

Université d'Ottawa

Se lire à travers les littératies technologiques

par

Corina Mihaela Hancianu

Mémoire de maîtrise soumis à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention de la Maîtrise en sciences de l'éducation

Société, culture et littératies

Faculté d'éducation

Ottawa (Ontario)

Hiver 2012

© Corina Mihaela Hancianu, Ottawa, Canada, 2012

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier infiniment Madame Diana Masny, professeure titulaire à l'Université d'Ottawa, ma directrice de thèse, d'avoir accepté de me servir de guide tout au long de la rédaction de cette étude. Cette thèse a été rendue possible grâce à ses conseils pertinents, à sa patience, à sa compréhension et à ses encouragements.

Mes remerciements s'adressent aussi à Madame Anne-Marie Dionne, professeure agrégée à l'Université d'Ottawa, de même qu'à Monsieur Francis Bangou, professeur adjoint à l'Université d'Ottawa, pour avoir accepté de faire partie du jury et de m'avoir soutenue par des suggestions et des commentaires très constructifs.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université d'Ottawa pour m'avoir octroyé, à la recommandation de la Faculté d'Éducation, cette bourse de maîtrise.

Je tiens particulièrement à exprimer ma profonde gratitude aux membres de ma famille en Roumanie, Monica et Radu Hancianu, qui m'ont encouragé tout au long de mes études au Canada. Leur soutien et leur amour m'ont aidée à traverser les moments difficiles rencontrés sur mon chemin.

À ma mère

Résumé

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sont devenues l'un des piliers de la société contemporaine. Des compétences nouvelles sont devenues nécessaires afin que les élèves puissent se déplacer aisément d'un contexte virtuel à l'autre. Préparer les jeunes à affronter les défis de la société du savoir au XXI^e siècle implique, de la part de tous adultes responsables, une considération objective du potentiel des usages de ces outils dans différents cadres sociétaux. Ainsi, la présente étude porte sur l'impact des littératies technologiques sur l'estime de soi chez deux adolescents franco-ontariens.

Les changements apportés par l'avènement des NTIC à la façon dont les jeunes consomment et produisent des textes (au sens large) ont déclenché des transformations au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage (Williams, 2008). Celles-ci ont entraîné un déplacement paradigmatique dans le concept de littératie, reflété dans les nouvelles perspectives théoriques générées par les experts en littératie : les études sur les nouvelles littératies (ÉNL) (Barton, Hamilton et Ivanič, 2002; Gee, 1990; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny, Maltais, Vézina et Dionne, 2007), les multi-littératies (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000 cités par Mills, 2010), et la théorie des littératies multiples (TLM) de Masny (2005).

Par la présente étude de cas multiples, je vise à analyser comment deux adolescents immigrants franco-ontariens s'investissent dans les littératies technologiques et quel est l'effet de cet investissement sur leur estime de soi. Le cadre conceptuel sur lequel cette recherche est fondée est la théorie des littératies multiples de Masny (2005) et le modèle d'autoévaluation de l'estime de soi de Harter (1990) qui complète, à mes yeux, celui de Masny (2005).

Selon les résultats de cette étude, les deux adolescents semblent s'investir dans les littératies technologiques à des fins d'apprentissage, de communication, de divertissement et d'exploration identitaire. Bien que chaque participant pratique une lecture différente des NTIC, chez les deux adolescents, l'investissement dans les littératies technologiques transforme leur lecture du mot, du monde et du soi par le biais du rapport qui s'établit entre leurs apprentissages et leur construction identitaire. En conformité avec les constats de l'étude de Harter (1990), cette lecture rehausse leur estime de soi dans la mesure où le domaine spécifique d'autoévaluation (succès scolaire, acceptation sociale, apparence physique, etc.) est valorisé par l'adolescent.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
DÉDICACE	II
RÉSUMÉ	III
CHAPITRE 1. INTRODUCTION	1
1.1 Objectif de recherche	1
1.2 Questions de recherche	5
1.3 Importance de la question	5
1.3.1 Pourquoi les nouveaux arrivants ?	5
1.3.2 Pourquoi les littératies technologiques seraient-elles importantes dans le développement de l'estime de soi ?	6
1.3.3 La mission propre à l'école de langue française	9
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	12
2.1 Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : effets sur l'ensemble de la société	13
2.2 Les NTIC en éducation	14
2.2.1 L'impact de la révolution technologique sur l'acte littéraire	14
2.2.2 L'impact des NTIC sur le concept de texte	15
2.2.3 Les NTIC comme soutien à l'apprentissage	16
2.2.4 Les outils le plus souvent utilisés et les objectifs le plus souvent ciblés en éducation pour l'utilisation de l'ordinateur	16
2.2.5 Courants dans la littérature concernant l'utilisation des NTIC en éducation	17
2.2.6 Conditions favorables à l'intégration efficace des NTIC en éducation	19
2.3 Les NTIC et l'acceptation sociale	19
2.3.1 Les NTIC en tant que médias de communication électronique	19
2.3.2 Les effets de la communication électronique sur la construction identitaire	21

2.3.3	Les dangers de la communication en ligne sur le concept de soi	21
2.3.4	La communication électronique et l'estime de soi	22
2.3.5	Les formes de communication électronique les plus populaires parmi les adolescents	22
2.3.6	Les médias électroniques et les relations avec les pairs	23
2.3.7	Les sites de réseautage social : espaces de développement des habiletés technologiques et sociales	24
2.3.8	Les médias électroniques et les relations amoureuses	25
2.3.9	Les médias électroniques et les relations avec les étrangers	26
2.3.10	Les médias électroniques et les relations avec les membres de la famille	27
2.3.11	Les médias électroniques ont-ils changé les relations sociales	27
2.4	Les NTIC, l'identité des genres et l'apparence physique	28
2.4.1	Les adolescents, leur besoins de développement et les NTIC	28
2.4.2	Identité des genres	28
2.4.3	Les NTIC et l'apparence physique	29
2.5	Le soi	30
2.5.1	Le concept de soi:	30
2.5.2	La contribution de James	30
2.5.3	Les interactionnistes symboliques	31
2.5.4	L'estime de soi: définition, importance, court historique	32
2.5.5	L'estime de soi pendant l'adolescence : les déterminants	33
2.5.6	Les fluctuations de l'estime de soi pendant l'adolescence	34
2.5.7	L'estime de soi : cause ou effet ?	34
2.5.8	La construction identitaire, le problème central de l'adolescence	35
2.5.9	Construction identitaire chez les adolescents membres d'une minorité ethnique	36
2.6	La littératie au pluriel	37
2.6.1	La littératie : du modèle autonome au modèle idéologique	37
2.6.2	Les études sur les nouvelles littératies (ÉNL)	38

2.6.3	Les multi-littératies	39
CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL		41
3.1	La théorie des littératies multiples	42
3.2	Le soi	48
3.2.1	La conceptualisation de soi : le modèle de Harter	48
3.2.2	Les changements du concept de soi chez les adolescents	48
3.2.3	L'estime de soi : Le modèle de Harter (1990)	50
3.2.4	L'estime de soi pendant l'adolescence : les domaines d'auto-évaluation	51
CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE		55
4.1	Introduction. Le projet-hôte	55
4.2	L'approche méthodologique	56
4.3	Opérationnalisation	56
4.4	Participants	57
4.5	Recueil de données (instruments et procédures)	57
4.6	Stratégie concernant l'analyse de données	60
4.7	Limites	61
CHAPITRE 5 : RÉSULTATS		63
5.1	Les adolescents à la fine pointe des littératies technologiques	63
5.2	Tikoldi. La première étude de cas	64
5.2.1	L'investissement de Tikoldi dans les littératies technologiques	64
5.2.2	Conclusion	75
5.3	Mirabelle. La deuxième étude de cas	78
5.3.1	L'investissement de Mirabelle dans les littératies technologiques	78
5.3.2	Conclusion	90
CHAPITRE 6 : CONCLUSIONS		92
6.1	Courte analyse comparative	92

6.2	Réflexions finales et possibles pistes de recherche	95
------------	---	----

RÉFÉRENCES		98
-------------------	--	----

ANNEXES

Annexe A	Tableau 2 Recueil de données : procédures dans le cas de Tikoldi	110
Annexe B	Fiche d'observation initiale en salle de classe Tikoldi	111
Annexe C	Protocole petit entretien structuré (dans le cadre du 1 ^{er} entretien sur l'observation vidéo en salle de classe)	113
Annexe D	Fiche travail groupe Tikoldi	114
Annexe E	Dessin Tikoldi	122
Annexe F	Tableau 3 Recueil de données : procédures dans le cas de Mirabelle	123
Annexe G	Fiche d'observation initiale en salle de classe Mirabelle	124
Annexe H	Fiche travail groupe Mirabelle	126
Annexe I	Les paroles de la chanson <i>We Are Who We Are</i>	132
Annexe J	Certificat d'approbation déontologique	134

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

La présente recherche est une étude de cas multiples, divisée en six chapitres : introduction, recension des écrits, cadre conceptuel, cadre méthodologique, résultats et conclusions.

Dans l'introduction, je présente l'objectif de la recherche, le cadre conceptuel sur lequel repose l'étude, les questions qui m'ont guidée dans le processus de recherche ainsi que le problème de recherche choisi et son importance dans la société franco-ontarienne contemporaine.

La recension des écrits passe en revue un nombre des publications scientifiques portant sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication (NTIC) en éducation, sur la place que les médias de communication électronique occupent dans le vécu quotidien des adolescents. Ce volet porte aussi sur l'estime de soi chez les adolescents et s'achève avec quelques informations sur les études sur les nouvelles littératies (ÉNL) (Barton *et al.*, 2002; Gee, 1990; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny *et al.*, 2007) et sur les multi-littératies (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000 cités par Mills, 2010).

Dans le cadre conceptuel, je décris les modèles théoriques sur lesquels cette étude repose : la théorie des littératies multiples de Masny (2005) et le modèle d'autoévaluation de l'estime de soi de Harter (1990)

Le cadre méthodologique introduit la stratégie choisie pour cette recherche, l'opérationnalisation des concepts utilisés, les instruments et les procédures adoptées pendant le recueil de données, la stratégie utilisée pour l'analyse des données et les limites de la recherche.

Dans le cinquième chapitre, consacré aux résultats, je présenterai les deux études de cas : la description de chacun des deux participants à ce projet est suivie de quelques conclusions.

Enfin, dans le sixième chapitre, je fais une courte analyse comparative des résultats et je formule quelques réflexions finales.

1.1. Objectif de recherche

Ma recherche fait partie d'un projet plus vaste qui observe les liens existant entre la langue, les littératies, la culture populaire (y compris les technologies) et la citoyenneté (être Canadien) chez les familles francophones et immigrantes dont les enfants fréquentent une école de langue française (Masny, Fleming, Bangou et Waterhouse, 2009). Ce projet-hôte est une étude de cas multiples qui

repose sur un ample recueil de données, tiré de plusieurs sources d'information : des observations vidéo dans la salle de classe, des entretiens en paires et individuels avec les élèves participants, des entretiens individuels avec les enseignantes et enseignants, des vidéos fournies par les élèves participants et des artéfacts.

L'objectif de ma recherche est d'étudier, par l'entremise de la TLM de Masny (2005) et du modèle d'autoévaluation de l'estime de soi de Harter (1990), l'impact de l'investissement dans les littératies technologiques sur l'estime de soi chez deux adolescents immigrants francophones inscrits dans une école franco-ontarienne. Plus précisément, cette recherche vise à explorer l'influence des littératies technologiques sur l'estime de soi d'un élève de 7^e année et d'une élève de 8^e année, dans le contexte scolaire et communautaire, y compris le foyer.

Les littératies technologiques représentent, dans le cadre de cette recherche, l'appropriation progressive des compétences techniques, des habiletés cognitives et linguistiques ainsi que des attitudes affiliées à une société (Masny, 2005) qui sont indispensables à la consommation et à la production des textes multi-médiatiques en différents contextes sociaux.

L'investissement dans les littératies technologiques représenterait donc l'importance que l'élève leur accorde et le temps qu'il ou elle consacre aux activités impliquant l'utilisation des NTIC dans son quotidien.

Dans le cadre de cette étude, les NTIC désigneront l'ordinateur branché à l'Internet, avec quelques applications et services qu'il permet d'utiliser : la « Toile », la messagerie électronique et instantanée, le SMS, les sites de réseautage social comme *Facebook*, les sites de partage vidéo, comme *YouTube*, de partage des photos, comme *Flickr*, les jeux vidéo et en ligne, ainsi que la télévision en ligne.

Les changements apportés par l'avènement des NTIC à la façon dont les jeunes consomment et produisent des textes oraux, écrits, ou hyper-médiatiques ont déclenché des transformations au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage (Borsheim, Merritt et Reed, 2008; Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry et Everett-Cacopardo, 2009; Williams, 2008). Ces transformations ont entraîné un déplacement paradigmatique historique dans le domaine de la littératie, reflété dans les nouvelles perspectives théoriques sur le concept des ÉNL (Barton *et al.*, 2002; Gee, 1990; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny *et al.*, 2007), les multi-littératies (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000 cités par Mills, 2010), ou la TLM de Masny (2005).

Mon étude repose, d'une part, sur la TLM (2005) et, d'une autre part, sur le modèle de

conceptualisation de soi de Harter (1990). J'ai choisi de fonder ma recherche sur la TLM (2005) parce que ce cadre conceptuel va à l'encontre des conceptions plus traditionnelles qui rattachent l'acte littéraire exclusivement à l'école. Les pratiques littéraires sont multiples et se produisent non seulement dans les espaces officiels, mais aussi dans les espaces non-officiels (Masny, 2005). En effet, c'est en dehors de l'école que l'individu acquiert la plupart de ses connaissances (Duclos, 2004). Étant donné que « l'individu est immergé dans des cadres sociétaux différents (l'école, le foyer, et la communauté), façonnés par les contextes sociaux, politiques, et historiques de la société » (Masny, 2005, p.175 [traduction libre]), le programme scolaire devrait légitimer, à part la littérature scolaire, d'autres littératures, bien importantes elles aussi, comme la littérature personnelle, communautaire et critique.

Ainsi, la pertinence de cette recherche réside dans l'actualité du problème choisi. C'est un sujet relativement nouveau, surtout par le fait que l'étude a été menée en milieu francophone minoritaire. La littérature concernant surtout les élèves francophones nouveaux arrivants dans les écoles d'expression française en milieu minoritaire est assez réduite en brossant un portrait plutôt incomplet de la situation. L'ère postmoderne, caractérisée par des mutations continues sur le plan technologique et social, requiert des systèmes éducatifs compatibles avec les exigences de la société contemporaine, aptes d'équiper ses élèves avec une diversité de types de littératures (Kellner, 2000).

L'avènement des NTIC a réinventé le concept de littérature qui est en train d'acquiescer de nouvelles valences. Ce processus est reflété par la recherche sur la littérature où la perspective classique sur ce concept est contestée par les théoriciens qui proposent différentes formules de littératures multiples (Kellner, 2000).

Puisque les NTIC touchent toutes les sphères de l'activité humaine, les humains doivent être capables de les maîtriser et de les utiliser afin de déchiffrer et transformer le monde. Les nouvelles littératures qu'elles ont créées sont devenues obligatoires pour atteindre le succès académique et économique. Dans une société où tout est en interrelation, les compétences techniques et sociales sont critiques pour la communication rapide et efficace (Lotherington, 2007).

Les sociétés occidentales du XXI^e siècle sont caractérisées par une hétérogénéité culturelle, suite à la plusieurs vagues migratoires qui ont suivi différents événements ou conflagrations au niveau planétaire (Gohier, 2006). Au sein de la société contemporaine canadienne, surtout en milieu francophone minoritaire, la population immigrante a un rôle décisif pour la stabilité démographique et pour le développement économique de la communauté (Quell, 2002).

Ainsi, étant confrontée à une clientèle très variée du point de vue culturel et linguistique, l'école de

langue française en milieu minoritaire doit « pallier ce déterminisme social par une pédagogie adaptée à cette réalité » (Blain *et al.*, 2009, p.72). C'est dans ce contexte que les littératies technologiques ont leur rôle à jouer : elles appuient le processus de construction identitaire en milieu minoritaire en développant chez l'élève la « connaissance de l'héritage collectif, intellectuel, artistique et spirituel de son groupe ethnoculturel » (Gohier, 2006, p.156) et d'autres groupes culturels.

Selon la TLM de Masny (2005), le concept de littératie va au-delà de l'acception classique du mot, soit « d'habileté décontextualisée » (Street cité par Masny *et al.*, 2007, p.1), pour devenir socialement imbriquée. Ainsi, les littératies, toujours au pluriel, deviennent des construits sociaux comprenant « les mots, les gestes, les attitudes, les façons de parler, d'écrire, de valoriser les réalités de la vie, une façon d'être dans le monde. [...] Elles sont des textes à lire, ancrées dans les pratiques langagières personnelles et sociales dans des situations diverses » [traduction libre]. Dans ce contexte, le concept de texte va au-delà de « l'imprimé traditionnel » (Blain, Freiman, Essiembre, Cormier et Beauchamp, 2009, p.73), en englobant « tout stimulus visuel, oral, écrit et hyper-médiatique » (p.73).

La TLM de Masny (2005) met en exergue la composante culturelle de l'acte de construction de sens qu'on appelle littératie. Selon ce cadre conceptuel, les littératies sont porteuses de valeurs. Elles sont les produits des contextes culturels, sociohistoriques et sociopolitiques d'une société à un moment donné dans son évolution (Masny et Dufresne, 2007). Elles fusionnent avec des « dimensions de la différence » (Waterhouse, 2009, p.135) (religion, sexe, race, culture) et avec le pouvoir. Autrement dit, « les littératies s'actualisent à partir d'un contexte particulier dans l'espace et dans le temps où elles se trouvent et opèrent. » (Masny et Dufresne, 2007, p.215).

Ma recherche prend aussi en considération le modèle de conceptualisation de soi de Harter (1990) qui complète, à mes yeux, celui de la TLM de Masny (2005). Composante essentielle du concept de soi, l'estime de soi est envisagée par Harter (1990) comme « la valeur d'ensemble que l'individu s'accorde comme personne » (p.67). Cette définition s'inspire des modèles de conceptualisation de soi avancés par James (1890) et Cooley (1902), deux autorités incontournables dans la littérature scientifique sur le soi. Selon James (1890), le déterminant de l'estime de soi est la perception qu'a l'individu de « sa compétence et son adéquation » (p.75) dans les domaines de la vie qu'il valorise (James, 1890, cité par Harter, 1990). Selon Cooley (1902), le déterminant de l'estime de soi est le « miroir social » (p.75) que l'individu regarde pour recevoir de la rétroaction sur le soi (Colley, 1902, cité par Harter, 1990).

Comme toute autre forme de littérature, l'estime de soi est en permanente transformation, selon l'âge et l'expérience de vie, et selon l'importance du domaine en fonction duquel l'individu s'évalue : physique, socio-économique, scolaire, artistique, etc.

1.2 Questions de recherche

Les questions qui guideront mon travail sont les suivantes :

- a) Comment deux adolescents inscrits dans une école franco-ontarienne s'investissent-ils dans les littératies technologiques ?
- b) Comment cet investissement transforme-t-il leur lecture du monde ?
- c) Quels sont les effets de cette lecture du monde sur l'estime de soi des adolescents ?

Ce qui m'amène à examiner ces questions est l'idée selon laquelle la lecture que l'on fait sur le soi est inextricablement liée à la lecture du mot et du monde, que ce soit à l'école, au foyer, ou aux niveaux local, national ou international. De nos jours, cette lecture, qui suppose une intégration de plusieurs littératies (scolaire, communautaire, personnelle et critique), se passe de plus en plus en ligne.

1.3 Importance de la question

1.3.1 Pourquoi les nouveaux arrivants ?

La société contemporaine éprouve des changements structurels sans précédent tout en étant le témoin d'une série d'innovations technologiques profondes. La globalisation de l'économie affecte de plus en plus la vie des gens partout dans le monde (Kellner, 2000). L'essor qu'ont connu le commerce international et les moyens de communication à la fin du XX^e siècle a eu comme effet une intense circulation de la population, des produits, des finances et des informations, accompagnée d'une diffusion de différentes cultures dans le monde entier (Kalbach et Kalbach, 1999).

J'ai choisi ce sujet à cause de son actualité et de sa nouveauté, surtout dans le milieu francophone minoritaire. Les mouvements transnationaux qui se produisent dans le cadre du phénomène de la mondialisation, à la suite de la révolution technologique, ont créé des sociétés multiculturelles. Connue comme une terre d'immigration par excellence (Kellner, 2002), le Canada est devenu, suite à plusieurs vagues d'immigration, le foyer de différentes cultures, ce qui en fait une société plus intéressante, et en même temps plus complexe (Moke Ngala, 2005).

Chaque année, environ 250 000 étrangers arrivent au Canada afin de s'y établir (Statistique Canada, 2011). Ces nouveaux arrivants contribuent à la prospérité économique et à la stabilité démographique du pays, ainsi qu'au renforcement du tissu social et linguistique dans le respect des valeurs fondamentales canadiennes (Quell, 2002). Les immigrants qui choisissent de s'établir en milieu francophone minoritaire en Ontario renforcent, par leur nombre, les rangs des Franco-Ontariens et contribuent ainsi à la sauvegarde de la communauté franco-ontarienne (Gérin-Lajoie, 1995). Par conséquent, l'intégration des nouveaux arrivants constitue un élément positif pour la communauté franco-ontarienne (Gérin-Lajoie, 1995).

L'immigration récente vers les communautés francophones en Ontario provient en grande partie d'Afrique, d'Asie du Sud-est et du Moyen-Orient (Masny *et al.*, 2009). Les jeunes immigrants ont un statut doublement minoritaire (Masny *et al.*, 2009). Premièrement, ils sont minoritaires comme immigrants au Canada, c'est-à-dire en relation avec « l'ordre dominant de la majorité anglaise » (p.14). Deuxièmement, ils sont minoritaires par rapport à la société d'accueil, c'est-à-dire en relation avec « l'ordre dominant de la communauté minoritaire française » (p.14).

À cause des conflits potentiels entre les valeurs des groupes minoritaire et majoritaire, le statut des adolescents immigrants rend le processus de construction identitaire plus complexe que celui des adolescents appartenant au groupe majoritaire (Phinney, 2005).

1.3.2 Pourquoi les littératies technologiques seraient-elles importantes dans le développement de l'estime de soi ?

Le concept d'estime de soi provient de la culture américaine (Arnett, 2010). Ce n'est pas un hasard si le terme *estime de soi* a été utilisé pour la première fois par un Américain. La préoccupation américaine pour l'estime de soi fait partie de ce qu'on appelle l'individualisme américain (Arnett, 2010). La société américaine a créé une culture fortement individualiste qui promeut le soi indépendant et favorise la réflexion sur celui-ci (Green, Deschamps et Páez, 2005).

