littératie équilibrée, Primaire*. Fredericton, NB : MEDPE.
- Montesinos-Gelet, I, Dupin de Saint-André, M et Charron, A. (2022). *Le lecture et l'écriture - Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire*. Montréal, QC : Éditions La Chenelière.
- OCDE, Statistiques Canada (2011). La littératie, un atout pour la vie : nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, Éditions OCDE.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/la-litteratie-un-atout-pour-la-vie_9789264091283-fr
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littératie au 21^e siècle. *Éducation et francophonie*, 45(2), 85–106. <https://doi.org/10.7202/1043530ar>
- Reschly, A.L. (2010) Reading and School Completion: Critical Connections and Matthew Effects, *Reading and Writing Quarterly*, 26(1), 67–90,
<https://doi.org/10.1080/10573560903397023>
- Statistique Canada (2022). *Alors que le français et l'anglais demeurent les principales langues parlées au Canada, la diversité linguistique continue de s'accroître au pays*. Composante du produit no 2 11-001-X au catalogue de Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/220817/dq220817a-fra.pdf?st=hVtyyFrs>
- Turcotte, C. (2007). *Engager l'élève du primaire en lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., & Mc Kinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088544ar>

- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S. (2001). « Littératie », un néologisme indispensable ? *Caractères*, 5(3), 40-43. <https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/5g.pdf>
- Wolfe, S., & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387–399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526589>

Biographie de l'auteur

Sylvie Blain is Full Professor of French Didactics in the Faculty of Education at the Université de Moncton. Her research examines literacy development in French minority settings in Canada. More specifically, her studies explore the learning of reading, writing, and oral communication in all subjects and in the context of digital literacy. At the Université de Montréal, she received a Jeanne-Grégoire Prize special mention for her doctoral thesis on French immersion.

Sylvie Blain est professeure titulaire et didacticienne du français à la Faculté d'éducation de l'Université de Moncton. Ses recherches portent sur le développement de la littératie dans milieux francophones minoritaires au Canada. Plus précisément, ses études explorent l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans toutes les matières et dans le contexte de la littératie numérique. À l'Université de Montréal, elle a reçu une mention spéciale du prix Jeanne-Grégoire pour sa thèse de doctorat sur l'immersion française.

Annexe A

Voici la liste des albums :

1. *Congé pour maman* de Nicole Poirier et Isabelle Léger (2018)
2. *La boîte aux belles choses* de Christine Arbour et Johanna Lezziero (2020)
3. *La cabane* de Katia Canciani et Christian Quesnel (2019)
4. *Le pêcheur et le renard* de Marianne Dumas (2016, réimpression 2019)
5. *Petit Pico* de Fabien Melanson et Natasha Pilotte (2021)
6. *Tout-plein-d'idées* de Micheline Lanthier (2011)
7. *Un petit bonheur tout rond* de Marie-Cécile Agnant et Magali Ben (2019)

GRILLE D'OBSERVATION DE L'ANIMATION DE L'ALBUM

Nom de l'école :

Nom de l'enseignant ou l'enseignant :

Niveau :

Date et heure de l'animation :

Nom de la personne qui anime :

Nom de la personne qui observe :

Matériel et ressources à l'apprentissage		
Titre de l'album : Congé pour maman Auteur, autrice : Nicole Poirier Illustré par : Isabelle Léger Édition Bouton d'or Acadie		
Questions posées aux élèves	Page	Observations
D'après le titre, l'image et le résumé en quatrième de couverture, que pensez-vous qu'il va se passer dans cette histoire ? Quelles sont vos prédictions ? Choix de réponses possibles à intégrer à l'animation : (Ces choix de réponse n'étaient pas offerts aux élèves pendant l'animation en classe.) <ul style="list-style-type: none"> • Ce sera l'histoire de Sophie et de sa maman qui vont à la plage. • Ce sera l'histoire d'une maman en congé à la plage. • Ce sera l'histoire de Sophie qui veut jouer à la plage sans sa maman. 	Page couverture	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de mains levées pour répondre : _____ • Proportion d'élèves qui ont les yeux vers l'animateur et le livre : _____ • Exemples de réponse des élèves : • Remarques des élèves : • Tout autre comportement indiquant l'intérêt ou le désintérêt :

<p>En quelle saison sommes-nous dans cette histoire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● C’est le printemps (« Est-ce que nous allons à la plage au printemps habituellement ? Essaie une autre réponse »). ● C’est l’été (« Bravo ! Tu as bien compris la saison. »). ● C’est l’automne (« Le texte dit ceci : “<i>Le soleil réchauffe déjà les oreilles et les orteils !</i>” Essaie une autre réponse. »). 	<p>P.3</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nombre de mains levées pour répondre : _____ ● Proportion d’élèves qui ont les yeux vers l’animateur et le livre : _____ ● Exemples de réponse des élèves : ● Remarques des élèves : ● Tout autre comportement indiquant l’intérêt ou le désintérêt :
---	-------------------	---

Cette grille était répétée pour chaque question posée aux élèves.