Le souci américain de soi est évident dans le grand nombre d'études menées sur le concept d'estime de soi dans la société américaine pendant les derniers 50 ans, surtout concernant les adolescents (Arnett, 2010). Dans les années 1960 et 1970, on a beaucoup investi dans la mise en œuvre des programmes de rehaussement de l'estime de soi chez les jeunes; on a considéré qu'aider les adolescents à mieux se sentir dans leur peau aurait des effets positifs à d'autres niveaux de fonctionnement social, comme le succès scolaire ou les relations avec les pairs (Arnett, 2010).

L'estime de soi correspond à la valeur globale que l'individu s'accorde, qu'il s'aime ou non, qu'il s'approuve ou non (Duclos, 2004; Harter, 1990). Chaque individu se fait une idée de lui-même. Cette image de soi, qui est fortement influencée par tous les changements sociaux, se construit au fil des années et n'est jamais acquise pour toujours (Duclos, 2004; Harter, 1990). Tout au long de sa vie, l'être humain cherche à combler deux besoins essentiels à l'estime de soi : le sentiment d'attachement (se sentir aimé, apprécié) et le sentiment de compétence (se sentir apte, capable) (Duclos, 2004; Harter, 1990). D'où l'importance de l'acceptation sociale et du succès scolaire parmi les « domaines de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.75) dans l'évaluation de l'estime de soi globale chez les adolescents.

Comme lieu principal de socialisation et d'acquisition des savoirs, l'école joue un rôle capital, avec la famille, dans la construction identitaire et dans le développement de l'estime de soi chez les adolescents (Harter, 1997) puisque, dans la société du savoir, les littératies constituent la base sur laquelle les compétences recherchées sur le marché de travail sont construites. De plus, une participation efficace au marché du travail dépend de plus en plus des littératies technologiques. « Beaucoup de pays considèrent la compréhension des nouvelles technologies et la maîtrise de leurs principaux concepts et savoir-faire comme partie intégrante de l'éducation de base, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2004, p.8).

Ainsi, des compétences nouvelles sont devenues impérieusement nécessaires, autant pour les éducateurs que pour les élèves. Préparer les jeunes à affronter les défis de la société du XXI^e siècle suppose, de la part de tous les adultes responsables (enseignants, chercheurs, parents, décideurs politiques), une prise en considération objective des usages potentiels de ces outils, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, et une intégration judicieuse de ceux-ci dans l'acte éducatif (Alloway, 2007; Andretta, 2009; Karsenti, 2003).

L'utilisation des NTIC transforme l'apprentissage, la socialisation et la communication pour les jeunes qui y ont accès et qui savent les apprivoiser, contribue au développement de leurs compétences technologiques et sociales, et donne aussi l'occasion de faire une étude de soi et de ses intérêts (Palfrey, Gasser, Maclay et Beger, 2011).

L'utilité des littératies technologiques ne se limite pas à l'amélioration du rendement scolaire ou au lieu de travail. La technologie touche tous les autres aspects de la vie quotidienne (Réseau Éducation-

Médias, 2010). Chez les adolescents nouveaux arrivants, par exemple, les littératies technologiques favorisent l'intégration au sein de la société d'accueil et leur permettent en même temps de conserver leur langue et leur culture d'origine. Les littératies technologiques aident les jeunes nouveaux arrivants à mieux s'adapter aux changements qu'entraîne l'acculturation, en renforçant leur sentiment d'attachement et d'appartenance. Elles les préparent aussi à participer à la société numérique, à connaître et à défendre leurs droits, à devenir des citoyens et des consommateurs informés, à profiter des occasions qui se présentent dans différentes sphères de leur vie, dont l'emploi, l'inclusion sociale, l'appréciation personnelle, etc. (Réseau Éducation-Médias, 2010).

Dans l'école franco-ontarienne, les NTIC occupent une position clef dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves en général, et des nouveaux arrivants en particulier, puisqu'elles ont le potentiel de faciliter leur l'intégration dans le nouveau milieu éducationnel (le PANA, 2010). Par le biais de certains outils comme les logiciels de production ou les outils informatiques, les NTIC soutiennent la qualité de la communication orale et écrite. Celle-ci représente un facteur décisif pour le succès scolaire et professionnel des futurs adultes (le PANA, 2010), mais aussi pour l'intégration des adolescents nouveaux arrivants dans le milieu social d'adoption.

Blain *et al.* (2009) montrent que les NTIC permettent aux élèves de pratiquer la langue non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi dans un milieu autre que la salle de classe, en plaçant les apprenants devant de nouvelles situations d'apprentissage. Elles aident les élèves à développer leur autonomie et peuvent les motiver lorsqu'elles sont alternées avec d'autres techniques d'apprentissage.

Sans conteste, les NTIC représentent une fenêtre sur le monde. Au moyen des NTIC, les élèves nouveaux arrivants peuvent aussi communiquer avec d'autres écoles au niveau local, national ou international (le PANA, 2010). La capacité de réseautage des jeunes nouveaux arrivants est un autre facteur essentiel pour leur intégration dans le nouveau contexte éducationnel et pour leur réussite sur le marché de travail. Les NTIC constituent un appui précieux pour les jeunes immigrants qui tentent de créer des liens avec les autres et d'élargir leurs réseaux de connaissances.

À titre d'exemple, Ellison, Steinfield et Lampe (2007) montrent que les sites de réseautage social, l'une des plus populaires applications des NTIC, sont des espaces où, grâce à l'interaction avec les pairs, les jeunes développent et maintiennent un capital social. Les chercheurs soulignent les bénéfices de la formation et de l'entretien du capital social pendant l'adolescence, période pendant laquelle le jeune individu fonde ses compétences sociales à vie.

Les jeunes emploient les sites de réseautage social comme un moyen d'exploration identitaire en s'engageant dans des processus de comparaison sociale, en énonçant des aspects idéalisés du soi, des projections de leur soi possible (Manago, Graham, Greenfield et Salimkhan, 2008 ; Valkenburger et Peter, 2011). L'interaction virtuelle entre les pairs, dans les contextes culturels créés sur ces sites, influence le développement de l'identité personnelle, sociale et sexuelle des adolescents. Ces communautés virtuelles représentent un « miroir social » (Cooley, 1902 cité par Harter, 1990, p.75) que l'adolescent regarde pour recevoir de la rétroaction sur leur adéquation dans les domaines de l'activité humaine valorisés à cet âge tels que l'apparence physique, l'acceptation sociale ou les compétences cognitives ou athlétiques. Les chercheurs (Manago *et al.*, 2008; Valkenburg et Peter, 2011) signalent la nécessité d'étudier davantage l'effet qu'ont les sites de réseautage social sur les jeunes étant donné leur rôle dans le développement psychologique de la jeune personne.

En outre, naviguer de façon adéquate sur Internet, c'est avoir accès à d'incalculables sources d'information, ce qui représente un immense bienfait pour le développement cognitif de l'enfant (Blain *et al.*, 2009). Des recherches plus étendues sont possibles maintenant grâce à des sites Internet et à des supports numériques de plus en plus complexes. De ce fait, l'élève peut accéder à des ressources en français offertes par des archives et des institutions publiques aux niveaux local, national et international, ce qui lui permet de trouver les renseignements les plus récents sur des sujets d'actualité (le PANA, 2010).

1.3.3 La mission de l'école de langue française

L'école canadienne dessert depuis longtemps déjà une clientèle très hétérogène du point de vue racial, culturel et linguistique (Kalbach et Kalbach, 1999). Toutefois, à partir des années 1950, la population immigrante s'est diversifiée de plus en plus du point de vue ethnique, ce qui a modifié le profil de la population scolaire. Par conséquent, le Canada est devenu le premier pays du monde à reconnaître la valeur de tous les citoyens et de toutes les citoyennes par l'adoption d'une politique fédérale de multiculturalisme ayant un grand impact surtout sur l'éducation (Li, 1999). En Ontario, la structure sociale de la communauté francophone a beaucoup changé elle aussi. Depuis une quinzaine d'années, une nouvelle population aux origines ethniques diverses inscrit ses enfants dans les écoles franco-ontariennes. L'apparition de cette nouvelle clientèle, souvent immigrante, influence le travail du personnel enseignant qui, malgré des ressources matérielles, pédagogiques, humaines et technologiques limitées, s'efforce de répondre le mieux possible aux besoins de cette nouvelle population scolaire (Gérin-Lajoie, 2001, 2002).

L'école ontarienne de langue française est responsable de l'accueil et de l'intégration des élèves nouveaux arrivants, tâche difficile à remplir vu les identités linguistiques et culturelles de plus en plus éclatées des élèves (Gérin-Lajoie, 2009). Tous ces élèves ont besoin de développer un lien avec le nouveau milieu, qu'on les aide à « donner un sens à leur appartenance francophone et non-francophone » (Emond, 2011, p.3). Ils ont besoin d'être soutenus dans leurs efforts d'intégration linguistique, scolaire, culturelle et sociale dans le nouveau milieu.

Outre l'aspect identitaire, la réussite scolaire est aussi déterminante (Emond, 2011). Ainsi, les élèves nouveaux arrivants ont besoin de l'appui de l'école dans le processus d'acquisition des compétences en communication et techniques afin de faire face aux défis de l'âge adulte. L'adaptation culturelle et sociale est complémentaire à la trajectoire scolaire et doit se faire parallèlement (Emond, 2011). L'estime de soi et la confiance en soi sont essentielles dans la construction d'une bonne relation de ces élèves avec le nouveau milieu éducationnel et communautaire. Cette relation mènera à un sentiment d'appartenance à la communauté francophone (Emond, 2011).

Dès que l'adolescent arrive dans la communauté d'accueil, il est inscrit à l'école, où il doit relever une nouvelle série de défis : une nouvelle langue, des attentes culturelles et scolaires différentes, des tests standardisés, des enseignants et un curriculum qui prennent ou non en considération leurs expériences scolaires antérieures (Bigelow *et al.*, 2003).

À part ces difficultés, les jeunes ne bénéficient pas toujours d'un intervalle de transition lorsqu'ils arrivent dans les écoles franco-ontariennes. Par conséquent, ils éprouvent des difficultés à l'égard des demandes de participation et d'engagement dans le milieu éducationnel franco-ontarien (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2007). Ils doivent s'adapter non seulement à un nouveau système scolaire, mais aussi à une nouvelle culture de l'école. Ils doivent se faire de nouveaux amis et apprendre les deux langues officielles du pays. Souvent, ils ne peuvent pas bénéficier du soutien de leurs parents parce que ceux-ci n'ont pas le capital économique et culturel nécessaire pour appuyer leurs enfants (Moke Ngala, 2005).

Le personnel enseignant doit composer avec cette réalité où la diversité est dominante et où les pratiques langagières à l'école sont fortement influencées par le milieu majoritaire anglophone (Gérin-Lajoie, 2010). De plus, pour la majorité des jeunes immigrants, le français n'est ni la langue maternelle ni la principale langue parlée au foyer. Par conséquent, les compétences langagières de la population

scolaire des écoles franco-ontariennes vont d'excellentes à inexistantes (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2007).

Cependant, depuis septembre 2010, l'édition révisée du Programme-cadre d'appui aux nouveaux arrivants (le PANA) est mise à la disposition du personnel enseignant qui travaille dans les écoles franco-ontariennes. L'objectif de ce programme-cadre est de « planifier l'enseignement et l'apprentissage de l'élève nouvellement arrivé » (le PANA, 2010, p.5) afin de l'aider à développer les compétences indispensables à une transition rapide vers le programme d'études ordinaire. Le programme-cadre vise le succès scolaire et l'épanouissement de tous les élèves par deux axes d'intervention : l'axe de l'apprentissage et l'axe de la construction identitaire. Le premier précise les compétences transdisciplinaires, indispensables à tous les élèves pour une vie accomplie dans la francophonie. Celles-ci sont : « savoir communiquer oralement, lire, écrire, rechercher de l'information, se servir des technologies de l'interaction et exercer sa pensée critique » (le PANA, 2010, p.6). Le deuxième axe vise l'acquisition des repères culturels permettant aux élèves de lire le monde et d'apprendre les particularités de la francophonie du point de vue matériel, culturel et intellectuel (le PANA, 2010).

Par conséquent, le ministère de l'Éducation de l'Ontario recommande au personnel enseignant d'encourager l'élève immigrant à apprendre et à utiliser les NTIC, de mettre à sa disposition une gamme d'outils qui l'amèneront à « lire ou interpréter les documents sous toutes leurs formes et en tirer tous les renseignements » (le PANA, 2010, p.53). Les habiletés de l'élève le conduiront à utiliser les innovations technologiques et médiatiques qui garantissent son épanouissement futur. Ainsi, le personnel enseignant qui travaille en milieu francophone minoritaire peut utiliser les NTIC comme un adjuvant dans son effort d'encourager chez les élèves le respect de soi et des autres (le PANA, 2010).

En somme, dans le 1^{er} chapitre de cette étude, j'ai présenté l'objectif de cette recherche, le cadre conceptuel utilisé, les questions de recherche ainsi que la pertinence du problème de recherche choisi pour le milieu francophone minoritaire et pour l'école franco-ontarienne contemporaine.

CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS

L'objectif de cette recherche est de comprendre les effets de l'investissement dans les littératies technologiques sur l'estime de soi chez deux adolescents immigrants franco-ontariens. Le premier volet de ce chapitre est donc consacré aux effets des NTIC sur l'ensemble de la société.

Le deuxième volet de ce chapitre porte sur les NTIC et leurs effets en éducation. Plus précisément, je présenterai l'impact des NTIC sur l'acte littératié et sur le concept de texte, les catégories majeures d'utilisation des NTIC en éducation, les outils informatiques le plus souvent utilisés et les objectifs le plus souvent fixés par les enseignants. Dans le cadre du deuxième volet, je parlerai aussi des courants dans la littérature concernant l'utilisation des NTIC en éducation. Les conditions indispensables à une intégration appropriée des NTIC dans la classe et leur potentiel de motiver à la réussite scolaire achèveront le deuxième volet.

Le troisième volet présente les NTIC comme étant des médias de communication électronique chez les adolescents et leur rôle dans l'acceptation sociale par les pairs. Ce volet présente les formes de communication électronique les plus populaires parmi les adolescents, les effets de la communication en ligne sur la construction identitaire, sur le concept de soi et sur celui de l'estime de soi. C'est encore dans ce volet que je parlerai du rôle des médias de communication électronique dans la construction et le maintien du capital social des adolescents.

Le quatrième volet est consacré aux NTIC comme facteurs de socialisation relativement à l'identité des genres et leur rôle dans la société, et comme repères de beauté physique chez les adolescents.

Le cinquième volet porte sur le concept de soi et sur les contributions des autorités incontournables du domaine : James (1890) et Cooley (1902). Dans ce volet, j'élaborerai sur le concept de l'estime de soi, surtout sur celui de l'estime de soi chez les adolescents. À la fin de ce volet, je présenterai le processus de construction identitaire comme tâche de développement centrale de l'adolescence, tout en précisant les spécificités de ce processus chez les adolescents membres d'une minorité ethnique.

Le sixième volet aborde les nouvelles perspectives théoriques en matière de littératies : les ÉNL (Barton *et al.*, 2002; Gee, 1990; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny *et al.*, 2007) et les multi-littératies (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000b cités par Mills, 2010). La TLM de Masny (2005) sera présentée séparément dans le chapitre sur le cadre conceptuel.

2.1 Les NTIC : leurs effets sur l'ensemble de la société

Depuis une vingtaine d'années, l'humanité est entrée dans l'ère technologique. L'avènement de l'Internet est parfois comparé aux autres victoires capitales du raisonnement humain. Internet est un phénomène colossal, une réalisation comparable aux voies romaines, à l'imprimerie, à l'invention de l'alphabet. Il est là pour toujours (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 2000; Leu *et al.*, 2009).

Néanmoins, l'élément qui distingue la révolution technologique dont nous sommes témoins aujourd'hui des événements antérieurs est le rythme de son évolution, qui est sans précédent. Amorcée au début des années 1990, cette révolution a déjà envahi tous les secteurs de l'activité humaine: les modes de travail, de magasinage, de communication et d'apprentissage (Statistique Canada, 2011). Le fait que plus de deux milliards de personnes utilisaient Internet en 2011 (*Internet World Stats: Usage and Population Statistics*, 2011; Leu *et al.*, 2009) montre que c'est la première fois dans l'histoire de la civilisation humaine qu'une technologie est adoptée par un si grand nombre de personnes, si rapidement, et aux quatre coins du monde. « À ce rythme, la majorité de la population mondiale aura accès à Internet dans les prochains 10 à 15 ans » (Leu *et al.*, 2009, p.264 [traduction libre]).

L'incroyable abondance d'informations (Weare et Lin, 2000), la production de nouvelles technologies pour lire, écrire et communiquer (Lankshear et Knobel, 2006; Thorne, 2008), qui facilitent à leur tour la création d'autres informations, d'autres connaissances, d'autres technologies, ainsi que la disparition graduelle des frontières physiques et politiques qui définissent les rapports humains (Davidson, 2007) font d'Internet une puissance transformatrice avec laquelle nous sommes constamment en interaction.

En fonction des possibilités budgétaires, les acteurs politiques tentent de transformer les collectivités humaines en promouvant dans leurs pays respectifs des politiques qui facilitent l'accès des citoyens à une éducation de qualité, et en cultivant le potentiel éducatif d'Internet (Leu *et al.*, 2009; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2004).

En somme, la révolution technologique contemporaine se distingue des événements technologiques antérieurs par le rythme extraordinaire de son évolution et par les effets qu'elle produit dans tous les secteurs de l'activité humaine : l'apprentissage, le travail, la communication, et les loisirs. Selon les ressources, l'exploitation de la capacité transformatrice d'Internet constitue une préoccupation pour les intervenants en éducation partout dans le monde.

2.2 *Les NTIC en éducation*

2.2.1 *L'impact des NTIC sur l'acte littéraire*

Les changements apportés par les NTIC à la façon dont les jeunes lisent et écrivent en utilisant des mots et des images entraînent, indéniablement, des transformations dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (Williams, 2008). Ainsi, être alphabétisé au XXI^e siècle ne signifie plus seulement posséder l'habileté à lire et à écrire dans l'acception traditionnelle du mot, mais aussi l'habileté d'interagir par l'entremise d'une « variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication » (Andretta, 2009, p.1).

De plus, devenir « une personne pleinement littératiée en matière de NTIC » (Blain *et al.*, 2009) signifie s'approprier non seulement « la maîtrise technique de l'outil » (p.70), mais aussi « la maîtrise cognitive requise » (p.71), c'est-à-dire la capacité de gérer l'information à laquelle on accède, de « l'intégrer, de l'évaluer et d'en créer de nouvelles » (p.67).

À titre d'exemple, le paragraphe suivant, extrait d'*Éducation Queensland* (2000), cité par Alloway (2007), montre la façon dont les éducateurs et les décideurs politiques australiens ont adopté « des définitions plus larges de la littératie, en incorporant même le concept de multi-littératies (Cope et Kalantzis, 1999).

Être adolescent et devenir littératié ont fondamentalement changé. Les compétences de base appropriées dans les années cinquante sont devenues insuffisantes de nos jours. La capacité de la jeunesse à produire, lire et interpréter la langue parlée, le texte imprimé ou multi-médiatique deviendra son moyen principal d'existence et sa capacité de survie pour le travail et le loisir, pour la citoyenneté et la participation communautaire, ainsi que pour le développement personnel et l'expression culturelle. Pour les jeunes de nos jours, la capacité d'organiser, de manipuler et d'interpréter l'information deviendra plus importante que la littératie et la numératie ne l'étaient pas pour les personnes formées dans les années cinquante (p.588 [traduction libre]).

Par conséquent, l'école, comme l'un des principaux formateurs des futurs citoyens, doit intégrer, tout comme le foyer, ces changements, et ce, quelle que soit la spécialité, pour équiper les jeunes avec les compétences indispensables dans une société du savoir. Les enseignants qui utilisent une variété de médias et de technologies pendant leurs cours, qui aident leurs élèves à naviguer aisément d'un contexte numérique à l'autre, grâce au développement d'une pensée critique, vont au-delà de leur connaissance des technologies les plus récentes. En effet, ils aident les élèves à acquérir les littératies dont ils ont besoin afin d'affronter les défis du XXI^e siècle. (Borsheim, Merritt et Reed, 2008).

2.2.2 *L'impact des NTIC sur le concept de texte*

Beaucoup de chercheurs (Borsheim *et al.*, 2008; Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000b; 2003) ont analysé les transformations sans précédent qui se sont récemment produites dans le domaine des NTIC et les changements apportés par celles-ci dans les pratiques littéraires. Ils signalent l'impact des NTIC et des multimédias sur le concept de texte et les implications pédagogiques de cette transformation. Les modalités actuelles de communication exigent l'interaction avec des textes multimodaux qui intègrent les modes visuels, sonores, gestuels, spatiaux ou linguistiques pour opérer sur la signification du message (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000b). Les nouveaux types de textes requièrent des compétences nouvelles de la part du citoyen du XXI^e siècle pour que celui-ci soit capable de consommer, d'évaluer, de produire ou de distribuer l'information qu'ils contiennent (Black, 2009; Williams, 2008). Par conséquent,

on ne peut plus parler de la personne littéraire mais de la personne multi-littéraire : flexible et stratégique, capable de comprendre et d'utiliser de façon responsable la littérature et les pratiques littéraires avec une variété de textes et de technologies, dans un monde divers du point de vue social, culturel et linguistique, apte à participer pleinement dans la vie comme citoyen informé et actif (Borsheim *et al.*, 2008, p.87[traduction libre]).

Contrairement aux apparences, les jeunes de nos jours lisent et écrivent beaucoup plus qu'ils ne le faisaient il y a 20 ou même 10 ans. Par contre, les jeunes d'aujourd'hui lisent d'une manière qui diffère de la méthode traditionnelle agréée par l'école (Borsheim *et al.*, 2008; Masny et Dufresne, 2007; Williams 2008). « Les mots font partie intégrante du monde électronique de nos jours. Par conséquent, les jeunes lisent et écrivent en ligne des milliers de mots par semaine qui sont souvent accompagnés d'images et de sons » (Williams, 2008, p.682 [traduction libre]).

En somme, nous sommes les témoins « d'un monumental déplacement paradigmatique de la littérature traditionnelle vers les multi-littératures du XXI^e siècle, soit le résultat de l'influence des NTIC et des multimédias sur l'évolution du concept de texte et sur les compétences requises pour consommer, créer, évaluer et distribuer ces nouvelles productions » (Borsheim *et al.*, 2008, p.87 [traduction libre]). Tout éducateur responsable doit réfléchir à ces transformations et à l'intégration des nouvelles littératures dans l'acte pédagogique. Quelle que soit sa spécialité, il doit penser de façon multimodale lorsqu'il choisit un texte pour ses élèves, en alignant ses pratiques pédagogiques quotidiennes sur les façons dont les adolescents se définissent eux-mêmes (Ajayi, 2009).

2.2.3 Les NTIC comme soutien à l'apprentissage

Comparé aux premières tentatives d'intégration de l'ordinateur au sein de l'école, au cours des années 1960 et 1970, l'usage des NTIC à des fins éducatives s'est beaucoup diversifié (Basque et Lundgren-Cayrol, 2003). Il y a trois catégories majeures d'utilisation des NTIC en éducation : « l'utilisation centrée sur l'acte d'enseignement ou d'apprentissage, l'utilisation centrée sur l'école et l'utilisation centrée sur l'apprenant » (Basque *et al.*, 2003, p.6 [traduction libre]). La première catégorie englobe des NTIC comme :

- ♣ objets d'apprentissage,
- ♣ moyens d'apprentissage
- ♣ soutiens à l'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, c'est surtout la dernière subdivision qui m'a intéressée. Sous cette forme, les NTIC sont à la disposition de l'enseignant ou de l'élève pour enrichir et diversifier la formation plus traditionnelle. C'est dans ce contexte d'intégration pédagogique que les NTIC trouvent une meilleure place dans l'éducation. En tant que soutien à l'apprentissage, « les NTIC peuvent être utilisées à des fins d'apprentissage individuel ou en groupe ainsi que pour la gestion de l'enseignement (Alvermann, 2004; Borsheim *et al.*, 2008; Conseil supérieur de l'éducation Québec, 2000; Karsenti, 2003; le PANA, 2010; Wikan, Mølster, Faugli et Hope, 2010)

2.2.4 Les outils utilisés le plus souvent et les objectifs ciblés le plus souvent en éducation dans l'utilisation de l'ordinateur

Le logiciel le plus utilisé en éducation est le traitement de texte *Word*. Parmi les enseignants de la 4^e à la 12^e année, 50 % exigent que leurs élèves utilisent occasionnellement le traitement de texte pendant les cours (Becker, 2000). D'autres types de logiciels très populaires en éducation sont les cédéroms, les navigateurs Internet et le logiciel de présentation *PowerPoint* (Becker, 2000), bien que ce dernier ne soit pas toujours exploité efficacement (Roehling et Trent-Brown, 2011).

D'autres outils souvent utilisés en éducation sont les tableurs, les bases de données, les didacticiels spécialisés, les logiciels de simulation et d'exercices, le courrier électronique, les éditeurs de page HTML, les forums de discussions, les caméras numériques, la vidéocommunication, etc. (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 2000; PANA, 2010).

Il est important de souligner que la pédagogie est transformée par l'introduction de ces instruments, puisque l'enseignant cesse de poser toutes les questions et de donner toutes les réponses (Karsenti, 2003; Wang et Reeves, 2003). Ce sont les élèves qui doivent apprendre à poser des questions et à chercher des réponses. C'est pourquoi les enseignants doivent aider leurs élèves à développer des habiletés leur permettant de s'interroger, de sélectionner l'information en fonction de sa qualité, de l'organiser, de la partager, et de l'utiliser correctement. L'estime de soi et des autres, l'esprit critique, le discernement et l'honnêteté intellectuelle sont des valeurs à cultiver plus fortement que jamais pour préparer les élèves à évoluer dans l'ère de l'information et de la communication tout en évitant les périls du monde virtuel (Conseil supérieur de l'éducation Québec, 2000; le PANA, 2010).

La majorité des logiciels dont les enseignants disposent peut être utilisée à différentes fins éducatives. Trouver des idées et des informations et s'exprimer par écrit sont les objectifs le plus souvent sélectionnés par les enseignants (de la 4^e à la 12^e) qui intègrent le travail à l'ordinateur dans les devoirs de leurs élèves (Becker, 2000). Ces deux objectifs sont liés aux deux types de logiciels les plus généralement utilisés : le traitement de texte et les cédéroms (Becker, 2000).

2.2.5 Courants dans la littérature concernant l'utilisation des NTIC en éducation

Il y a plusieurs courants dans la littérature concernant l'intégration des NTIC en éducation aux paliers primaire et secondaire : à l'un des pôles, on trouve les optimistes, à l'autre, les pessimistes, et entre les deux, les modérés.

La première catégorie est composée de chercheurs (Alvermann, 2004; Blain *et al.*, 2009; Borsheim *et al.*, 2008; Gee, 2003; Hsu & Wang, 2010; Kress, 2000b; Lankshear et Knobel, 2003; Nixon, 2003) qui appuient l'utilisation des NTIC en éducation en vertu de ce qui est souvent appelé *e-culture*. Celle-ci s'est infiltrée dans tous les domaines de l'activité humaine dans une telle mesure que la compréhension des NTIC, de leurs concepts fondamentaux, de leurs savoir-faire est devenue une partie intégrante de l'éducation de base, tout comme la lecture, l'écriture et le calcul (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2004).

Les adeptes de l'utilisation des NTIC en éducation déclarent que la majorité des utilisations des NTIC à l'école sont bénéfiques et mènent à un rendement scolaire amélioré. Malgré la pénurie d'études expérimentales contrôlées portant sur les effets mesurables des NTIC sur le rendement scolaire, les adeptes de l'intégration des NTIC en salle de classe affirment que les écoles bien dotées du point de

vue technologique semblent réussir à améliorer le rendement scolaire et à augmenter la motivation des élèves.

La deuxième catégorie comprend un courant sceptique selon lequel l'intégration des NTIC dans l'acte éducatif ne change pas beaucoup la qualité de l'apprentissage (Chao-Hsiu Chen, 2008; Cuban, 2000; Cuban, Kirkpatrick et Peck, 2001; Hixon et Buckenmeyer, 2009; Ungerleider, 2002; Wang et Reeves, 2003). Selon ces chercheurs, rien ne garantit que les technologies puissent aider l'école à remplir son mandat. Discutables du point de vue méthodologique (Ungerleider, 2002; Wang et Reeves, 2003), la majorité des études portant sur l'intégration des NTIC en éducation sont caractérisées par un enthousiasme partialement justifié qui fait de l'intégration des NTIC en éducation « le cheval de Troie des pédagogies nouvelles » (Karsenti, 2003, p.28). Cet engouement a engendré des attentes démesurées et entraîné des investissements énormes dans le concept d'école branchée (Chao-Hsiu Chen, 2008; Cuban, 2000; Hixon et Buckenmeyer, 2009; Ungerleider, 2002). Cependant, l'idée de s'assurer que les écoles sont à l'avant-plan de toute innovation technologique est une attente irréaliste vu le rythme étonnant de l'évolution technologique (Wang et Reeves, 2003).

Il semble que le succès de l'intégration des NTIC en éducation ne dépende pas uniquement de la disponibilité physique des machines, mais surtout de la volonté qu'ont les enseignants de les utiliser; et ceux-ci sont assez réticents (Chao-Hsiu Chen, 2008; Cuban, 2000; Cuban *et. al.*, 2001; Hixon et Buckenmeyer, 2009; Wang et Reeves, 2003).

Un troisième courant, celui des modérés (Karsenti, 2003; Russell, Bebell, O'Dwyer et O'Connor, 2003; Wenlinsky, 1998), comprend des chercheurs qui prennent une position neutre par rapport à l'intégration des NTIC dans l'éducation. Karsenti (2003), par exemple, estime que, souvent, dans les études appartenant aux premiers deux courants, tant les avantages que les désavantages de l'intégration des NTIC en éducation sont irréalistes.

Les NTIC ne sont ni une panacée pour les défis des écoles ni un engouement sans portée dans le processus d'apprentissage... La réalité de l'efficacité des nouvelles technologies se trouve quelque part entre l'optimisme des partisans et le pessimisme des détracteurs (Wenlinsky, 1998, p.11 [traduction libre]).

Heureusement, les adeptes de toutes les catégories partagent un élément commun: ce n'est pas l'accès à l'ordinateur qui mène à l'amélioration de la performance scolaire, mais la façon dont les NTIC sont intégrées dans l'acte pédagogique qui détermine le succès ou l'échec des apprenants et ultimement des intervenants.

2.2.6 Conditions favorables à l'intégration efficace des NTIC en éducation

Selon Carr, 2010; Cuban, 2000; Cuban *et al.*, 2001; Karsenti, 2003; Leclerc, 2007; Russell *et al.*, 2003, plusieurs conditions sont nécessaires pour une intégration réussie des NTIC dans l'éducation.

Premièrement, on a besoin d'une base matérielle adéquate ainsi que des contenus appropriés.

Deuxièmement, il est important que l'État et l'établissement appuient le personnel enseignant aux plans de la pédagogie, de la technique et de la recherche.

Cuban (2000) mentionne les solutions possibles pour améliorer l'intégration des NTIC dans l'éducation. Premièrement, il recommande de réviser la « conviction prédominante parmi les acteurs éducationnels selon laquelle l'Économie du Savoir représente le futur de tout enfant sans exception » (Cuban, 2000, para.13), de considérer plus sérieusement l'efficacité des investissements financiers dans l'infrastructure technologique et d'envisager des pistes de rechange, telles que fournir aux enseignants les compétences techno-pédagogiques dont ils ont vraiment besoin. À titre d'exemple, même les compétences des enseignants nés dans l'ère informatique, qu'ils ont acquises à l'extérieur de l'école, sont insuffisantes pour intégrer efficacement des NTIC dans la classe, si ces compétences ne sont pas soutenues par des connaissances théoriques sur l'apprentissage (Carr, 2010). Réduire la charge d'enseignement quotidienne et assurer un soutien technique efficace pour toutes les écoles seraient, selon Cuban (2000), d'autres solutions possibles.

En somme, la littérature présentée ci-dessus donne au lecteur un bref aperçu des quelques changements qui se sont produits depuis l'apparition des NTIC, surtout en éducation. Les nouvelles technologies, envisagées comme soutien à l'apprentissage, ont été analysées à travers les changements qu'elles ont apportés aux concepts de texte et d'acte littératié. J'ai mentionné les outils informatiques le plus souvent utilisés ainsi que les objectifs pédagogiques le plus souvent ciblés dans l'éducation. J'ai aussi exposé les attitudes des chercheurs à l'égard de l'intégration des NTIC dans l'acte pédagogique et les conditions idéales pour une intégration vraiment efficace.

2.3 Les NTIC et l'acceptation sociale

2.3.1 Les NTIC en tant que médias de communication électronique

Dans les paragraphes suivants, je présenterai les NTIC comme médias de communication électronique et leur importance dans le processus de développement psychosocial des adolescents. Je toucherai à quelques aspects de la construction identitaire des adolescents, tels que l'identité sexuelle et ethnique.

La recherche sur le développement de l'adolescent met en évidence que le problème central de l'adolescence est d'atteindre l'autonomie psychosociale (Erikson, 1968). La réalisation de cette autonomie suppose, de la part de l'adolescent, des efforts pour accomplir trois tâches développementales essentielles : la construction identitaire, le développement de l'intimité et le développement de la sexualité (Erikson, 1968). L'accomplissement de ces trois tâches développementales requiert l'apprentissage et le renforcement des deux compétences indispensables :

a) l'auto-présentation, c'est-à-dire « présenter des aspects du soi aux autres de façon sélective » (Valkenburg et Peter 2011, p.122) et

b) l'auto-révélation, c'est-à-dire « révéler des aspects intimes du soi réel » (Valkenburg et Peter 2011, p.122).

Selon les chercheurs (boyd ¹, 2008; Davis, 2010; Schmitt, Dayanim et Matthias, 2008), de nos jours, l'auto-présentation et l'auto-révélation se passent de plus en plus en ligne. La popularité de la communication en ligne chez les adolescents s'explique par le fait que ce genre de communication, plutôt que la communication face à face, permet un meilleur contrôle de l'auto-présentation et de l'auto-révélation en créant un environnement plus sécurisant pour les adolescents, qui sont souvent très timides (Harter, 1999; Valkenburg et Peter 2011). Le niveau supérieur de contrôle de l'auto-présentation et de l'auto-révélation en ligne est le résultat des trois caractéristiques de la communication en ligne, c'est-à-dire l'anonymat, l'a-synchronicité, et l'accessibilité (Valkenburg et Peter 2011).

Si l'anonymat au sens habituel, qui est la première caractéristique de la communication en ligne, peut produire des effets de « dé-individuation » (Johnson, 2001, cité par Valkenburg et Peter 2011, p.122), c'est-à-dire la perte du sentiment d'individualité et de la responsabilité personnelle, l'anonymat en ligne, pour sa part, peut avoir des effets positifs. Il peut mener à une réduction des soucis nés de l'apparence physique, ce qui peut améliorer l'auto-présentation et l'auto-révélation des adolescents, avec des effets positifs sur l'acceptation sociale (Valkenburg, Peter et Schouten, 2006).

Une deuxième caractéristique de la communication en ligne est l'a-synchronicité. Celle-ci permet aux adolescents de réviser leurs messages avant de les envoyer, ce qui peut améliorer la qualité de leur

1

Le nom de ce chercheur figure partout dans la littérature consultée avec minuscule.

auto-présentation et de leur auto-révélation (Walther, 2007). Cette caractéristique constitue un appui pour les adolescents qui manquent de compétences sociales (Chan, 2009).

Une troisième caractéristique de la communication en ligne, l'accessibilité, se réfère à la facilité d'accéder aux sources d'information sur l'identité, l'intimité et sexualité, à la facilité d'accéder aux interlocuteurs en ligne et à la possibilité de disséminer l'information sur eux à un public très varié, ce qui permet aux jeunes de pratiquer leurs compétences sociales. Cependant, cette caractéristique de la communication en ligne peut présenter aussi des dangers tels que la potentielle interaction avec des adultes sans scrupules (Valkenburg et Peter 2011; Wolak, Finkeldor, Mitchell et Ybarra, 2008).

2.3.2 Les effets de la communication électronique sur la construction identitaire

Les études concernant l'impact de la communication en ligne sur la construction identitaire (Calvert, 2002; Matsuba, 2004; Mazalin et Moore, 2004; Valkenburg et Peter, 2008; Valkenburg et Peter 2011) portent sur deux facettes de la construction identitaire : la clarté du concept de soi et l'estime de soi. La clarté du concept de soi correspond au niveau de clarté, de confiance, de cohérence et de stabilité des croyances et des opinions sur le soi (Valkenburg et Peter 2011). L'estime de soi représente la valeur que les adolescents s'accordent (Harter, 1999).

2.3.3 Les dangers de la communication en ligne pour le concept de soi

Deux hypothèses contraires reflètent les dangers de la communication en ligne pour la clarté du concept de soi : celle de la fragmentation du concept de soi et celle de l'unité du concept de soi (Valkenburg et Peter 2011).

D'une part, selon l'hypothèse de la fragmentation du concept de soi, la facilité avec laquelle les adolescents peuvent fabriquer leurs identités et la grande variété des contacts qu'ils établissent en ligne peuvent mener à la fragmentation de leurs personnalités émergentes (Valkenburg et Peter 2011). L'un des dangers les plus fréquents de la communication en ligne, le cyber-harcèlement, est, entre autres, le résultat des caractéristiques de la communication en ligne mentionnées ci-dessus, à savoir l'anonymat, l'a-synchronicité et l'accessibilité. Le *cyber-harcèlement* présuppose des actes intentionnels et répétitifs de violence psychologique contre une personne, au moyen d'applications *Internet*, dans le but de l'intimider (Dehue, Bolman et Volland, 2008; Valkenburg et Peter 2011). Ce type d'intimidation peut avoir des effets négatifs du point de vue psychologique ou social (détresse, anxiété) (Juvonen et Gross, 2008).

D'autre part, l'hypothèse de l'unité du concept de soi postule que la communication en ligne expose les adolescents à une palette d'interlocuteurs plus large que jamais, ce qui leur offre l'occasion de mieux structurer leurs identités et d'améliorer la clarté de leur concept de soi (Calvert, 2002; Valkenburg et Peter 2011).

2.3.4 La communication électronique et l'estime de soi

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les relations entre les différentes formes de communication en ligne et l'estime de soi chez les adolescents (Gross, 2009; Jackson *et al.* 2010; Schmitt *et al.*, 2008; Valkenburg *et al.*, 2006). Selon la majorité de ces études, surtout celles qui portent sur les sites de réseautage social ou les blogues, la communication en ligne rehausse l'estime de soi chez les adolescents. Cependant, « l'utilisation compulsive de l'Internet » (Valkenburg et Peter, 2011, p.124) semble avoir des effets négatifs sur leur estime de soi en général parce que cela pourrait découler de l'incapacité de l'adolescent d'ajuster le temps passé devant l'ordinateur ou de son incapacité de coordonner l'alternance d'activités en ligne et hors ligne (Valkenburg et Peter, 2011).

2.3.5 Les formes de communication électronique les plus populaires parmi les adolescents

Les formes de communication électronique les plus répandues parmi les adolescents de nos jours sont la messagerie électronique, la messagerie instantanée, le SMS, ainsi que les sites de communication tels que les salles de causerie, les panneaux d'affichage, les blogues, les sites de réseautage social comme *Facebook*, les sites de partage vidéo comme *YouTube*, le partage de photos comme *Flickr*, les jeux sur ordinateur en ligne comme *World of Warcraft*, ou les univers virtuels comme *Second Life* ou *Teen Second Life* (Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

Au fur et à mesure que les NTIC se transforment, diverses formes de matériel informatique peuvent soutenir certains médias comme la messagerie électronique ou instantanée, les sites de réseautage social, ou d'autres formes de communication comme *YouTube* ou *Flickr* qui maintenant sont aussi accessibles par l'entremise des dispositifs portables (les téléphones portables, etc.) (Valkenburg et Peter 2011). Cependant, la plus grande partie de la recherche sur l'utilisation des formes de communication électronique par les adolescents porte sur les ordinateurs (Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

Les médias électroniques peuvent être divisés selon plusieurs critères. Un premier critère est le degré de familiarité avec le destinataire du message. Les adolescents font usage de certains médias pour communiquer avec les pairs (amis, camarades), les connaissances, les membres de leurs familles ou même les étrangers. Par exemple, la messagerie instantanée, les sites de réseautage social ou le SMS,

devenu très populaire parmi les adolescents, sont utilisés surtout pour maintenir le contact avec les amis hors connexion, de près ou de loin (Gross, 2004; Lenhart et Madden, 2007).

D'autres formes de communication en ligne présentent un degré plus élevé d'anonymat. Dans cette catégorie on inclut les salles de causerie, où les jeunes peuvent chercher des informations, trouver des réponses aux questions qui les préoccupent, converser ou jouer des jeux. Cette catégorie englobe aussi les panneaux d'affichage ou les jeux en ligne à plusieurs joueurs (Gross, 2004; Lenhart et Madden, 2007; Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

Un deuxième critère selon lequel les médias peuvent être divisés est la nature privée ou publique du contenu des interactions véhiculées par ces médias. Parmi les médias les moins privés, il y a les salles de causerie publiques et les panneaux d'affichage, tandis que parmi les plus privés on retrouve la messagerie électronique et instantanée, et le SMS (Subrahmanyam et Greenfield, 2008). En ce qui concerne les sites de réseautage social ou les blogues, ce sont les utilisateurs qui décident à quel point l'information contenue dans leur profil ou dans leurs entrées est privée ou publique. *Facebook*, par exemple, offre toute une gamme d'options de confidentialité concernant les informations contenues dans leurs profils, les usagers ayant la possibilité de choisir les personnes qui peuvent accéder à leur profil. Bien que les jeux vidéo et les univers virtuels soient des espaces publics, différentes formes de contrôle et de vérification y ont été intégrées pour protéger les jeunes qui y interagissent (Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

L'avènement des médias numériques a un effet puissant sur nos convictions et sur nos habitudes de nous servir des modes de communication (Brown, 2009). Il serait intéressant d'analyser comment ces médias appuient les adolescents (Subrahmanyam et Greenfield, 2008) dans leur processus de développement psychosocial. Tisser des liens inter-relationnels est l'une des tâches de développement essentielles pendant l'adolescence. « Les bénéfices dont une personne jouit dans ses relations avec les autres » sont communément appelés capital social (Lin, 1999 cité par Steinfield *et al.*, 2008).

2.3.6 Les médias électroniques et les relations avec les pairs

Selon Gross (2004), les adolescents utilisent les messageries instantanée et électronique pour entretenir leurs amitiés hors connexion. Les sujets le plus souvent abordés sont des questions quotidiennes comme les amis communs ou les potins. Subrahmanyam et Greenfield (2008) montrent que la messagerie instantanée, malgré ses limitations, est devenue très populaire parmi les adolescents parce

qu'elle comble deux besoins de développement essentiels chez les jeunes : la liaison avec les pairs et le renforcement de leur identité de groupe.

À l'instar des adolescents européens et asiatiques, les adolescents américains ont adopté le *SMS*, qui est devenu très populaire parce qu'il les aide à interagir avec leurs pairs. Ils l'utilisent principalement pour la causerie, pour la planification des rencontres et pour la coordination de la communication (Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

2.3.7 Les sites de réseautage social : espaces de développement des habiletés technologiques et sociales

Une autre forme de communication électronique, ayant un impact social exceptionnel, surtout parmi les adolescents et les jeunes adultes, est le site de réseautage social, espace virtuel qui facilite chez les jeunes le développement des habiletés tant technologiques que sociales.

Les chercheurs ont justement commencé à étudier les façons dont les jeunes naviguent à travers les normes sociales et les occasions virtuelles des sites de réseautage social. Les jeunes sont à la fine pointe des technologies qui transforment les interactions sociales de plusieurs manières qu'il nous reste encore à comprendre (boyd, cité dans Manago *et al.*, 2008).

boyd et Ellison (2007) définissent les sites de réseautage social comme des

services web qui permettent aux individus de (1) construire un profil public ou semi-public dans le cadre d'un système délimité, de (2) formuler une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent une connexion, et de (3) voir et parcourir leurs listes de connexions ainsi que les listes formulées par les autres dans le système (p.211).

L'utilisation toujours grandissante des sites de réseautage social, comme *Facebook*, *Twitter*, *MySpace*, etc., entraîne une augmentation du nombre de jeunes qui deviennent membres des « cultures participatives [...] qui cultivent la collaboration, le partage d'informations et l'interconnexion » (Jenkins *et al.*, cité par Brown, 2009, p.25 [traduction libre]).

Ils maintiennent des pages personnelles sur plusieurs sites de réseautage social où ils affichent leurs photos ainsi que des images ou des vidéos qui viennent de la culture populaire. Ils expriment leurs préférences pour certains genres de cinéma, de musique, des activités qui contribuent au développement de leurs compétences technologiques et sociales, en représentant en même temps l'occasion d'une étude de soi et de leurs intérêts (Boyd, 2008; Thomas, 2008; Valkenburg *et al.*, 2006).

Elles promeuvent la créativité, l'entrepreneuriat et le militantisme, en permettant aux jeunes de s'exprimer de différentes façons sur le cyber-environnement global (Palfrey *et al.*, 2011).

Steinfeld *et al.*, (2008) montrent que l'utilisation soutenue de *Facebook*, par exemple, promeut « la formation et l'entretien du capital social » (p.435 [traduction libre]). Ce dernier est divisé par les chercheurs en deux catégories distinctes : le capital social entrecroisé qui englobe les « bénéfices informationnels tirés d'un réseau hétérogène de liens faibles » (p.435 [traduction libre]) (connaissances, étrangers) et le capital social affectif qui inclut les « bénéfices émotionnels tirés des liens forts comme les amis intimes ou les parents » (p.435 [traduction libre]).

La nature publique de la communication sur ces sites transforme les relations entre les jeunes. La notion même d'*ami* nécessite une reconsidération en ces contextes où on opère avec « des listes potentiellement infinies d'amis et d'amis des amis » (Subrahmanyam et Greenfield, 2008, p. 126 [traduction libre]).

Les sites de réseautage social sont utilisés, surtout par les filles, pour renforcer les amitiés déjà existantes hors ligne, tandis que les garçons les utilisent pour flirter et se faire de nouveaux amis (Lenhart et Madden, 2007).

2.3.8 Les médias électroniques et les relations amoureuses

Le processus de construction identitaire sexuelle qui a lieu pendant l'adolescence à la suite des transformations physiologiques suppose qu'on découvre partenaire et qu'on construise une relation amoureuse. Il semble que la communication virtuelle permet aux adolescents d'aborder cette tâche de développement d'une façon plus directe et plus active que dans la vie hors ligne. Un autre aspect majeur du développement chez les adolescents est l'exploration sexuelle. Pour combler ce besoin, les adolescents utilisent les salles de causerie ou les panneaux d'affichage (Suzuki et Calzo, 2004).

L'anonymat des certaines formes de communication électroniques rend possible la recherche d'un partenaire en ligne de façon plus directe et plus active de la part des filles, justifiée justement par cet anonymat de l'environnement en ligne qui permet d'initier des relations amoureuses (Subrahmanyam et Greenfield, 2008).

Cependant, le contact non désiré avec de tels matériaux pendant l'enfance et l'adolescence peut avoir un impact émotionnel négatif avec des effets à long terme (Cantor et Mares, 2003). Plus de recherche

est nécessaire pour mieux comprendre les effets potentiels de ce contact prématuré sur l'identité sexuelle de l'individu et sur son comportement sexuel futur (Cameron *et al.*, 2005).

2.3.9 Les médias électroniques et les relations avec les étrangers

Les relations en ligne avec des étrangers sont moins profondes que les relations entretenues par les adolescents avec leurs amis intimes hors connexion ou avec leurs familles. Elles sont occasionnelles, plus superficielles et plus fragiles (Steinfeld *et al.*, 2008).

La communication électronique avec les étrangers présente des avantages et des inconvénients. Combattre la solitude ou trouver du réconfort à la suite d'un rejet social sont des exemples d'aspects positifs. Gross (2007) note que les conversations engagées avec des étrangers dans les salles de caouette ou sur les sites de réseautage social peuvent aider les adolescents à surmonter les menaces à leur sentiment d'appartenance venant de leur vie hors connexion.

Un autre exemple d'effets positifs de la communication avec les étrangers est la participation aux groupes de discussion anonymes ou aux panneaux d'affichage qui facilitent l'accès des adolescents à des informations sur une large panoplie de sujets comme la musique, le sport, la santé ou la sexualité. La grande majorité de la recherche existante porte surtout sur les échanges avec les étrangers sur la santé. L'anonymat, la disponibilité permanente et la possibilité de recevoir des informations de plusieurs sources en même temps rendent ces forums de discussions très attrayants tant pour les adolescents sains que pour ceux qui souffrent d'une maladie (Suzuki et Beale, 2006; Suzuki et Calzo, 2004).

En ce qui concerne les désavantages de la communication électronique avec les étrangers, les plus fréquentes sont les diffamations raciales, surtout dans les salles de caouette non surveillées (Tynes, Reynolds et Greenfield, 2004). Les sollicitations sexuelles, malgré leur déclin (grâce aux mesures de sécurité disponibles aujourd'hui), demeurent problématiques. Il est donc important de comprendre quelle catégorie d'adolescents est la plus susceptible d'être victime de sollicitation ou même d'exploitation sexuelle. Il s'agit de ceux qui ont tendance à manifester des comportements verbaux agressifs en ligne ou à aborder des sujets à connotation sexuelle avec des étrangers. Parmi les effets de la sollicitation sexuelle non souhaitée, les chercheurs (Subrahmanyam et Greenfield, 2008) notent la détresse émotionnelle, des symptômes dépressifs ou même de la victimisation hors connexion.

2.3.10 Les médias électroniques et les relations avec les membres de la famille

Ochs, Graesch, Mittman, Bradbury et Repetti (2007), cités par Subrahmanyam et Greenfield (2008), par l'entremise d'une étude vidéo sur des familles ayant des enfants, ont étudié les effets des médias électroniques sur les relations familiales. Selon cette étude, le style multitâche est devenu une tendance dans la vie quotidienne de la famille, et cela nuit aux relations en personne entre les membres de la famille.

Par exemple, le temps que les adolescents passent sur les sites de réseautage social empiète sur la vie de famille (Mesch, 2006). Selon la recherche (Saillant, 2006), les sites de réseautage social causent des tensions entre les parents et les adolescents et la perte du contrôle parental.

Malheureusement, la plupart des parents d'adolescents, quoique préoccupés par les activités en ligne de leurs enfants, savent peu de choses sur les formes de communications électroniques, la façon dont leurs enfants les utilisent et les modalités qu'ils devraient utiliser pour contrôler les formes de communication électronique de leurs enfants (Juvonen et Gross, 2007; Rosen, Cheever et Carrier, 2007; Subrahmanyam et Greenfield, 2008)

2.3.11 Les médias électroniques ont-ils changé les relations sociales ?

D'une part, même s'il est difficile d'évaluer rigoureusement la capacité des médias électroniques de changer les relations sociales, il semble que les adolescents contemporains consacrent plus de temps à la communication en ligne qu'à la communication en personne, ce qui a comme effet la « dépersonnalisation de la communication interpersonnelle » (Subrahmanyam et Greenfield, 2008, p.128 [traduction libre]). D'autre part, la communication en ligne augmente le capital social des adolescents et réunit les jeunes avec des intérêts communs, encouragés par l'anonymat de l'environnement électronique. Leurs problèmes sont restés les mêmes, mais ont été transférés dans le virtuel, un monde qui est tout autant parsemé de dangers que le monde réel (Juvonen et Gross, 2007).

En somme, j'ai analysé ci-dessus la façon dont les médias de communication électronique, très populaires chez les adolescents contemporains, les appuient dans le processus de développement psychosocial par l'entremise d'une variété d'interactions en ligne : avec les pairs, avec les membres de la famille ou avec les étrangers. Les adolescents utilisent ces moyens de communication surtout pour renforcer leurs relations avec les amis, les pairs et les partenaires amoureux. Cependant, les interactions avec les étrangers, bien que parfois profitables, peuvent, souvent, être dangereuses. La communication électronique, quoique souvent nuisible aux relations avec les parents, permet aux adolescents de

pratiquer l'auto-présentation et l'auto-révélation, deux compétences indispensables pour structurer une identité harmonieuse.

2.4 Les NTIC, l'identité des genres et l'apparence physique

2.4.1 Les adolescents, leurs besoins de développement et les NTIC

J'examinerai ci-dessous la façon dont les adolescents d'aujourd'hui utilisent les NTIC pour comprendre les rôles des genres dans la société. Ils y trouvent aussi des repères concernant les normes de beauté physique.

L'adolescence est caractérisée par certains changements de nature physique, cognitive et sociale.

Beaucoup de chercheurs (Larson, 2002; Mastro et Stern, 2003; Ronner *et al.*, 2003) ont analysé les changements de développement vécus par les enfants lorsqu'ils atteignent l'adolescence. L'interaction entre ces changements mène à des besoins de développement propres à cette tranche d'âge.

Par exemple, un défi majeur pendant l'adolescence est la construction d'une identité distincte de celle des parents. Dans leur quête identitaire, les adolescents utilisent les NTIC pour apprendre ce qui est socialement acceptable. Par conséquent, les enfants commencent à passer moins de temps avec les parents et plus de temps seuls, en compagnie des NTIC comme la musique en ligne, les jeux vidéo ou la télévision numérique. L'adolescent américain typique, par exemple, écoute de la musique environ 4 heures par jour et regarde la télévision environ 2 heures par jour. 75 % des adolescents ont accès à un ordinateur, 61 % déclarent naviguer sur Internet, alors que 70 % des adolescentes lisent des magazines populaires auprès de cette catégorie d'âge. Au total, ces activités, avec les NTIC, couvrent environ 8 heures par jour dans la vie de l'adolescent. Étant donné les chiffres susmentionnés, les chercheurs suggèrent qu'au-delà du divertissement, les NTIC appuient plusieurs buts de développement chez les adolescents. Les aspects essentiels de la construction identitaire pour lesquels les adolescents utilisent les médias comme source de socialisation sont l'identité des genres, l'orientation sexuelle, et l'identité ethnique (Larson, 2002; Mastro et Stern, 2003; Ronner *et al.*, 2003).

2.4.2 Identité des genres

Dans le présent contexte, le mot « genre » se réfère aux jugements sur la masculinité et la féminité influencés par la culture et le contexte, et non pas au sexe biologique (Woolfolk, Winne et Perry, 2006).

L'identité des genres est l'image que chaque individu se fait de ses traits caractéristiques masculins ou féminins qui font part du concept du soi. Par les interactions avec les agents de socialisation, l'enfant développe des schémas de genre, des « réseaux structurés de connaissances sur la signification de masculin et féminin », qui « aident l'enfant à comprendre le monde et guident son comportement » (Woolfolk, Winne, et Perry, 2006, p.175).

Les NTIC envoient des messages clairs sur ce que signifie être homme ou être femme, et souvent émettent des exagérations et des stéréotypes sur les genres qui influencent profondément l'idée que les enfants se font des genres et du rôle des genres (Lawler et Nixon, 2010).

Une analyse du contenu des annonces publicitaires à la télévision a trouvé que les personnages mâles blancs sont plus représentés que tout autre groupe. Même lorsque c'est seulement la voix de l'acteur qu'on entend, les hommes sont dix fois plus susceptibles de narrer les annonces publicitaires. Ce modèle de l'homme comme « voix de l'autorité » à la télévision n'appartient pas seulement à l'Amérique du Nord, mais aussi au Royaume-Uni, à l'Europe, à l'Australie et à l'Asie. Les femmes sont dépeintes comme étant dépendantes des hommes (Woolfolk, Winne et Perry, 2006, p.176).

Un deuxième message est transmis par la représentation stéréotypée des occupations féminines ou masculines. Même si cette tendance a changé un peu pendant les 20 dernières années, les chaînes commerciales continuent à fournir aux adolescents une idéologie traditionaliste de ce qui est masculin ou féminin, et à influencer les aspirations des adolescents en ce qui concerne le choix de la carrière (Rudman et Phelan, 2010).

À côté de la télévision, les jeux vidéo sont utilisés par les adolescents comme source d'information sur l'identité des genres. Presque 99 % des jeux vidéo mettent l'accent sur les thèmes masculins (Hartmann et Klimmt, 2006), ciblent les garçons et comportent de la violence, des effets sonores forts et du mouvement rapide.

2.4.3 Les NTIC et l'apparence physique

Au fur et à mesure que les enfants deviennent adolescents, ils se sentent de plus en plus gênés puisque le développement physique est un processus qui a lieu sous les yeux d'autrui. Les caractéristiques physiques sont de nature publique, ce qui entraîne des conséquences au niveau psychologique (Thomas, 2008). Les magazines pour adolescents envoient des messages bien clairs concernant la perception du concept de masculin ou de féminin. Ils imposent les standards d'apparence physique, de mode et de beauté qui interpellent la jeune clientèle féminine (Brown *et al.*, 2002).

Même si les filles sont le public ciblé par les magazines pour adolescents, les garçons peuvent être aussi influencés par les messages sur l'apparence physique masculine. Tant les filles que les garçons qui cherchent des modèles de comportement peuvent accéder à plusieurs sources média pour trouver des informations claires, quoique souvent trompeuses, concernant l'identité des genres (Lawler et Nixon, 2011).

En somme, j'ai présenté plus haut les NTIC comme source de socialisation des genres et comme guide des standards de beauté physique chez les adolescents. On peut retenir que l'adolescence est une période critique en ce qui concerne le développement de l'image que l'adolescent construit sur son apparence physique. Malheureusement, les modèles socioculturels qui les inspirent promeuvent l'attrait physique comme étant un élément évaluatif essentiel, ce qui peut souvent créer chez les adolescents des effets négatifs au niveau psychologique.

2.5 *Le soi*

Dans la deuxième section de ce volet, je présente le concept de soi et l'une de ses composantes, l'estime de soi. Je commence par la définition et par les sources du concept de soi afin de pouvoir continuer avec les changements du concept de soi chez les adolescents, avec la définition de l'estime de soi et un court historique du concept. Ensuite, je présente les sources majeures de l'estime de soi, les fluctuations du degré de l'estime de soi pendant l'adolescence, et les différents types et composantes de l'estime de soi. Je parle aussi de la controverse autour de l'estime de soi comme cause ou effet de la réussite scolaire. Finalement, je présente la construction identitaire comme problème (Erikson, 1968) majeur de l'adolescence et de la construction identitaire chez les adolescents membres d'une minorité ethnique.

2.5.1 *Le concept de soi*

« Connais-toi toi-même ! » Le célèbre aphorisme grec nous rappelle que la préoccupation à l'égard du soi ne date pas d'hier. Évidemment, la littérature scientifique actuelle sur le soi est fondée sur plusieurs autorités historiques, dont James (1890) et Cooley (1902).

2.5.2 *La contribution de James*

« Chez James on retrouve plusieurs thèmes qui anticipent les enjeux contemporains sur le soi, tels la distinction entre le Je et le Moi, une vision multidimensionnelle et hiérarchisée du Moi, le conflit potentiel entre les différents aspects du Moi ainsi qu'une formulation concernant les sources de l'estime de soi » (Harter, 1997, p.554).

James (1890) a distingué deux aspects fondamentaux du soi : le soi comme sujet (le « Je ») et le soi comme objet (le « Moi »), distinction qui demeure encore valable. Le « Je » connaît subjectivement le monde tandis que le « Moi » est la totalité des faits qu'on (re)connaît du soi (Harter, 1997).

James (1890) a divisé le Moi en trois éléments constitutifs : le soi matériel, le soi social, et le soi spirituel. Le soi matériel comprend le soi corporel et les possessions de l'individu. Le soi social est constitué des caractéristiques reconnues par les autres chez l'individu (Harter, 1997). Ainsi, selon James, le nombre de facettes de soi d'une personne est proportionnel au nombre des individus qui le (re)connaissent (Harter, 1997). Le soi spirituel est le noyau composé des aspects durables du soi (croyances, tempérament, valeurs morales) (Harter, 1997). James a même hiérarchisé ces trois composantes du soi : le soi matériel occupe la position inférieure, le soi social se trouve au milieu, le soi spirituel étant situé au sommet.

En discernant entre différents aspects du soi, y compris la multiplicité du soi social, James montre que ces soi multiples peuvent parler à des voix différentes qui ne sont pas toujours en harmonie. James lui-même désirait être beau, athlétique, riche, spirituel, séducteur, philosophe, etc. Il montre que, vu qu'il est impossible de posséder toutes ces qualités, il est nécessaire de choisir celles qui, aux yeux de l'individu, sont essentielles (Harter, 1997).

Selon James, l'abandon de certains des attributs personnels n'affecte pas nécessairement la valeur globale que l'individu s'accorde, c'est-à-dire son estime de soi globale. Les déficiences dans un domaine donné n'entraînent pas de complexe d'infériorité : puisque l'estime de soi résulte du rapport entre succès et prétentions, la personne n'émet pas de prétentions de compétence.

2.5.3 Les interactionnistes symboliques : Cooley et le miroir social

Cooley est l'un des chercheurs connus sous l'appellation d'interactionnistes symboliques, qui soutiennent que le soi est un « construit social structuré par des échanges linguistiques (interactions symboliques) avec les autres » (Harter, 1997, p. 555 [traduction libre]). Un exemple d'une telle interaction est le concept de « soi en miroir » (Cooley, 1902 cité par Harter, 1990, p.75 [traduction libre]), selon lequel les autres personnes significatives autour de nous fonctionnent comme « un miroir social » (Harter, 1997, p. 555 [traduction libre]) que nous regardons pour dépister les jugements des autres sur nous. Selon Cooley, ce sont ces jugements portés de l'extérieur sur son apparence physique, ses motivations, ses actes et son caractère qui sont ultérieurement intériorisés par l'individu et qui

deviennent son image de soi. Ce travail d'intériorisation est un processus, et le sentiment résultant devient manifeste à l'âge adulte.

2.5.4 L'estime de soi: historique, définition et importance

C'est James qui a utilisé pour la première fois le terme d'estime de soi (Arnett, 2010). Chez lui, l'estime de soi de l'individu découle de la façon dont celui-ci évalue ses compétences. Cependant, le niveau de l'estime de soi globale n'est pas la moyenne des résultats des évaluations que l'individu opère pour chaque « domaine de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.67 [traduction libre]), puisque chaque individu valorise différemment le succès dans un domaine ou un autre de sa vie. Ainsi, l'estime de soi globale « a été conceptualisée par James comme le rapport entre les compétences d'une personne et ses prétentions » (Harter, 1990, p.74 [traduction libre]), c'est-à-dire la valeur que l'individu accorde au succès en chaque domaine de compétence. Ainsi, James a postulé que si le niveau démontrable de succès d'une personne à travers les domaines est égal aux aspirations de succès de celle-ci, son estime de soi augmentera. À l'inverse, si les prétentions d'une personne dépassent son niveau réel de succès, son estime de soi diminuera. Comme l'individu compare son niveau de compétence à l'importance qu'il accorde au succès dans différents domaines où il s'auto-évalue, le degré de congruence ou de divergence par rapport au succès dans ces domaines déterminera le niveau de son estime de soi (Harter, 1990).

Selon James (1890), l'estime de soi est :

le résultat du rapport entre le soi réel et le soi idéal : une fraction où le soi idéal est le dénominateur et le succès, le numérateur. Une telle fraction peut être augmentée en diminuant le dénominateur ou en faisant accroître le numérateur (James, 1950, p. 296 [traduction libre]).

Autrement dit, l'estime de soi résulte de l'écart entre le soi réel ou l'image perçue de la personne que l'on est, et le soi idéal ou l'image de la personne que l'on souhaite être. Ainsi, on peut améliorer notre concept de soi, soit en réduisant les standards du soi idéal, soit en élevant le niveau de nos performances.

Le degré d'estime de soi d'un individu est perceptible dans tout ce qu'il fait ou dit, dans la façon dont il sait gérer ses points forts et ses points faibles, dans ses rapports avec le monde, tant sur le plan public que sur le plan privé. L'attitude ouverte vers le monde, la disponibilité au partage ou à la confrontation intellectuelle respectueuse témoigne d'une haute estime de soi tandis qu'une mentalité rigide, méfiante, un sentiment d'inquiétude permanente, d'infériorité, la tendance à reculer sont les symptômes d'une estime de soi peu élevée (Maillard, 2011). Quel que soit le niveau d'estime de soi, celui-ci est un

indicateur du degré de connaissance et d'acceptation de soi d'un individu, sentiment décisif pour la capacité à gérer le succès ou l'insuccès (Maillard, 2011).

2.5.5 L'estime de soi pendant l'adolescence : les déterminants

Dans le cadre de ses études sur l'auto-perception du soi, Harter (1990,1997, 1999, 2006) a analysé les domaines majeurs d'autoévaluation ainsi que le degré dans lequel une évaluation positive ou négative de chacun de ces domaines a une incidence positive ou négative sur ce qu'elle appelle l'estime de soi globale. Elle a utilisé les modèles de James (1890) et de Cooley (1902) pour construire un profil d'autoévaluation du concept de soi pour toute la durée de la vie, profil qui englobe plusieurs « domaines de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70 [traduction libre]).

Au fur et à mesure que l'individu se développe, il devient capable d'« articuler » et de « différencier » (p.70 [traduction libre]) un nombre grandissant de domaines d'autoévaluation (Harter, 1990). Les enfants (de huit à douze ans), par exemple, sont capables de s'auto-évaluer en fonction de cinq domaines : la compétence scolaire, la compétence athlétique, l'acceptation sociale des pairs, la conduite et l'apparence physique (Harter, 1990). L'adolescence apporte une capacité accrue d'« articulation et de discrimination » (p.71 [traduction libre]) à l'auto-évaluation. Aux domaines mentionnés ci-dessus s'ajoutent trois autres : l'amitié intime, le charme romantique et la compétence professionnelle.

Harter (1990) souligne qu'il n'est pas nécessaire pour l'adolescent d'avoir une image de soi positive dans tous les domaines pour avoir une haute estime de soi globale. C'est plutôt l'importance du domaine aux yeux du sujet qui influence l'estime de soi globale. Ainsi, chez les adolescents de huit à quinze ans, les domaines qui contribuent dans la plus grande mesure à la construction de l'estime de soi globale sont l'apparence physique et l'acceptation sociale tandis que les compétences scolaires, athlétiques et comportementales contribuent dans un moindre degré à la construction de celle-ci (Harter, 1990, 2006).

Harter (1990) tente d'expliquer ces résultats à la lumière de l'accent que les médias mettent sur « la valeur de l'attrait » (p.81[traduction libre]) et des effets de celle-ci sur les relations interpersonnelles. Les adolescents et préadolescents, dans leur quête identitaire, sont les plus enthousiastes consommateurs de cinéma, de télévision et de vidéos et par conséquent, les plus susceptibles d'être influencés par les valeurs cultivées par les médias (Harter, 1990).

Chez les filles, l'apparence physique a un plus grand impact sur l'estime de soi globale que chez les garçons (Lawler et Nixon, 2011). Elles ont une image moins positive de leur corps que les garçons et,

puisque l'apparence physique occupe une place centrale dans leur estime de soi globale, pendant l'adolescence, l'estime de soi des filles est plus basse que celle des garçons (Frost et McKelvie, 2004; Klomsten, Skaalvik et Espnes, 2004; Shapka et Keating, 2005). Puisque les standards idéaux de beauté féminine dans les cultures de l'Occident requièrent une taille très mince, l'arrivée à la puberté, associée souvent aux prises de poids, fait en sorte que les filles se sentent moins à l'aise à l'égard de leur apparence physique (Frost et McKelvie, 2004).

2.5.6 Les fluctuations de l'estime de soi pendant l'adolescence

Les études sur l'estime de soi à travers l'adolescence (Harter, 1997; Robins *et al.*, 2002) montrent qu'au début de cette période, l'estime de soi tend à baisser tandis que, vers la fin de celle-ci, l'estime de soi enregistre une augmentation. L'adolescent s'imagine « un public absorbé » (Arnett, 2010, p.79 [traduction libre]) par son aspect physique et par sa gaucherie (Alberts, Elkind et Ginsberg, 2007). Cette conscience exacerbée de sa propre personne, combinée avec la tendance de l'adolescent à surestimer les opinions de ses pairs (Harter, 1999), qui parfois peuvent être dures (Rosenbloom et Way, 2004), mène à ce déclin temporaire chez la plupart des adolescents. Toutefois, il est important de préciser que la plupart des adolescents ne signifie pas tous les adolescents, et que différents individus poursuivent différentes trajectoires, leur estime de soi fluctuant au fur et à mesure qu'ils se développent (Arnett, 2010).

2.5.7 L'estime de soi est-elle une cause ou un effet ?

Comme on l'a déjà mentionné ci-dessus, l'acceptation sociale (pairs et adultes importants) est identifiée par les chercheurs comme étant une source clef de l'estime de soi (DuBois, 2003; Duclos, 2004; Farruggia, Chen, Greenberger, Dimitrieva et Macek, 2004; Greene et Way, 2005; Harter, 1990, 1999, 2006). La diversification des facettes du soi, selon le contexte, apporte « une sensibilité accrue des jeunes adolescents aux différents standards et opinions des autres personnes importantes dans chaque contexte » (Harter, 1999, p.65).

Une autre source essentielle de l'estime de soi globale, le succès scolaire (Harter, 1990; Duclos, 2004), a suscité tout un débat autour de la question du statut de l'estime de soi comme cause ou conséquence du succès scolaire. Pendant les années 1960 et 1970, la conviction dominante était que l'estime de soi serait la cause du succès scolaire et non pas sa conséquence (Arnett, 2010). Toute une série de programmes de valorisation et d'auto-valorisation a été mise en place afin de rehausser l'estime de soi des adolescents. Malheureusement, ces programmes n'ont pas eu l'efficacité escomptée (DuBois, 2003;

Harter, 1990b). Des recherches plus récentes démontrent que, au contraire, le succès scolaire est une cause et non pas un effet de l'estime de soi (Toczek, 2005), qui est à son tour une composante majeure dans la construction identitaire.

2.5.8 La construction identitaire, problème central de l'adolescence

Erikson (1968) a formulé une théorie du développement de l'être humain pour toute la durée de la vie. Selon sa théorie, chaque étape de la vie est caractérisée par un problème de développement. Pendant l'adolescence, le problème central réside dans la construction identitaire. Construire une identité distincte implique de la part de l'adolescent une réflexion sur ses qualités et ses défauts, sur sa compétence et sur son ignorance, ainsi que sur ses intérêts et idéaux. Ce processus de réflexion est suivi par une sélection des choix de vie offerts par le milieu culturel, afin de pouvoir prendre des engagements. Les domaines clés de la construction identitaire sont l'amour, le travail et l'idéologie (Erikson, 1968). L'échec de l'adolescent devant des engagements dans ces trois domaines avant la fin de l'adolescence reflète une confusion identitaire (Erikson, 1968).

Le chercheur affirme que l'adolescent arrive à graduellement structurer son identité par l'intermédiaire de deux processus majeurs. Le premier fait référence aux identifications de l'enfant avec les adultes significatifs de son enfance qui sont aimés, appréciés et imités. Ultérieurement, l'adolescent réfléchit sur ces identifications, en abandonne quelques-unes et en adopte d'autres qui seront intégrées dans son paysage intérieur. Il faut préciser que « la construction identitaire est un processus qui va au-delà de l'adolescence et que le sentiment d'identité n'est jamais acquis pour toujours. Il est constamment perdu et retrouvé » (Erikson, 1968, p.118 [traduction libre]).

L'autre processus qui contribue à la construction identitaire consiste dans un tâtonnement des expériences et des rôles possibles dans la vie. La période de l'adolescence, où les responsabilités de la vie adulte sont reportées afin que l'adolescent puisse explorer une diversité de facettes du soi possibles dans les domaines clés de la construction identitaire, est appelée « moratoire psychosocial » (Erikson, 1968, p.130 [traduction libre]). L'amour, la carrière, la religion ou les croyances politiques, toutes ces investigations l'aident à se définir et à choisir un mode de vie. Cette étape est possible surtout dans les sociétés individualistes où le choix individuel est encouragé (Erikson, 1968).

L'estime de soi est une des composantes clés de l'identité. Ce que la construction identitaire et l'estime de soi ont en commun est le fait que toutes deux naissent, se développent et se transforment dans le

cadre des interactions avec les autres, puisqu'on existe dans la mesure où l'on est reconnu par ceux qui nous entourent (Duclos, 2004; Harter, 1990; 2006).

2.5.9 La construction identitaire chez les adolescents membres d'une minorité ethnique

Comme précisé ci-dessus, parmi les domaines clefs de la formation identitaire on retrouve, à côté de l'amour et du travail, l'idéologie (Erikson, 1968). Pour une proportion grandissante d'adolescents vivant dans les sociétés industrialisées contemporaines, un aspect important de leur idéologie est relié à leur statut de membres d'une minorité ethnique au sein d'une société dominée par la culture majoritaire (Arnet, 2010). La préoccupation pour l'identité ethnique fait son apparition à la suite du développement des capacités cognitives chez les adolescents (Pahl et Way, 2006; Portes, Dunham et Castillo, 2000). La capacité croissante d'introspection facilite chez les adolescents minoritaires une conscience accrue de la signification de statut de minoritaire ethnique (Arnet, 2010). Le fait d'être afro-américain ou sino-canadien acquiert des significations nouvelles puisque les jeunes sont maintenant capables de réfléchir sur ces concepts et sur la façon dont le terme désignant leur groupe ethnique s'applique à eux. Ils découvrent la pensée stéréotypée et ses conséquences (Arnett, 2010).

À cause des potentiels conflits entre les valeurs du groupe minoritaire et majoritaire (Phinney, 2000; 2006), le statut d'adolescent membre d'un groupe ethnique rend le processus de construction identitaire plus complexe que celui des adolescents appartenant à la culture majoritaire. Phinney (2000; 2006) montre que les adolescents appartenant aux groupes ethniques minoritaires disposent de quelques modèles possibles de réaction à leur conscience ethnique : l'assimilation, la marginalisation, la séparation et le biculturalisme. L'assimilation implique l'abandon des valeurs et des modes de vie de son groupe ethnique et l'adoption des valeurs et des modes de vie de la culture majoritaire. La marginalisation suppose l'aliénation des valeurs et des pratiques culturelles minoritaires et majoritaires à la fois (Phinney, 2000; 2006). La séparation signifie l'association exclusive avec les membres du groupe ethnique d'origine et le rejet des modes de vie de la culture majoritaire, tandis que le biculturalisme présuppose le développement d'une double forme identitaire (Phinney, 2000; 2006; Pilote, 2006), l'une reposant sur le groupe ethnique d'origine et l'autre sur la culture majoritaire. Les deux identités sont utilisées en alternance, selon le contexte.

Dans le volet ci-dessus, j'ai exposé deux modèles historiques de concept de soi, celui de James (1890) et celui de Cooley (1902). J'ai présenté aussi le concept de l'estime de soi : un court historique, la définition du concept donnée par James (1890), les déterminants et les fluctuations de l'estime de soi

pendant l'adolescence ainsi que les spécificités du processus de construction identitaire chez les adolescents membres d'une minorité ethnique.

En somme, on peut retenir que, selon Harter (1990), l'estime de soi est une variable. Inspirée par les modèles théoriques de James (1890) et de Cooley (1902), elle montre que la valeur de l'estime de soi change selon l'âge et l'expérience de vie, et selon l'importance du domaine d'auto-évaluation aux yeux de l'individu. Pour les adolescents membres d'une minorité ethnique, un domaine d'auto-évaluation très important pour leur construction identitaire est l'acceptation sociale (tant au niveau individuel que collectif). Cependant, pour que ces jeunes aient une haute estime de soi, le sentiment d'attachement ou d'appartenance, tout particulièrement important pour eux, doit être accompagnée par le sentiment de compétence.

2.6 La littératie au pluriel

La TLM de Masny (2005) est l'une des perspectives théoriques engendrées par l'ample changement paradigmatique déclenché dans le domaine des littératies à la suite des changements structurels et des innovations technologiques qui se sont produits pendant les dernières vingt années. Je présenterai brièvement ci-dessous les ÉNL (Barton *et al.*, 2002; Gee, 1990; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny *et al.* 2007), les multi-littératies (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000b cités par Mills, 2010) et le TLM (2005). J'insisterai sur la TLM de Masny (2005) dans le chapitre sur le cadre conceptuel.

2.6.1 La littératie : du modèle autonome au modèle idéologique

En 2003, Street distinguait entre la littératie comme « modèle autonome » (Street cité par Masny *et al.*, 2007, p.1), soit la littératie envisagée comme une « habileté décontextualisée » (p.1), comme un modèle qui repose sur les « approches cognitives et psycholinguistiques » (p.1), et la littératie comme « modèle idéologique » (p.1) qui perçoit la littératie comme étant « socialement imbriquée » (p.1).

Depuis plus de deux décennies, nous sommes témoins d'un déplacement paradigmatique historique qui se produit dans le concept de littératie. Celle-ci cesse d'être considérée comme une habileté exclusivement cognitive et linguistique, et commence à être envisagée comme « une pratique socialement située » (Masny *et al.*, 2007). Ce changement de paradigme a généré plusieurs perspectives théoriques qui « vont à l'encontre des épistémologies et des pédagogies dépassées, mais persistantes » (Kerin, 2005) dans l'école contemporaine. Les perspectives théoriques auxquelles je fais référence ci-dessus sont les ÉNL, les multi-littératies et la TLM de Masny (2005).

2.6.2 Les ÉNL

Les adeptes des ÉNL considèrent la littératie comme « un répertoire de pratiques changeantes utilisées pour communiquer de façon efficace dans des contextes sociaux et culturels multiples où les connaissances et les pratiques littératiées sont perçues plutôt comme des constructions appartenant aux groupes sociaux particuliers » (Mills, 2010, p.247 [traduction libre]).

Les définitions de la littératie avancées par les adeptes de l'ÉNL (Barton *et al.*, 2002; Gee, 1996; Kim, 2003; Street, 1984, 2003 cités par Masny *et al.*, 2007) « tiennent compte des modèles culturels des événements littératiés que vivent les participants, des aspects sociaux des interactions durant les événements littératiés, de la production et de l'interprétation de textes, des idéologies, des discours et des institutions » (Baynham, 2002, cité par Masny *et al.*, 2007, p.1) [traduction libre]. Par exemple, selon Street (2003, cité par Mills, 2010), les littératies représentent des « façons particulières de penser, de lire et d'écrire dans différents contextes culturels » (p.249, [traduction libre]). Aujourd'hui, ces contextes culturels impliquent de plus en plus l'interaction avec les NTIC (Mills, 2010).

Le courant numérique des ÉNL, né à la suite de la mondialisation et de la diversification des NTIC, est constitué de certains chercheurs qui se sont penché surtout sur les nouvelles pratiques littératiées dans des environnements numériques en différents contextes sociaux (Ajayi, 2009; Black, 2009; Gee, 2003; Hull et Schultz, 2001; Lankshear et Knobel, 2003; Nixon, 2003; Sefton-Green, 2007; Street, 2003 cités par Mills, 2010). Ceux-ci ont signalé « le potentiel innovateur et productif des pratiques littératiées dans des environnements électroniques que les enfants utilisent de nos jours tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des écoles » (Mills, 2010, p.247 [traduction libre]). Dans le cadre de ces pratiques, le mot écrit alterne avec d'autres modes d'expression : visuels, sonores, spatiaux ou gestuels. Ces environnements changent constamment ce qui réclame l'apprentissage et le renouvellement permanent des compétences technologiques (Mills, 2010).

Les pratiques littératies des jeunes dans ces environnements se caractérisent, entre autres, par une « hybridation des pratiques textuelles » (Mills, 2010, p.256 [traduction libre]) et par « la création productive de nouveaux médias » (Mills, 2010, p.256 [traduction libre]). Ainsi, les ÉNL portent sur une variété de productions numériques hybrides comme la messagerie instantanée, les blogues, les pages *Web* dans le cadre des sites consacrés aux *animes*, les magazines électroniques, la *fanfiction*, les sites *web* collaboratifs (*wikis*), la réalisation des films, la programmation des jeux vidéo, etc. (Mills, 2010).

2.6.3 *Les multi-littératies*

Une autre perspective théorique, celle des multi-littératies, est le résultat de l'initiative de dix éducateurs (*The New London Group*, 1996) qui ont lancé au niveau international le défi de ré-conceptualiser la littératie selon les réalités contemporaines. L'une de ces réalités est le changement. Ces dix éducateurs ont créé donc le concept de multi-littératies pour désigner une nouvelle pédagogie de la littératie qui tient compte de la diversification de ce concept due à la mondialisation, à la technologie et au multiculturalisme (Mills, 2010).

Premièrement, ils ont signalé la nécessité d'une pédagogie qui englobe les littératies technologiques, indispensables pour gérer la multitude des moyens de communication disponibles aujourd'hui et la complexité grandissante du concept de texte (*New London Group*, 1996). « Les formes de communications contemporaines exigent un fonctionnement avec des textes multimodaux qui combinent les modes visuels, sonores, gestuels, spatiaux ou linguistiques, pour enrichir ou modifier la signification du message » (Cope et Kalantzis, 2000; Kress, 2000 cités par Mills, 2010, p.250 [traduction libre]).

Par conséquent, ils ont encouragé les experts à créer des « grammaires multimodales » (p.251 [traduction libre]) et les éducateurs à intégrer ces formes nouvelles de texte dans le curriculum pour représenter de façon plus précise la diversité des systèmes sémiotiques existants dans l'environnement numérique (Mills, 2010).

Deuxièmement, ils ont montré que la pédagogie de la littératie « doit se transformer pour répondre à la diversité culturelle et linguistique qui est la conséquence de la migration et du réseautage économique au niveau mondial » (*New London Group*, 1996 cité par Mills, 2010, p.250 [traduction libre]).

La principale contribution des théoriciens des multi-littératies est d'avoir avancé le concept de multi-modalité. Ils ont démontré qu'il n'est plus possible d'envisager la littératie en dehors des facteurs sociaux, technologiques ou économiques, surtout en dehors de l'image qui vient de remplacer l'écriture et en dehors de l'écran qui vient de remplacer le livre (Kress, 2003). Ils renforcent les constats des ÉNL selon lesquels la perspective traditionnelle sur la littératie n'est plus compatible avec la réalité des pratiques littératiées de la société contemporaine (Mills, 2010).

Le cadre conceptuel utilisé dans le cadre de cette étude, la TLM de Masny (2005), se distingue du point de vue paradigmatique de celui développé par New London Group (Masny, 2005). Si ce-dernier confère une position centrale aux littératies technologiques, la TLM de Masny (2005) les place au

même niveau que toute autre pratique littératiée actuelle (Masny et Cole, 2007). Selon les adeptes des multi-littératies, les éducateurs devraient intégrer la technologie dans tous les aspects de leur enseignement afin de préparer les élèves à évoluer dans la société numérique. La TLM de Masny (2005) prend en considération l'impact des NTIC sur les études sur la littératie mais sans attribuer aux littératies technologiques une importance plus grande qu'aux autres types des littératies (Masny et Cole, 2007).

La TLM s'intéresse surtout aux expériences de la vie et aux événements qui déterminent l'évolution de la personne littératiée (Masny, 2005). Selon ce cadre conceptuel, les littératies sont des processus et c'est par l'investissement dans de tels processus que le devenir, concept clef dans la TLM, se produit. Ainsi, puisque les participants à mon étude sont des adolescents, et l'adolescence est un temps de devenir par excellence, une période caractérisée par des transformations dramatiques, au niveau cognitive, physique et sociale, j'ai décidé que la TLM de Masny (2005) est le choix optimal.

En somme, la littérature parcourue montre qu'il y a une préoccupation constante d'intégrer adéquatement les NTIC dans l'acte éducatif à la suite des transformations qui se sont produites pendant la dernière vingtaine d'années dans le domaine de la littératie. L'estime de soi chez les adolescents est aussi un sujet amplement débattu. Cependant, le rôle des NTIC dans l'école française en milieu minoritaire représente un thème moins abordé. Surtout, les effets de l'investissement dans les littératies technologiques sur l'estime de soi chez les adolescents nouveaux arrivants en milieu français minoritaire sont un sujet presque absent qui mérite plus d'attention.

CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL

À partir de l'utilisation secondaire et partielle des données du projet *Les littératies multiples et devenir citoyen: Actualiser ses connaissances de manières différentes*, programme subventionné par le Conseil de Recherche en Science Humaine du Canada, je vise à explorer, dans le cadre de cette étude, l'influence des littératies technologiques sur l'estime de soi de deux adolescents immigrants francophones, inscrits dans une école franco-ontarienne. Plus précisément, l'objectif de cette recherche est d'étudier, par l'entremise de la TLM de Masny (2005) et du modèle d'autoévaluation de l'estime de soi de Harter (1990), la façon dont l'estime de soi de ces deux adolescents est affectée par leur investissement dans les littératies technologiques. Par investissement dans les littératies technologiques, je sous-entends l'importance que l'élève accorde aux littératies technologiques et le temps qu'il consacre aux activités impliquant l'utilisation des NTIC au quotidien.

La première partie de ce volet sera consacrée à une brève présentation de la TLM de Masny, (2005), alors que la deuxième visera à présenter le modèle de conceptualisation de soi de Harter et les changements du concept de soi qui surgissent pendant l'adolescence. Ensuite, je présenterai la perspective de Harter (1990) concernant l'estime de soi globale et les domaines spécifiques d'auto-évaluation.

J'ai choisi de fonder cette étude sur la TLM de Masny (2005) parce que ce cadre conceptuel met l'accent sur le potentiel transformateur de l'investissement dans les littératies. Par ailleurs, j'ai choisi le modèle d'autoévaluation de l'estime de soi de Harter (1990) parce que les participants à ma recherche sont des adolescents et la chercheuse a consacré la plupart de sa recherche aux transformations du développement pendant l'adolescence. De plus, dans son étude (Harter, 1990), cette chercheuse touche sur le rôle que les (nouveaux) médias pourraient avoir dans la hiérarchisation des domaines spécifiques d'autoévaluation chez les adolescents.

Je considère que les deux modèles théoriques se conjuguent l'un avec l'autre. Si Masny (2005) envisage les littératies comme des construits sociaux, toujours au pluriel, en permanente mouvance et interaction avec l'individu, Harter, à son tour, développe une littératie multidimensionnelle sur un concept de soi hybride, reflétant autant les différences individuelles que les transformations développementales (Harter, 1990), avec un accent particulier sur la multiplicité du soi social. L'être humain connaît, particulièrement pendant l'adolescence, des variantes multiples et changeantes, selon les différents rôles et relations sociales (1990, 1999).

Le concept d'estime de soi, chez Harter (1990), représente un construit social aussi, qui puise à même les sentiments d'attachement et d'appartenance, et dans celui de compétence. Il a une valeur fluctuante, selon l'âge et l'expérience de vie, et selon l'importance du domaine en fonction duquel l'individu s'évalue : physique, socio-économique, scolaire, artistique, etc.

3.1 La théorie des littératies multiples

La TLM conçoit le concept de littératie comme allant au-delà de la signification classique du mot, soit un apprentissage de la lecture et de l'écriture qui s'appuie sur un cadre psychologique et cognitif. Cette acception du mot -- « ensemble d'habiletés linguistiques et cognitives chez un individu » (Masny, 2001, p.16) --, reste toujours prioritaire grâce à la valeur attribuée à la littératie scolaire (Masny, 2005).

La TLM permet de prendre en compte des conceptions moins traditionnelles qui ne rattachent pas l'acte littératié exclusivement à l'école. Les pratiques littératiées sont multiples et se produisent non seulement dans les espaces officiels, mais aussi dans les espaces non-officiels (Masny, 2005). En effet, c'est en dehors de l'école que l'individu acquiert la plupart de ses connaissances (Duclos, 2004).

Selon la TLM (Masny, 2005, p.180), les littératies englobent « les mots, les gestes, les attitudes, les façons de parler, d'écrire, de valoriser les réalités de la vie, une façon d'être dans le monde. [...] Elles sont des textes à lire, ancrés dans les pratiques langagières personnelles et sociales dans des situations diverses » [traduction libre] Dans ce contexte, le texte va au-delà de « l'imprimé traditionnel » (Blain *et al.*, 2009, p.73) englobant « tout stimulus visuel, oral, écrit et hyper-médiatique » (p.73).

La TLM met l'accent sur la composante culturelle de l'acte de construction de sens qu'on appelle littératie (Masny, 2005). Ainsi, les littératies sont porteuses de valeurs puisqu'elles constituent des construits sociaux, des produits des contextes culturels, sociohistoriques et sociopolitiques d'une société à un moment donné dans son évolution (Masny et Dufresne, 2007). Elles fusionnent avec des « dimensions de la différence » (Waterhouse, 2009, p.135 [traduction libre]) (religion, sexe, race, culture) et de pouvoir. En d'autres termes, « les littératies s'actualisent à partir d'un contexte particulier dans l'espace et dans le temps où elles se trouvent et opèrent. » (Masny et Dufresne, 2007, p.215).

Par conséquent, les littératies sont des façons par lesquelles l'individu se transforme avec le monde. Le concept de devenir est central dans le cadre de la TLM (Masny, 2005). Celui-ci signifie les transformations déclenchées à l'intérieur de l'individu par l'expérience de la différence occasionnée par son investissement dans les littératies multiples. Ces transformations sont le résultat de tensions produites à l'intérieur de l'individu, lorsque des nouvelles expériences vécues ou des nouvelles

connaissances acquises entrent en collision avec la vision qu'a cet individu sur le monde. De telles expériences de la différence causent des tensions, des espaces de doute et de questionnement. Selon la TLM (Masny, 2005), même s'il est difficile de prévoir comment un tel événement évoluera, ce qui est important est que l'individu a évolué (Masny, 2005).

Selon ce cadre conceptuel, les NTIC sont des textes qui doivent être déchiffrés, produits et valorisés par les jeunes francophones (Blain *et al.*, 2009, p.73). Par conséquent, les littératies technologiques représenteraient l'appropriation progressive des compétences techniques, des habiletés cognitives et linguistiques, ainsi que des attitudes affiliées à une société (Masny, 2005), indispensables à la consommation et à la production de textes multi-médiatiques dans différents contextes sociaux. Elles ne représentent pas seulement une autre matière scolaire, mais plutôt le résultat, toujours provisoire, des multiples interactions personnelles de l'adolescent avec les NTIC et des informations véhiculées par celles-ci (Shane, 2010).

Alors, étant donné que « l'individu est immergé dans des cadres sociétaux différents (l'école, le foyer, et la communauté), façonnés par les contextes sociaux, politiques, et historiques de celle-ci » (Masny, 2005, p.175 [traduction libre]), le programme scolaire devrait légitimer, en plus de la littératie scolaire, d'autres littératies, aussi importantes, comme la littératie personnelle, communautaire et critique.

Comme j'ai mentionné dans l'introduction, l'utilisation des NTIC a le potentiel de transformer les littératies scolaire, communautaire, personnelle et critique pour les jeunes qui y ont accès et qui savent les apprivoiser, en contribuant au développement de leurs compétences technologiques et sociales à la fois, mais en étant aussi l'occasion d'une étude de soi et de ses intérêts (Palfrey *et al.*, 2011).

La littératie scolaire

Selon Masny (2005), la littératie scolaire comporte les processus d'interprétation et de communication indispensables à l'adaptation sociale en milieu scolaire et dans d'autres milieux. La performance scolaire dépend de la qualité de la lecture conceptuelle des textes couvrant des disciplines variées comme les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences humaines, les arts, la technologie de l'information ou les multimédias.

Vu les différentes façons d'apprendre et d'enseigner que les NTIC réclament de la part des élèves et des enseignants, ces technologies ont le pouvoir de transformer la littératie scolaire (Blain *et al.*, 2009). Les modes d'« accéder, de gérer, d'intégrer et d'évaluer les informations de manière efficace dans le but

d'en créer de nouvelles sont radicalement changés. Les processus d'interprétation sont eux aussi transformés » (p.74).

Buors et Lentz (2009), dans une étude consacrée à l'analyse du « potentiel des littératies multiples pour l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire » (p.129), envisagent la littératie scolaire comme englobant l'appropriation des contenus des différentes matières scolaires ainsi que leur « mise en discours » (p.136) doublées par une attitude réflexive et un « regard méta-cognitif » porté sur les apprentissages. Ils soulignent l'importance des liens qui doivent exister entre les apprentissages qui se produisent en français dans toutes les matières scolaires et la francophonie.

D'après les deux chercheurs, la littératie scolaire appuie les littératies personnelle et critique, en construisant un rapport entre les apprentissages et la construction identitaire. La littératie scolaire soutient également la littératie communautaire, en entretenant le lien entre les apprentissages et les réalités du milieu français minoritaire.

La littératie personnelle

La littératie personnelle est la capacité de l'adolescent de se lire au fur et à mesure qu'il lit le monde et le mot, une façon de voir le monde et de se voir, une façon d'être fondée sur la construction de sens, qui est toujours en mouvement, toujours en transition (Masny, 2005, p.176), en fonction de ses expériences personnelles qui sont « ancrées dans des contextes particuliers » (Blain *et al.*, 2009, p.73). La littératie personnelle naît de ces « expériences qui permettent à l'élève de se définir, de donner un sens à sa façon d'être et de devenir » (p.138) par l'entremise de ses interactions avec différents types de textes (oraux, imprimés, visuels, médiatiques ou informatiques) (Buors et Lentz, 2009).

Les « expériences d'apprentissage (entendues au sens large) » (Buors et Lentz, 2009, p.138) vécues en contexte scolaire enrichissent la littératie personnelle, la nature de ce vécu ayant un rôle déterminant dans le processus de construction identitaire de l'adolescent (Buors et Lentz, 2009). L'accès direct à un ordinateur portable à l'école, par exemple, peut transformer la littératie personnelle de l'adolescent, car l'ordinateur cesse d'être seulement un moyen de récréation ou de communication pour devenir aussi un outil de travail (Blain *et al.*, 2009). Buors et Lentz (2009), soulignent qu'en milieu français minoritaire « la littératie personnelle doit [...] accorder un rôle important à la prise de parole » (p.138). En produisant des textes significatifs (entendus au sens large) en contexte scolaire, l'adolescent se définit comme personne en se donnant ainsi un pouvoir d'action sur son propre discours, et, ultimement, sur lui-même. En somme, la littératie personnelle construit un rapport à soi. Ainsi

comprise, la littératie personnelle intègre les trois autres littératies, puisqu'elle est « le creuset où se construit l'identité » (p.138).

La littératie communautaire

La littératie communautaire est la lecture que l'individu fait des pratiques littératiées de la communauté. Plus concrètement, elle signifie la manière dont l'élève interagit avec sa communauté au niveau local, régional, national ou international. Malheureusement, les littératies communautaires sont d'habitude marginalisées à l'intérieur de l'école, parce qu'elles semblent manquer de légitimité de la part de la littératie scolaire.

Pour que le lecteur comprenne mieux la signification des littératies communautaires, Masny (2005) décrit l'expérience de Fasheh (1990) qui, après avoir fini ses études supérieures en mathématiques, est rentré dans son pays natal pour enseigner les mathématiques à l'université. Un jour, il remarque la façon dont sa mère fait les calculs pendant qu'elle coupe un patron pour coudre une robe. Sa manière de calculer n'est pas scientifique, d'après Fasheh, parce qu'elle ne ressemble pas aux méthodes scientifiques de calcul apprises par le professeur à l'université. Cependant, cela ne l'empêche pas d'atteindre son but : la confection de la robe. Cette expérience a créé un espace de questionnement, a troublé sa vision du monde et l'a amené à adopter la littératie communautaire de sa mère. Il a désiré ensuite légitimer de telles formes de littératies à l'intérieur de l'école.

Des interactions comme celle illustrée ci-dessus élargissent « le potentiel des situations d'apprentissage proposées aux élèves » (Buors et Lentz, 2009, p.139). Celles-ci offrent aux élèves la possibilité d'intégrer avec succès, dans leurs apprentissages, les pratiques culturelles et sociales et les valeurs véhiculées dans la communauté (Buors et Lentz, 2009).

Avec l'apparition des NTIC, surtout celles qui facilitent la publication des productions des élèves dans des cyber-carnets (Blain *et al.*, 2009), le concept de communauté a commencé à changer pour incorporer toute la francophonie du monde. Par conséquent, la littératie communautaire ne se restreint plus au niveau de la communauté locale, mais touche aussi à la francophonie locale, régionale, nationale ou internationale, ce qui représente une vaste ressource de créations culturelles, textuelles et langagières qui peut développer chez les élèves une ouverture vers l'altérité, vers le monde (Bours et Lentz, 2009).

D'ailleurs, c'est précisément le concept de littératies multiples qui exprime le mieux l'existence concomitante de différentes manières de « parler, d'écrire et de valoriser les choses de la vie » (Masny,

2005, p.180). Le modèle des littératies multiples valorise, par exemple, le bilinguisme additif comme moyen de sensibilisation des élèves sur le fait que les langues reflètent des valeurs culturelles et sociales et que toutes les langues et les cultures contribuent au patrimoine mondial. Une telle vision du monde se synchronise avec les réalités de la francophonie minoritaire contemporaine où l'individu construit, déconstruit et reconstruit une identité hybride, toujours en devenir, dans un contexte interculturel qui intègre une multitude des visions du monde (Masny, 2005).

La lecture du monde, du mot et du soi que l'individu fait au foyer, à l'école et dans la communauté lui offre la possibilité de construire et de reconstruire sa façon d'être. Sans un partenariat entre le foyer, l'école et les communautés, sa lecture du monde, du mot et du soi sera incomplète. Si les formes littératiées du foyer et de la communauté ne sont pas intégrées à l'école, l'adolescent ne pourra pas se développer pleinement comme membre de sa communauté.

La littératie critique

« Lire le monde, le mot et le soi ne peut pas se produire de façon significative dans l'absence d'une lecture critique qui fait appel à la réflexion » (Masny, 2005, p.176). Ainsi, la littératie critique signifie le recours à l'esprit critique qui permet à l'adolescent de déchiffrer les dynamiques du pouvoir (Masny, 2005) qui entourent les textes, en lui facilitant une participation authentique à la construction de son monde (Buors et Lentz, 2009).

La littératie critique est aussi une « construction personnelle » (Blain *et al.*, 2009), le résultat d'un processus de « sensibilisation au fait que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir » (Hall, 2001; Masny, 2005). Certaines pratiques littératiées peuvent acquérir une valeur supérieure ou diminuer en importance, par comparaison aux autres, selon le contexte sociohistorique. L'accès direct et presque instantané au volume colossal d'information existante sur Internet fait en sorte que la littératie critique devient un savoir-faire indispensable pour que l'adolescent puisse se former comme un consommateur lucide, capable de « comprendre les enjeux liés au pouvoir, surtout en milieu minoritaire » (Blain *et al.*, 2009).

Cette lecture avertie du mot, du monde et du soi évoque la théorie de la littératie critique de Freire (Freire et Macedo, 1987), ses valences émancipatrices et transformatrices. Chez Freire, le concept de littératie critique renvoie à une analyse lucide des relations de pouvoir fondées sur les conditions historiques, politiques et sociales d'un certain moment et espace dans le cadre d'une certaine communauté (Masny, 2005). Cependant, la TLM va au-delà de Freire, en affirmant que les

transformations déclenchées par la littératie critique à l'intérieur de l'individu ne sont pas prévisibles ou maîtrisables. L'émancipation de l'individu n'est qu'un des résultats possibles. Toutefois, ce qui compte est que « l'individu a évolué » (Masny, 2005, p.177).

Cette forme de discernement que l'élève acquiert pendant qu'il suit le parcours scolaire (et après) s'applique aux sujets, aux approches, aux « expériences de l'apprentissage » et au « vécu scolaire » (Buors et Lentz, 2009, p.143). Elle mène l'adolescent à participer à la construction et à la reconstruction de ses propres textes, à comprendre les perspectives différentes sur la même question, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions éclairées dans le cadre de sa communauté, à développer des compétences personnelles et interpersonnelles ainsi que des habiletés de revendicateur (PANA, 2010). La littératie critique est un savoir-faire essentiel à une époque où la révolution technologique et la globalisation nous amènent à reconsidérer nos façons d'apprendre, d'être, d'agir et de réagir. Elle permet chez l'adolescent une lecture « de soi comme apprenant, de soi comme personne, de soi comme être social dans sa dimension francophone comme dans sa dimension citoyenne » (Buors et Lentz, 2009, p.143).

En somme, la société contemporaine caractérisée par le multiculturalisme, l'hyper-technologie et le bombardement informationnel des différents moyens de communication apporte des acceptions nouvelles au concept de *littératie*. Ces nouvelles circonstances ont amené les experts en littératie à repenser ce concept comme un construit social et à le remplacer par son pluriel. Les perspectives théoriques récemment développées proposent des pédagogies différenciées, des pratiques littératiées différentes qui reflètent mieux les réalités de la société contemporaine. La TLM (Masny, 2005) propose le métissage des littératies comme modalité de faire face aux défis de la globalisation, surtout dans les communautés francophones en milieu minoritaire.

Puisque « la globalisation rend visibles la multiplicité et la différence » (Masny, 2005, p.182), l'époque postmoderne nous invite à réfléchir davantage sur notre paysage identitaire. Les contacts plus nombreux avec autrui, qui sont possibles de nos jours grâce aux NTIC, nous permettent de comprendre à quel point nous sommes le produit de notre culture d'origine. Nos modes de vie, de penser, de croire, de sentir, nos façons de lire, d'écrire, de parler, « d'exister dans le monde » (Masny, 2005) forment le sommet de cet iceberg identitaire qui s'appuie sur notre ethnie, notre sexe, notre langue, notre religion, nos connaissances, nos expériences de vie, nos valeurs, nos coutumes ou nos formes d'organisation.

3.2 *Le soi*

Les nouveaux progrès technologiques, l'accès facile aux moyens de transport rapide et aux NTIC ont accentué l'interdépendance sociale, avec des conséquences sur le concept de soi (Gergen, 1991, cité par Harter, 1997). Ainsi, comme James a anticipé il y a plus de cent ans (1890), les exigences de nos différents réseaux relationnels engendrent une prolifération des facettes du soi qui ne sont pas toujours et nécessairement en harmonie. Ce « caméléonisme social » (Gergen, 1991, cité par Harter, 1997, p.557 [traduction libre]) mène à une « érosion » progressive du soi comme entité « immuable » (Gergen, 1991, cité par Harter, 1997, p.557 [traduction libre]), illustrée par le doute et par le questionnement de l'individu postmoderne sur l'identification de son soi « le plus authentique, le plus fort, le plus profond » (James, 1890, cité par Harter, 1997, p.553 [traduction libre]).

3.2.1 *La conceptualisation de soi : le modèle de Harter*

Dans le sillage de la littérature sur le sujet, le concept de soi désigne chez Harter (2003) « les jugements évaluatifs des attributs ou des caractéristiques du soi, dans plusieurs domaines distincts, reconnus, de façon consciente, à travers le langage » (p.612). Les domaines qui me préoccupent dans mon étude sont la compétence scolaire, l'acceptation sociale, et l'apparence physique parce que ceux-ci représentent les « domaines de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70) qui contribuent dans la plus grande mesure à la construction de l'estime de soi globale chez les adolescents qui se situent dans la tranche d'âge de huit à quinze ans (Harter, 1990). Les deux participants à ma recherche s'inscrivent dans cette tranche: Tikoldi a douze ans et Mirabelle quatorze ans.

3.2.2 *Les changements du concept de soi chez les adolescents*

Du point de vue du contenu, les auto-évaluations des jeunes adolescents commencent, selon Harter (1999), à refléter une valorisation grandissante des attributs interpersonnels (bavard, tapageur, amusant), physiques (beau), et cognitifs (intelligent). Tous ces aspects deviennent de plus en plus importants probablement parce qu'ils facilitent l'acceptation sociale des pairs.

Du point de vue de la structure, le concept de soi pendant l'adolescence devient plus abstrait par rapport à celui propre à l'enfance, grâce à l'apparition de la pensée abstraite (Harter 1999).

L'adolescent commence à opérer avec cette nouvelle capacité cognitive et à « l'appliquer sur les aspects inanimés de son monde ainsi que sur le soi et les autres » (Harter, 1997, p.572 [traduction

libre]). Au fur et à mesure que les enfants grandissent, les auto-évaluations en termes concrets diminuent en faveur des formulations qui font référence aux termes abstraits. Ce progrès développemental débute pendant l'adolescence précoce et devient de plus en plus évident pendant l'adolescence moyenne, grâce à « la capacité cognitive nouvellement acquise d'intégrer les attributs isolés sur le soi dans des généralisations d'ordre supérieur sur le soi : « Je suis extraverti avec mes amis : je suis bavard, vraiment tapageur, et amusant » (Harter, 1999, p.62 [traduction libre]).

Il faut préciser quand même que, pendant l'adolescence précoce, ces attributs isolés restent encore « fortement dissociés » (Harter, 1999, p.63 [traduction libre]). Le jeune adolescent a besoin de temps pour exercer « cette capacité émergente d'intégrer le grand nombre d'abstractions isolées, qui sont construites pour définir le soi en différents contextes relationnels. Par conséquent, au niveau des abstractions isolées, les adolescents font preuve d'une mentalité extrémiste au niveau abstrait » (Harter, 1999, p.63 [traduction libre]).

L'une des conséquences de cette capacité grandissante d'abstraction chez les adolescents réside dans le fait qu'ils deviennent capables de distinguer entre *le soi réel* et *le soi possible* (Oyserman et Fryberg, 2006; Whitty, 2002). Selon la théorie de la divergence de soi (Higgins, 1987), le soi réel est la perception d'une personne sur le soi, tel qu'il est actuellement, par contraste avec le soi possible. Le soi possible est la perception de soi d'une personne, tel qu'il pourrait être. Ce dernier est divisé en trois catégories : le soi idéal, le soi approprié et le soi appréhendé (Higgins, 1987). Le soi idéal comprend les espoirs et les aspirations de l'adolescent, la personne qu'il aimerait devenir. Le soi approprié englobe les obligations, les responsabilités que l'adolescent envisage. Enfin, le soi appréhendé représente la personne que l'adolescent craint devenir (par exemple, toxicomane, etc.).

Cette nouvelle capacité des adolescents de distinguer entre le soi réel et le soi possible est une performance du point de vue cognitif (Arnett, 2010). Cependant, elle a un revers. Ainsi, plus ils sont capables d'imaginer un soi idéal, plus ils se rendent compte de l'écart entre leur soi réel et leur soi idéal, entre ce qu'ils sont et ce qu'ils aimeraient être. Une forte divergence entre le soi réel et des standards perfectionnistes peut mener à la dépression. Pourtant, parfois, cette divergence peut fonctionner comme un stimulant (Cota-Robles, Neiss et Hunt, 2000; Oyserman et Fryberg, 2006).

Du point de vue développemental, dès le début du stade formel opérationnel, une diversification progressive des facettes du concept du soi commence à se produire, selon le contexte social, grâce à la capacité cognitive nouvellement acquise de percevoir la multiplicité des aspects d'une situation ou

d'une idée (Harter, 1999). Les adolescents de la 7^e année à la 9^e année tendent à se décrire en termes contradictoires (joyeux versus déprimé), sans même le remarquer, puisqu'ils ne possèdent pas encore « la capacité de comparer simultanément ces attributs. Par conséquent, ils ne sont pas capables de détecter ces représentations du soi potentiellement opposées » (Harter, 1999, p.64 [traduction libre]). Cependant, cette tendance décline chez les adolescents de 11^e année au fur et à mesure qu'ils acquièrent la capacité d'intégrer les caractéristiques apparemment contradictoires du soi (Harter, 1999). Selon la chercheuse, ces contradictions montrent que les adolescents, plutôt que les enfants, deviennent conscients du fait que les sentiments peuvent fluctuer et que les comportements peuvent varier selon le contexte. On étale différents aspects du soi, selon le contexte social où l'on évolue : le soi avec les amis intimes, le soi avec les parents, le soi avec les collègues, etc. (Harter, 1999).

Chacun se fait une idée de ce qu'il est, une image de soi, qui se construit et reconstruit sans cesse (Duclos, 2004). Ce regard qu'on porte sur le soi est une condition indispensable à l'estime de soi (Duclos, 2004; Harter 1990).

3.2.3 L'estime de soi. Le modèle de Harter (1990)

Puisque ma recherche porte sur les effets des NTIC sur l'estime de soi chez deux jeunes adolescents, j'ai choisi de fonder partiellement cette recherche sur le modèle d'auto-évaluation de l'estime de soi de Harter (1990). J'ai fait ce choix, d'une part, parce que cette étude repose sur les deux modèles historiques de James (1890) et de Cooley (1902). Ensemble, ces deux modèles offrent une perspective équilibrée sur l'estime de soi. Chez James, l'évaluation de soi est faite de l'intérieur tandis que chez Cooley, l'évaluation de soi est faite de l'extérieur.

D'une autre part, j'ai fait ce choix parce que, dans son étude, la chercheuse développe un instrument multidimensionnel (Profil d'auto-évaluation de l'estime de soi) que j'ai utilisé pour opérationnaliser l'estime de soi comme succès scolaire, acceptation sociale des pairs et apparence physique. Ce modèle prend en considération les effets que les (nouveaux) médias pourraient avoir dans la hiérarchisation des domaines d'autoévaluation chez les adolescents. Alors, je tente de comprendre comment l'investissement des deux jeunes dans les littératies technologiques transforme leurs littératies scolaire, communautaire, personnelle et, évidemment, leur littératie critique, qui englobe toutes les autres.

D'une part, selon Harter (1990), « l'estime de soi globale » (p.67 [traduction libre]), soit « la valeur d'ensemble que l'individu s'accorde comme personne » (p.67 [traduction libre]) est le résultat de ses « auto-évaluations sur les domaines spécifiques de compétence (cognitive, physique) ou d'adéquation

(apparence, conduite, acceptation sociale)» (p.67 [traduction libre]). Ceux-ci se différencient au fur et à mesure que l'individu se développe.

D'autre part, la chercheuse fait une distinction entre l'évaluation de chacun de ces « domaines spécifiques de compétence et d'adéquation » (p.67 [traduction libre]) et l'évaluation de l'estime de soi globale. Ainsi, l'estime de soi globale représente plus que la « combinaison additive » (p.74 [traduction libre]) des évaluations des domaines spécifiques d'auto-évaluation.

Cette perspective s'inspire des modèles historiques de James (1890) et de Cooley (1902). Selon le premier auteur, le déterminant de l'estime de soi est la perception personnelle sur sa « compétence et son adéquation » (Harter, 1990, p.70 [traduction libre]) dans les domaines de la vie valorisés par l'individu (James, 1890, cité par Harter, 1990). Selon le deuxième auteur, le déterminant de l'estime de soi est le miroir social que l'individu regarde pour recevoir de la rétroaction sur le soi. L'individu valorise les opinions que les autres personnes importantes autour de lui expriment et les attitudes que celles-ci manifestent envers lui. Ces évaluations collectives, que l'individu intériorise, ont été appelées le soi en miroir (Cooley, 1902, cité par Harter, 1990).

L'estime de soi est, donc, un construit social ayant une valeur fluctuante, selon un plan vertical, soit l'âge et l'expérience de vie (Cooley, 1902, et selon un plan horizontal, c'est-à-dire l'importance du domaine en fonction duquel l'individu s'évalue (James, 1890).

3.2.4 L'estime de soi pendant l'adolescence : les domaines d'auto-évaluation

Harter (1990) a analysé les domaines majeurs d'auto-évaluation ainsi que l'incidence positive ou négative que chaque domaine a sur ce regard d'ensemble que l'individu porte sur lui-même. « Plutôt que réinventer la roue théorique » (Harter, 1990, p.74 [traduction libre]), la chercheuse a utilisé les modèles de James (1890) et de Cooley (1902) pour construire un profil d'auto-évaluation du concept de soi pour toute la durée de la vie qui englobe autant les « domaines de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70 [traduction libre]) mentionnés ci-dessus que l'estime de soi globale. Au fur et à mesure que l'individu se développe, il devient capable d' « articuler et différencier » (p.70 [traduction libre]) un nombre grandissant de domaines d'auto-évaluation (Harter, 1990). L'évolution de ces domaines, selon le stade développemental, est présentée dans le tableau suivant (Harter, 1990, p.73 [traduction libre]).

Tableau 1*Domaines de compétence et d'adéquation tout au long de la vie*

Petite enfance	Moyenne / Tardive enfance	Adolescence	Collège	Adulte
Compétence cognitive	Compétence scolaire	Compétence scolaire	Compétence scolaire	
			Capacité intellectuelle	Intelligence
			Créativité	
		Compétence professionnelle	Compétence professionnelle	Compétence professionnelle
Habilité physique	Habilité athlétique	Habilité athlétique	Habilité athlétique	Habilité athlétique
	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique	Apparence physique
Acceptation des pairs	Acceptation des pairs	Acceptation des pairs	Acceptation des pairs	Sociabilité
		Amitié intime	Amitié intime	Amitié intime
		Relations sentimentales	Relations sentimentales	Relations intimes
			Relations avec les parents	
Conduite comportementale	Conduite comportementale	Conduite / moralité	Moralité	Moralité
			Sens de l'humour	Sens de l'humour
				Habilité à soigner

Gestion de ménage

Qualité de pourvoyeur

Estime de soi global

Estime de soi global

Estime de soi global

Estime de soi global

Les enfants (de huit à douze ans), par exemple, sont capables de s'auto-évaluer selon cinq domaines : la compétence scolaire, la compétence athlétique, l'acceptation sociale des pairs, la conduite et l'apparence physique (Harter, 1990).

L'adolescence apporte une capacité accrue d' « articulation et de discrimination » (p.71 [traduction libre]) parmi les domaines d'auto-évaluation. Aux domaines mentionnés ci-dessus s'en ajoutent trois autres : l'amitié intime, le charme romantique et la compétence professionnelle. C'est important de préciser que ce n'est pas nécessaire pour l'adolescent d'avoir une image de soi positive dans tous les domaines pour avoir une haute estime de soi globale. C'est plutôt l'importance du domaine aux yeux du sujet qui influence l'estime de soi globale (Harter, 1990).

Ainsi, chez les adolescents qui se situent dans la tranche d'âge de huit à quinze ans, les domaines qui contribuent dans la plus grande mesure à la construction de l'estime de soi globale sont l'apparence physique et l'acceptation sociale tandis que la compétence scolaire contribue dans un moindre degré à la construction de celle-ci (Harter, 1990).

Selon Harter (1990), ces résultats s'expliquent par l'accent que les (nouveaux) médias mettent sur « la valeur de l'attrait » (p.81 [traduction libre]) et sur les effets de celle-ci sur les relations interpersonnelles. Dans leur quête identitaire, en tant qu'enthousiastes consommateurs de cinéma, de télévision en ligne, de musique et de jeux vidéo, les adolescents et les préadolescents sont les plus susceptibles d'être influencés par les valeurs cultivées par les (nouveaux) médias (Harter, 1990).

En somme, mon étude repose, d'une part, sur la TLM (2005) et, d'une autre part, sur le modèle de conceptualisation de soi de Harter (1990). Le deuxième volet de ce chapitre, présenté ci-dessus, comprend le deuxième modèle théorique utilisé ainsi que le concept de l'estime de soi est les domaines d'auto-évaluation de l'estime de soi pendant l'adolescence.

Pour répondre à ma question de recherche d'une manière qui reflète les modèles proposés par les deux chercheuses, j'ai choisi comme approche méthodologique l'étude de cas multiple.

CHAPITRE 4 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre contient 7 volets. Dans le premier, soit l'introduction, j'insère ma recherche dans le contexte du projet-hôte, présente l'objectif, et les questions de recherche. Le deuxième volet contient la justification pour l'approche choisie tandis que le troisième comprend les « domaines spécifiques de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70 [traduction libre]) par lesquels l'estime de soi est opérationnalisée. Le quatrième volet contient la description des participants au projet-hôte parmi lesquels j'ai choisi deux pour ma recherche. Dans le cinquième volet, j'introduis les instruments et les procédures utilisées pour le recueil de données. Dans le sixième volet je décris la stratégie utilisée pour l'analyse de données. Enfin, le chapitre s'achève avec le septième volet, consacré aux limites de cette recherche.

4.1 Introduction. Le projet-hôte

Mon projet fait partie d'une étude beaucoup plus vaste qui explore les liens entre la langue, les littératies, la culture populaire (y compris les technologies) et la citoyenneté (être Canadien) chez les familles francophones et immigrantes dont les enfants fréquentent une école de langue française (Masny *et al.*, 2009). Le projet-hôte est une étude de cas multiple qui repose sur un ample recueil de données, tiré de plusieurs sources d'information : observations vidéo en salle de classe, entretiens en paires et individuels avec les élèves participants, entretiens individuels avec les enseignantes et les enseignants, matériaux vidéo filmés par les élèves participants, artefacts.

Mon rôle dans le cadre du projet-hôte est d'utiliser certaines données afin d'étudier les liens entre l'investissement dans les littératies technologiques et l'estime de soi chez deux adolescents francophones immigrants inscrits dans une école franco-ontarienne. Les questions qui m'ont guidée dans ma recherche sont les suivantes :

- a) Comment deux adolescents inscrits dans une école franco ontarienne s'investissent-ils dans les littératies technologiques ?
- b) Comment cet investissement transforme-t-il leur lecture du monde ?
- c) Quels sont les effets de cette lecture du monde sur leur estime de soi ?

4.2 *L'approche méthodologique*

Ma recherche est une étude de cas multiple dans le cadre du même site. L'unité d'analyse de cette recherche est l'individu. « Dans l'étude de cas classique, le cas peut être un individu. [...] tandis que plusieurs individus ou cas de ce type peuvent être inclus dans une étude de cas multiple » (Yin, 2009, p.29 [traduction libre]).

J'ai choisi cette méthode parce que l'étude de cas me permet d'explorer à fond et de décrire amplement les valeurs, les attitudes et les habitudes des participants, de comparer les deux cas, de dépeindre deux perspectives différentes concernant l'impact des littératies technologiques sur l'estime de soi des adolescents immigrants en milieu francophone minoritaire. « L'étude de cas est un bon choix lorsque le chercheur a des cas clairement identifiables, bien délimités, et lorsqu'il cherche à comprendre le(s) cas en profondeur ou lorsqu'il veut comparer plusieurs cas » (Creswell, 2007, p.74 [traduction libre]).

Selon Yin (2009),

Lorsqu'on a le choix (et les ressources), une étude de cas multiple est préférable à une étude de cas simple. Même une étude englobant seulement deux cas augmentera les chances de mener une bonne étude de cas. L'une des faiblesses majeures de l'étude de cas simple est le fait qu'on met « tous les œufs dans le même panier ». De plus, les bienfaits d'ordre analytique d'une étude de cas double ou multiple sont considérables » ([traduction libre] p.61).

Dans ma double étude de cas, j'ai sciemment choisi deux participants, Tikoldi et Mirabelle (des pseudonymes). Ils représentent deux cas distincts, bien délimités, parfois avec des aspects contrastants en ce qui concerne leurs attitudes envers l'utilisation des NTIC. J'ai procédé de cette façon pour donner plus de force aux résultats de l'analyse des données et pour renforcer la crédibilité de la recherche (Yin, 2009).

4.3 *Opérationnalisation*

Je me propose d'analyser les effets des NTIC sur l'estime de soi de ces deux adolescents, en me focalisant sur l'acceptation sociale, sur la compétence scolaire et sur l'apparence physique, concepts qui représentent les « domaines spécifiques de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70) qui contribuent dans la plus grande mesure à la construction de l'estime de soi globale chez les adolescents qui se situent dans la tranche d'âge de huit à quinze ans (Harter, 1990).

4.4 Participants

Les participants au projet-hôte sont des adolescents immigrants francophones, de 7^{ème} et de 8^{ème} année, inscrits dans une école franco-ontarienne qui dessert une population scolaire très hétérogène du point de vue culturel et linguistique. Il s'agit d'un nombre de 12 élèves, 3 garçons et 9 filles, de treize et quatorze ans, choisis par échantillonnage intentionnel, qui appartiennent à des familles immigrantes, et qui sont compétents à l'oral en anglais. Les participants sont originaires du Maroc, d'Éthiopie, du Sri Lanka, du Liban, d'Algérie, de Somalie, du Chili.

Ma participation, comme assistante de recherche, aux étapes de recueil et de gestion de données du projet-hôte, m'a permis de connaître tous les 12 participants au projet. Sur ces 12 participants j'en ai choisi 2, un garçon de 7^e année, Tikoldi, et une fille de 8^e année, Mirabelle (des pseudonymes). Leur lecture très différente des NTIC a déterminé le choix des participants. Avec le cadre conceptuel à l'esprit, j'ai essayé de choisir un échantillon qui, malgré sa dimension réduite, inclut les deux sexes, les deux années d'études (la 7^e et la 8^e) et deux attitudes différentes, presque opposées, envers les NTIC. Le garçon, par exemple, a une attitude très réservée vis-à-vis de la communication en ligne, qu'il s'agisse du *SMS*, de la messagerie instantanée, ou des sites de réseautage social. Il considère tout cela comme une perte de temps. La fille, au contraire, est une utilisatrice enthousiaste des tous les médias de communication électronique possibles, en les considérant un mode de vie.

Le consentement libre et éclairé des participants a été obtenu par la chercheuse principale au moyen d'un document de recrutement et d'une lettre de consentement, qui a fait connaître aux participants et à leurs parents le titre, l'objectif et la description du projet-hôte y compris les activités auxquelles les participants allaient participer.

4.5 Recueil de données (instruments et procédures)

Le site où les données furent recueillies est une école secondaire franco-ontarienne d'Ottawa ayant une population scolaire issue d'une soixantaine de nationalités. Dans mon étude, j'ai décidé de l'appeler *La petite école multicolore*.

Pour chacun des deux participants à cette étude, les données furent tirées de plusieurs sources (voir aussi les Tableaux 2 et 3 dans les Annexes A et F) :

- a) observations initiales en salle de classe (présentées séparément dans les Annexes B et G).

- b) observations vidéo en salle de classe, que j'ai effectuées, en tant qu'assistante de recherche, à côté de la chercheuse principale et d'un des chercheurs associés.

Ces observations ont eu lieu pendant que les élèves travaillaient sur le projet concernant l'immigration et la citoyenneté, impliquant l'utilisation de l'ordinateur dans le cadre du cours d'études sociales (Histoire et géographie de 7e et 8e années, 2004). Les observations vidéo en salle de classe ont été suivies par

- c) 2 entretiens semi-structurés (30 minutes chacun, le premier en paire et le second individuellement).
- d) enregistrements vidéo effectués par les participants

Ces enregistrements ont été réalisés par les participants sur une caméra portable, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, le premier en paire, et le second, individuel. Ces deux enregistrements ont été suivis, à leur tour, par

- e) 2 entretiens semi-structurés (30 minutes chacun, le premier en paire et le second, individuellement).
- f) artefacts

Les artefacts utilisés ont été des fiches de travail individuel ou en groupe (Annexes D et H) et des dessins (Annexe E). Les deux participants ont été impliqués dans la même série d'activités. Tous les deux ont participé à une activité de travail en groupe, ayant comme but de définir de manière visuelle, auditive ou théâtrale, le concept de citoyenneté. De plus, Tikoldi a représenté de manière graphique sa vision sur la citoyenneté dans un dessin intitulé *Les citoyens de n'importe quel pays*.

Dans les deux cas, le déroulement du projet sur la citoyenneté a débuté par une leçon introductive dont l'objectif était de familiariser les élèves avec le concept de citoyenneté. Afin de les préparer davantage à la deuxième étape du projet, les enseignants ont suggéré aux élèves de faire de la recherche sur *Internet* ou de consulter les membres de leurs familles pour trouver des symboles de la citoyenneté canadienne.

Pendant l'étape suivante du projet, les deux jeunes ont participé, chacun dans sa classe, à une leçon de travail en groupe. Dans le cadre de cette leçon, à la suite d'une période de réflexion en équipe, ils ont essayé de définir le concept de citoyenneté par une représentation :

- a) visuelle (dessin, collage, sculpture, peinture, bannière),
- b) auditive (poème, chanson) ou
- c) théâtrale (saynète ou tableau vivant, improvisation).

Cette représentation a été accompagnée des explications écrites et orales sur la façon dont chaque production reflétait la perception de l'élève sur le concept clef.

Les entretiens qui ont suivi les observations vidéo de cette dernière leçon ont été conçus comme une combinaison entre l'entretien semi-structuré et l'entretien conversationnel informel. Je présente ci-dessous, brièvement, le contenu de ces entretiens.

Les entretiens sur les observations vidéo en classe ont débuté par la mention de la date, du lieu, de l'identité des participants suivie par quelques questions qui permettent d'établir un rapport entre le chercheur et l'élève participant. La deuxième série de questions visait à cibler leurs compétences linguistiques, leur bi- ou tri-linguisme ainsi que les circonstances et les raisons pour lesquelles ils utilisent une langue ou l'autre dans différents cadres sociétaux. La troisième série de questions portait sur leurs préférences et sur leurs compétences sportives et artistiques ainsi que sur les modèles qui les inspirent. La quatrième suite de questions s'intéressait à leur investissement dans les littératies technologiques, à leur façon d'utiliser l'ordinateur comme instrument de travail et de loisir ou à leur affiliation aux groupes sociaux en ligne (sites de réseautage social, etc.).

Dans le cadre de cette première catégorie d'entretiens, j'ai obtenu la permission d'adresser à Tikoldi quelques questions reliées à ses pratiques littératiées technologiques. Ces questions sont présentées dans l'Annexe C.

Enfin, une autre catégorie de questions visait à analyser les moments clefs de la leçon enregistrée auparavant et à comprendre comment les participants conceptualisent la notion de citoyenneté, ce que cela veut dire pour eux *être canadien*.

Dans le cadre de la troisième étape du projet, chaque participant a reçu une caméra portable afin d'enregistrer lui-même, à l'intérieur de l'école, dans son voisinage et dans son foyer, tout ce qui, à ses yeux, semble avoir un rapport à la citoyenneté : des personnes, des endroits, des événements, des objets, des symboles, etc.

Après chaque session d'enregistrement vidéo, un entretien d'environ 30 minutes a eu lieu. Au cours des deux entretiens, le participant a regardé certains segments avec l'un des chercheurs et a fait des commentaires sur le contenu de l'enregistrement, autant du point de vue de son identité ethnique que du point de vue de sa citoyenneté canadienne.

Selon le contenu de l'enregistrement vidéo, cette deuxième catégorie d'entretiens est constituée de questions portant sur les aspects de la vie quotidienne tels que les éléments culturels (la nourriture, les vêtements ou les coutumes du groupe ethnique d'appartenance), des aspects de la vie familiale (rituels, chambre, objets personnels, y compris l'ordinateur vu autant comme instrument de travail que de loisir) et de la vie scolaire ou communautaire (collègues, amis) avec un accent particulier sur l'expérience canadienne de chaque participant.

Tous les entretiens ont eu lieu en dehors des heures de classe.

4.6 Stratégie concernant l'analyse de données

La stratégie utilisée pour l'analyse de données suit de près les étapes principales de l'analyse de données de la recherche qualitative :

- a) préparation et organisation des données (texte et image) pour analyse (dossiers, fichiers, etc.).
- b) lecture approfondie des données, suivie par la réduction des données en thèmes à travers le processus de codage et d'agrégation des codes.
- c) « présentation des données sous forme de chiffres, tableaux, ou discussion » (Creswell, 2007, p.148).

Pour me guider dans la stratégie de recherche, j'ai utilisé le modèle de la « Spirale d'analyse des données » de Creswell (2007, p.150 [traduction libre]), selon lequel le chercheur s'engage dans un processus analytique non linéaire, mais suivant des cercles analytiques. Ainsi, le chercheur « entre dans ce processus avec les données sous forme de texte ou image et sort avec une description ou un récit. Entre les deux, le chercheur touche plusieurs aspects de l'analyse en parcourant les boucles de la spirale » (Creswell, 2007, p. 150 [traduction libre]).

Comme assistante de recherche, j'ai participé aux activités propres à la première boucle de la spirale correspondant à l'étape initiale de l'analyse de données soit la gestion des données. J'ai participé à la

conversion des données (audio ou vidéo) en unités textuelles (transcriptions, descriptions), et j'ai organisé les données (audio, vidéo ou imprimées) en fichiers, dossiers et tableaux.

Après avoir obtenu la permission du Comité de Déontologie de l'Université d'utiliser une partie des données du projet-hôte, je suis passée à la deuxième boucle de la spirale qui consiste en une étude approfondie de l'intégralité des données. J'ai décrit chaque participant/cas dans son contexte. J'ai lu les transcriptions /descriptions dans leur ensemble plusieurs fois, en plongeant dans les détails, en essayant de les comprendre en entier avant de les diviser en parties (Agar, 1980 cité par Creswell, 2007).

Ensuite, j'ai fait un résumé de l'entretien et après, à l'aide des concepts clefs (compétences technologiques, linguistiques, civiques, etc), j'ai formulé, en marge des formulaires d'observation, des transcriptions ou des descriptions, les catégories initiales. Ensuite, à l'aide de chaque catégorie (Creswell, 2007), j'ai cherché des « preuves multiples » (p.151 [traduction libre]).

Cette première exploration des données, doublée par une réflexion sur les idées organisatrices émergentes, a mené à la troisième boucle de la spirale d'analyse, celle de la description, de la classification et de l'interprétation. Par l'entremise de l'agrégation catégorielle, j'ai obtenu quelques modèles récurrents et des thèmes émergents en rapport avec les questions de recherche.

Finalement, j'ai interprété les données en faisant une courte analyse comparative basée sur le cadre conceptuel de la TLM (Masny, 2005) et le modèle de conceptualisation de soi de Harter (1990) et sur mes propres réflexions et mon intuition. J'ai rédigé les résultats sous la forme d'un récit descriptif détaillé où les voix des participants sont dominantes. Les structures de ces deux récits descriptifs illustrent, par exemple, le fait que la TLM (Masny, 2005) accorde aux littératies technologiques la même importance qu'aux autres littératies.

4.7 Limites

Même les études le plus minutieusement planifiées sont susceptibles d'avoir leurs limites. Les aspects méthodologiques liés au recueil de données représentent la limite principale de cette recherche. Le fait que la collecte de données s'est produite dans une école bien précise, avec ses particularités, ainsi que le nombre réduit de participants font en sorte que les résultats de cette étude ne seront pas transférables. Cependant, le but de cette recherche n'est pas d'identifier des résultats généralisables, mais de dépeindre les cas de deux individus qui habitent un espace et un temps particuliers.

En somme, dans le quatrième chapitre, j'ai introduit l'approche méthodologique utilisée, j'ai décrit les participants, et j'ai élaboré sur les instruments et les procédures adoptées dans le cadre du recueil de données. J'ai montré aussi la stratégie d'analyse de données et les limites de cette recherche.

CHAPITRE 5 : RÉSULTATS

5.1 *Les adolescents à la fine pointe des littératies technologiques*

Les adolescents, en tant que groupe, sont des utilisateurs enthousiastes des nouvelles formes de communication électronique (Alverman, 2004; Steinfield *et al.*, 2008; Subrahmanyam et Greenfield, 2008; Williams, 2008). Beaucoup de jeunes de tous les âges utilisent des médias tels qu'Internet et la messagerie instantanée ou électronique pour communiquer avec les pairs et avec les familles, pour se tenir au courant des nouvelles, pour les achats, pour les loisirs et pour les devoirs. Pour eux, vivre au XXI^e siècle signifie être technologiquement littératiés dans une mesure qui dépasse ce que leurs enseignants savent ou considèrent valoir la peine d'être su (Alverman, 2004).

Dans ce chapitre, j'examinerai l'investissement dans les littératies technologiques de chaque participant à travers les deux modèles qui constituent le cadre conceptuel de cette étude : la TLM (Masny, 2005) et le modèle de conceptualisation de soi de Harter. La TLM (Masny, 2005) intègre les littératies technologiques comme l'un des textes à déchiffrer par les jeunes francophones en milieu minoritaire, sans leur accorder, pourtant, une importance plus grande qu'aux autres (Masny, 2005). Par conséquent, dans les deux descriptions de cas présentées ci-dessous, j'essaierai de dresser un profil aussi complet que possible des pratiques littératiées de chaque participant, dont les littératies technologiques. Cependant, je commencerai chacune des analyses par les littératies technologiques, puisque ces dernières sont le centre d'attention dans le cadre de cette étude. J'analyserai la façon dont les expériences de la différence, expériences technologiques y comprises, transforment leur lecture du monde, et les effets de cette lecture du monde sur leur estime de soi, opérationnalisée comme succès scolaire, acceptation sociale des pairs et apparence physique.

Ainsi, ce chapitre est divisé en deux sections : la description du premier cas, Tikoldi (pseudonyme), suivie de la description du deuxième cas, Mirabelle (pseudonyme). Les deux sections comprennent un bref portrait physique du participant, suivi de quelques informations sur son investissement dans les littératies technologiques et les effets de celles-ci sur son milieu scolaire, son milieu familial, son groupe ethnique, ses compétences linguistiques, artistiques, athlétiques et civiques. Chaque récit descriptif s'achève avec une brève analyse des résultats.

5.2 Tikoldi. La première étude de cas

J'ai fait la connaissance de Tikoldi, le premier des deux participants à ma recherche, le 17 novembre 2010, à l'occasion de l'observation initiale dans la salle de classe. Comme assistante de recherche, ma responsabilité était de filmer l'activité de groupe à laquelle le garçon a participé.

Tikoldi est un adolescent de douze ans. Il est d'origine marocaine. Il a le visage rond et les cheveux bruns. La nuance de son teint met en valeur ses yeux bruns et brillants qui lui donnent un air un peu songeur. Il porte une bague sur sa main droite.

Tikoldi est un élève de 7^e année, inscrit dans le programme scolaire régulier d'une école franco-ontarienne. L'institution d'enseignement qu'il fréquente est une école secondaire publique, très hétérogène du point de vue culturel et linguistique. Elle compte environ 700 élèves originaires d'Allemagne, d'Algérie, d'Arabie Saoudite, du Bénin, du Cameroun, de Chine, du Congo, de Côte d'Ivoire, du Djibouti, d'Éthiopie, de France, du Gabon, de Haïti, du Japon, du Kenya, du Liban, de Malaisie, du Maroc, de Roumanie, du Rwanda, de Somalie, de Turquie, du Yémen.

À l'automne 2010, au moment du recueil de données, Tikoldi et sa famille, composée des parents et de ses deux frères, résidaient au Canada depuis 9 ans. Ils avaient habité huit ans à Montréal et un an avant le recueil de données pour le projet-hôte, ils ont déménagé à Ottawa.

5.2.1 L'investissement de Tikoldi dans les littératies technologiques

A. Tikoldi, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie scolaire (succès scolaire)

En ce qui concerne l'investissement de Tikoldi dans les littératies technologiques, c'est plutôt le côté information des NTIC que le côté communication qui compte pour lui : « On n'aime pas, on n'aime pas, par exemple, on n'aime pas de, on n'aime pas utiliser, on n'aime pas utiliser l'ordinateur beaucoup pour, pour *Facebook* » (T1, p.16).

Il semble percevoir l'ordinateur surtout comme un instrument de travail. Il l'utilise le plus souvent comme soutien à l'apprentissage, pour préparer les devoirs ou faire de la recherche pour différents projets qui se déroulent à l'école dans le cadre des cours de langues ou de sciences.

Tikoldi est un garçon instruit. Il parle trois langues : le français (la langue de la communauté minoritaire à laquelle il appartient), l'anglais (la langue de la communauté majoritaire), et le marocain

(la langue maternelle). Il explique :

« Ma mère, depuis que je suis jeune, elle voulait que j'apprenne l'arabe, puis mon père depuis que je suis jeune, il voulait que j'apprenne l'anglais, puis le français, depuis que je suis jeune, je connais déjà, je vis avec » (T1, p.8).

L'ouverture de Tikoldi sur le plurilinguisme reflète le processus constant de transformation qui caractérise les communautés franco-ontariennes qui sont « soumises à la mondialisation grandissante de notre société » (Masny, 2007, p.100). Le processus de mondialisation s'est amorcé à la suite de l'avènement des NTIC et se déploie parallèlement à l'évolution rapide de celles-ci. Communautés catholiques initialement « homogènes », les collectivités franco-ontariennes « sont devenues hétérogènes et pluralistes sur les plans socioculturel et linguistique » (p.100). Aujourd'hui, elles se composent de « familles interculturelles qui s'ouvrent sur le bilinguisme et le plurilinguisme. Les NTIC permettent aux élèves nouveaux arrivants appartenant à ces communautés de pratiquer les langues (maternelle, français, et anglais) non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi dans un milieu autre que la salle de classe, en plaçant les apprenants devant de nouvelles situations d'apprentissage. Elles aident ces élèves à développer leur autonomie et peuvent les motiver lorsqu'elles sont utilisées en alternance avec d'autres techniques d'apprentissage.

À la maison, Tikoldi parle le marocain avec ses parents. De plus, il prend des cours d'arabe classique. Par ailleurs, les NTIC font partie intégrante de son apprentissage des langues étrangères à l'école :

C : Pour quelles matières scolaires utilises-tu l'ordinateur le plus souvent ?

T : Pour euh, pour écrire dans *Microsoft Word*, pour écrire des textes, par exemple pour euh, pour euh [informatique ?] *yeah*, informatique, mais c'est la matière, c'est comme par exemple anglais, français ou sciences, par exemple pour *PowerPoint*, des choses (T1, p.16).

Cela confirme les résultats de certaines études comme celles de Becker (2000) ou de Blain *et al.* (2010) selon lesquelles *Word* et *PowerPoint* sont des logiciels très populaires en éducation.

Tikoldi lit en français plus que dans les autres langues parce qu'il le comprend le mieux. Cependant, de toutes les langues qu'il connaît, il considère que l'arabe classique lui offre l'accès à l'héritage culturel le plus riche et, par conséquent, le degré le plus haut de satisfaction. Cette langue est suivie, dans sa hiérarchie, par le français et par l'anglais.

T : C'est ... comment dit...*knowledgeable*... la première langue que je trouve il y a plus de *knowledge*, c'est l'arabe.

C : Pourquoi tu dis ça ?

T : Parce que j'ai un *master*, un maître...

C : Maître, oui.

T : Puis, il m'a appris beaucoup de choses sur l'arabe classique, puis l'histoire de l'arabe, j'ai appris beaucoup de connaissances comme ça. Puis, après, quand j'ai eu des professeurs de français, il y a pas beaucoup de quoi en histoire sur le français et, en anglais, surtout, il avait rien du tout (T1, p.5).

La réflexion sur ses compétences linguistiques mène Tikoldy à établir des liens avec les souvenirs de ses leçons d'arabe classique. Bien qu'on ne sache pas si son maître d'arabe classique utilise ou n'utilise pas les NTIC pendant ses cours, il semble que l'approche pédagogique particulière de son maître lui donne le plaisir d'apprendre, stimule son désir de savoir, et lui procure le sentiment du progrès réel. C'est un acte de lecture critique du mot, du monde, et du soi, suite aux expériences de la différence (Masny, 2005) occasionnées par l'apprentissage de l'arabe, du français, et de l'anglais.

Ce sont les connaissances qui me donnent le goût. Quand il y a rien d'intéressant, quand il n'y a pas de *knowledge*, je veux pas m'intéresser, je me dis c'est du gaspillage de temps, je veux mieux apprendre que de savoir des choses que je sais déjà (T1, p.6).

Comme la majorité de ses pairs, Tikoldi aime apprendre les éléments culturels associés à l'apprentissage de la langue et nous rappelle que la langue et la culture sont inextricablement liées, qu'on ne peut pas possiblement enseigner une langue sans enseigner la culture qui l'a engendrée. D'où l'importance du choix des stratégies pédagogiques par l'entremise desquelles l'enseignant parvient ou non à promouvoir chez les élèves une lecture différente des mots, du monde, et ultimement de soi.

Enseigner une langue signifie plus que s'approprier le système phonétique, le vocabulaire ou la syntaxe de la langue cible. C'est aussi sensibiliser les élèves aux référents culturels pour cultiver chez eux une attitude d'ouverture face à l'altérité, envers la différence. À cette fin, les NTIC sont un soutien important à la disposition des enseignants, dans la préparation et la mise en pratique des activités qui visent à attaquer les stéréotypes concernant les différentes cultures. Tikoldi, par exemple, est un grand amateur des proverbes.

T : En français il y a beaucoup d'énigmes, il y a beaucoup de proverbes et moi, j'adore les proverbes. Les proverbes sont plus intéressants que l'anglais. ... Moi, quand il y a un proverbe anglais, je ne réfléchis pas. Il est impossible d'observer les étoiles quand il y a une roche sur tes souliers. Ça veut dire tu peux pas te concentrer sur quelque chose si tu penses déjà à une autre chose. Après, je réfléchis sur ça puis là je trouve plus intéressant (T1, p.6).

L'utilisation des proverbes comme modalité d'exploration d'une culture permet à l'enseignant d'analyser, à travers les NTIC (cédéroms, Internet, etc.), avec ses élèves, les stéréotypes sur la culture cible, les valeurs exprimées par les proverbes de la culture cible par rapport à ceux de leur culture d'origine (Ciccarelli, 1996). T: « [...] je suis allé voir sur l'Internet des proverbes en français, puis j'en ai trouvé beaucoup, après je me suis dit ...je vais voir un en anglais ». C'est une occasion où, au moyen des NTIC, la littératie communautaire rejoint la littératie scolaire, critique et ultimement personnelle, « puisqu'elle les ancre dans un espace qui est le lieu de l'actualisation de la langue » (Buors et Lentz, 2009), tout en engendrant des espaces de doute, de questionnement. Ce dernier signale la présence de tensions qui se produisent à l'intérieur de l'individu et qui mènent à de nouveaux cheminements et à la transformation (Masny, 2005).

Tikoldi aime écrire dans les trois langues qu'il maîtrise, mais surtout en anglais et en arabe parce qu'il les trouve plus difficiles, ce qui le stimule à relever le défi. « J'aime les choses qui sont difficiles... Quand on a des fautes, c'est là que tu vas devenir meilleur » (T1, p.8). En parlant du développement de son sentiment de compétence, l'une des quatre composantes de l'estime de soi, à côté du sentiment de sécurité et de confiance, de la connaissance de soi et du sentiment d'appartenance à un groupe, le garçon touche à la valeur de « l'erreur au service de l'apprentissage » (Duclos, 2004, p.184). La conscientisation de l'erreur est un événement créateur de « ruptures et des interruptions » (Masny, 2005), générateur de transformation.

En somme, de trois domaines de « compétence et d'adéquation » identifiés par Harter, (1990, p.70) comme étant les critères essentiels d'auto-évaluation, pour leur tranche d'âge, le succès scolaire semble être très important pour Tikoldi, ayant un impact considérable sur son estime de soi. « Ce sont les connaissances qui me donnent le gout' » (T1, p.6) dit Tikoldi. Le gout d'apprendre, de lire davantage le mot, le monde, le soi.

B. Tikoldi, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie communautaire et personnelle (acceptation sociale et apparence physique)

Selon certains chercheurs (Hartmann et Klimmt, 2006; Mesch, 2006; Osch *et al.*, 2007; Rudman et Phelan; 2010; Vorderer, 2001), au cours de l'adolescence, le temps que les enfants passent en compagnie de leurs parents diminue en faveur du temps passé en compagnie des NTIC. Il semble qu'au-delà du divertissement, celles-ci appuient plusieurs buts de développement chez les adolescents puisque ces derniers comptent sur les NTIC comme agents de socialisation (Hartmann et Klimmt,

2006; Mesch, 2006; Osch *et al.*, 2007; Rudman et Phelan; 2010; Vorderer, 2001). Celles-ci les aident à gérer les transformations développementales caractéristiques à l'adolescence. Dans ce contexte, Tikoldi n'a pas du tout l'air d'un représentant typique de sa génération.

Premièrement, l'intervalle de temps qu'il passe devant l'ordinateur quotidiennement est très réduit en comparaison de la majorité de ses pairs.

C : Combien de temps est-ce que tu passes devant l'ordinateur [euh] en moyenne, chaque jour ?

T : C'est, par ex..., qu'est-ce que vous voulez dire, par exemple à jouer ou bien, comme... ?

C : Complètement.

T : Euh, trente minutes (T1, p.15).

Deuxièmement, bien qu'il ait 2 ordinateurs à la maison, aucune des deux machines ne se trouve dans sa chambre. De plus, ses pratiques en ligne sont contrôlées par ses parents.

C : Tu as un ordinateur à la maison ?

T : Deux.

C : Tu as deux ordinateurs ? C'est l'ordinateur de tes parents ? Tu as un ordinateur à toi [Non.] ou... ?

T : Un dans le sous-sol puis en haut. Puis, j'en avoir juste pour moi, c'est pour le projet quelque chose.

C : ...tu demandes à tes parents pour tes devoirs, c'est ça ?

T : Non, pour les devoirs, non, je peux les faire quand je veux. Mais, par exemple, si je voir un film dedans quelque chose ou bien enregistrer quelque chose ou payer quelque chose, j'aurai leur demander (T3, p.13).

Troisièmement, pour Tikoldi, écouter de la musique ne semble pas lui procurer la stimulation propre à la plupart des adolescents.

T : J'aime pas la musique.

C : T'aimes pas la musique!

T : J'aime pas les musiques, tu connais, *rock & roll*, tu connais les... ?

C : Ah, oui.

T : J'aime euh la musique [pause de 1,5 seconde], si je veux dormir, j'aimerais la musique douce.

C : Ah, oui.

T : Mais, hm, juste, il y a, j'aime pas la musique, juste pour dormir. Rien d'autre. Si je veux dormir, j'utilise la musique (T1, p.17).

Enfin, quant à la télévision en ligne, Tikoldi l'utilise comme source d'information, pour se tenir au courant des nouvelles au niveau national et international, et pour regarder les compétitions sportives. Rien de plus. « T : Quand j'ai rien à faire, je regarde des nouvelles, j'aime des fois écouter qu'est-ce qu'il y a dans l'histoire. C : Ah, tu regardes les nouvelles sur l'*Internet* ? T : Oui » (T2, p.10).

Comme mentionné ci-dessus, au-delà du côté divertissement, les NTIC appuient plusieurs buts de développement chez les adolescents. Le problème central de l'adolescent réside dans la construction identitaire, c'est-à-dire dans la structuration d'une identité différente de celle des parents (Erikson, 1968). Dans ce but, l'adolescent, après la phase d'identification avec les adultes significatifs durant l'enfance, connaît une période d'exploration et de tâtonnement (Erikson, 1968). Au cours de cette quête identitaire, de façon consciente ou non, il se tourne, le plus souvent, vers les NTIC pour apprendre ce qui est socialement acceptable. L'un des aspects essentiels de la construction identitaire pour lesquels l'adolescent s'appuie sur les NTIC comme agents de socialisation est l'identité sexuelle (Mastin, Coe, Hamilton et Tarr, 2004).

C'est dans ce contexte que je vois le caractère sélectif des préférences de Tikoldi en ce qui concerne la télévision en ligne.

C : Ah, tu regardes les nouvelles sur *Internet* ?

T : Oui...j'aime qu'il y a quelque chose de, de, d'incroyable ... par exemple, si dans le Canada, il y a une personne populaire qui a, qui a, qui s'est passé quelque chose sur lui ou elle quelque chose.

C : ...Tu aimes les sports, tu aimes les stars, quoi d'autre ?

T : ...les guerres... savoir qui, par exemple, est-ce que, est-ce que la guerre est finie ou quelque chose. Oui (T2, p.10).

Les changements de nature physique, cognitive et sociale qui se produisent pendant l'adolescence augmentent, chez les adolescents, le souci de leur apparence physique (Lawler et Nixon, 2011). Les modèles socioculturels représentant les idéaux de beauté physique leur parviennent à travers plusieurs facteurs de socialisation : interactions quotidiennes avec les pairs et avec les membres de leur famille, et par l'entremise des NTIC (Leaper et Friedman, 2007, cités par Manago *et al.*, 2008; Thomas et Thomas, 2008). Dans le cas de Tikoldi, il s'agit de la télévision en ligne et des jeux vidéo et les jeux

sur ordinateur en ligne. Ceux-ci continuent à promouvoir parmi les jeunes une idéologie stéréotypée sur ce qui est masculin ou féminin, qui a un fort impact sur le schéma de genre des adolescents, sur leurs attitudes et sur leur système de valeurs (Bartsch, Burnett, Diller et Rankin-Williams, 2000). Voilà quelques exemples de stéréotypes sur le concept de masculinité : les hommes doivent être durs, forts, musclés, amateurs de sport, même violents. Tous ces vieux stéréotypes se trouvent, de nos jours, reproduits en ligne (Subrahmanyam, Smahel et Greenfield, 2006).

Par conséquent, Tikoldi est un grand athlète. Il aime regarder et pratiquer lui-même bon nombre de sports tels que le *hockey*, le *soccer*, le *basketball*, le *taekwondo*.

Premièrement, il aime le *hockey*. Il est un enthousiaste supporteur de l'équipe de hockey Les Canadiens de Montréal. « ... j'aime les joueurs ... depuis que je suis petit, j'aime cette équipe » (T3, p.1). Son joueur préféré est *Mike Cammalleri*. Le garçon pratiquait lui-même ce sport lorsqu'il demeurait à Montréal, mais à Ottawa il n'a pas trouvé de milieu propice pour continuer.

Deuxièmement, à l'instar de ses amis, il pratique le *soccer*, même s'il n'est pas vraiment passionné de ce sport. Cependant, il soutient l'équipe de *soccer* canadienne malgré ses performances modestes au niveau international.

C : Est-ce qu'il y a d'autres équipes [Oui.] ou d'autres sports que tu aimes ?

T : L'équipe de soccer ...au Canada mais ...elle est poche dedans.

C : Ah, oui. D'accord. Et euh, qu'est-ce que tu veux dire par poche ?

T : Ils ont pas été qualifiés ... jamais, presque jamais (T2, p.7).

Enfin, le sport que Tikoldi aime le plus est le *basketball* bien que « il n y a pas Canada dedans » (T2, p.7). Son équipe préférée est les Los Angeles *Lakers* et son joueur préféré est *Kobe*.

Cependant, l'expérience vécue par le garçon par rapport au *basketball* dans son nouveau milieu social (à Ottawa) a bouleversé sa lecture du monde et ultimement de soi à la suite d'une collision entre son ancienne et sa nouvelle vue du monde : « T : ...à Montréal c'était l'équipe de mon école et des équipes dehors, mais je connaissais depuis ma naissance, comme unité des amis. Ici c'est juste, j'aime pas... » (T3, p.11).

C : Ah, mais tu es très sportif. Tu fais du *taekwondo*, tu fais, euh, du *soccer* mais tu ne fais pas de *basketball*.

T : Non, *basketball* j'ai quitté.

C : Pourquoi t'as quitté *basketball* ? Que-est ce qui s'est passé ?

T : J'aime pas les équipes d'Ottawa ... parce que l'entraîneur, les entraîneurs, ils sont, ils parlent anglais, ils parlent pas comme vraiment français, puis ils suspectent que des fois je ne comprends pas. Puis mes coéquipiers, ils parlent pas français ... Par exemple, il y avait une équipe de *Bayshore*, je voulais voir comme ils étaient puisque mon ami, il joue avec leur équipe, après il m'a montré ses coéquipiers, mais ils étaient un peu (1.5), je les aime pas, ils étaient un peu méchants... (T3, p.11).

Les interactions que le garçon décrit ci-dessus ont changé son ancienne vision du monde. Cultivé essentiellement par les modèles du monde sportif découverts, entre autres, par l'entremise des NTIC, pour lui, le sport d'équipe devait être un espace de franc jeu et d'entraide. Comment est-ce que cette lecture différente du sport et du monde influera sa lecture du soi comme assemblage d'expériences : adolescent canadien francophone, d'origine marocaine, récemment arrivé dans un milieu français minoritaire ? Comment est-ce que cela influera son devenir ?

T : Premièrement, ils sont comme poche, l'équipe est pas bonne.

A : Ah, ils sont pas bons, ils jouent bien *basketball*.

C : Oui, oui. Les équipes d'ici, de mon quartier, ils jouent pas bien puis moi, je, quand ça a arrêté, dans (.) que je suis venu de cette ville, le *basketball*. J'aimais mieux le *basketball* à Montréal » (T3, p.12).

C'est une lecture critique de la collision qui se produit entre deux mondes : celui du passé et celui du présent. Le garçon est désabusé. Il a du mal à comprendre le manque de franc jeu, de camaraderie, la méchanceté. C'est le symptôme des tensions qui produisent en lui comme des petites craquelures aux trajectoires imprévisibles. Est-ce qu'il renoncera définitivement à ce vieil attachement à un sport qui lui fournit un des modèles clef de son développement est trouvera soulagement dans les autres activités sportives ?

C : Tu es mieux avec tes amis de *taekwondo* ou de *soccer* ? Ça va mieux ?

T : C'est des Arabes qui connaissent, puis leurs mères, elles connaissent ma mère, puis on jouait des fois ensemble à la maison ou bien on allait dans des cours ensemble quelque chose, puis aussi, il y a aussi des Français, ou bien des Anglais ou quelque chose, puis il y a aussi des gens, des, des, des, des Asiatiques [Hum....], puis il sont, ils sont (.) ils sont accueillants, ils sont gentils.

C : Qu'est-ce qu'ils font qu'ils sont accueillants ?

T : Dans mon premier cours que je suis venu, ils m'ont accueilli, ils sont pas comme venus, euh, tu es poche quelque chose, ils sont pas venus comme avec (.) méchanceté.

C : Euh, oui. Et dans l'équipe de basketball de *Bayshore*, il y avait pas d'amis arabes, il y avait pas des Français ?

T : C'est pas mes amis arabes, c'est mes amis. Puis, je parle avec eux la même langue, alors j'aime ça (T3, p.12).

Ou peut-être qu'il continuera à chercher une nouvelle équipe qui l'inspirera et qui partagera les mêmes valeurs que lui. On ne sait pas. On verra. En tout cas, c'est une quête importante pour Tikoldi, qui reflète son besoin d'acceptation sociale de la part des pairs, l'un de « domaines de compétence et d'adéquation » (p.70) ayant le plus fort impact sur l'estime de soi globale chez les adolescents (Harter, 1990). D'autres chercheurs soulignent que « les interactions entre les pairs représentent le mécanisme principal par lequel les jeunes construisent un sain sentiment de soi » (Duclos, 2004 ; Erikson, 1959, cité par Manago *et al.*, 2008, p.447). Toutefois, si l'acceptation sociale des pairs est importante pour Tikoldi, il est aussi important pour lui que ses coéquipiers partagent les mêmes valeurs.

C'est toujours dans ce contexte de construction identitaire que j'observe l'adolescent utiliser l'ordinateur pour se représenter graphiquement comme soi idéal (apparence physique, habiletés, vertus) « T : Je me suis dessiné un personnage, euh, tu connais les personnages de l'ancien temps ? Des guerriers ou quelque chose ? » (T4, p.3). De la même façon, la lecture de romans ou le visionnement de films d'aventures (tels que *Harry Potter* ou *Eragon*) ou d'intrigues policières sur *Internet* sont des stratégies de construction identitaire par lesquelles l'adolescent s'approprie des standards idéaux en fonction desquels il construit son identité.

C. Tikoldi, les médias de communication électronique et leurs effets sur sa littératie critique

Les médias de communication électronique représentent un domaine où Tikoldi se distingue totalement de la grande masse de ses pairs. Contrairement aux habitudes de la majorité des adolescents, il n'utilise pas la messagerie instantanée ou les sites de réseautage social comme *Facebook*.

T : ...on n'aime pas utiliser l'ordinateur beaucoup pour *Facebook*...j'aime pas parler on *Facebook*, mes amis on utilise pas *Facebook*.... On n'a pas du joie quand lire, parler dans *Facebook*...parler pour rien...

C : Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans cela ?

T : C'est euh, (.) juste plate. On n'aime pas ça... C'est pas notre goût. (T1, p.16; T2, p.11)

Il s'agit ici d'une réponse imprévisible à l'investissement dans les littératies technologiques : « j'aime pas parler on *Facebook* » (T1, p.16). « ...on n'a pas du joie quand lire, parler dans *Facebook*... » (T2,

p.11). Un nouvel apprentissage peut déclencher une large gamme de « réactions et émotions » à l'intérieur d'un individu « à partir de l'étonnement jusqu'au doute, à l'indignation, ou à l'hostilité » (Dufresne, 2006, p.347). La réponse de l'adolescent à ce nouvel apprentissage, au moins pour l'instant, est la résistance. Comment cette réponse évoluera-t-elle ? On l'ignore.

Le fait qu'il est différent de la grande majorité des adolescents ne semble pas affecter son estime de soi globale puisqu'il se connaît bien et la communication en ligne n'est pas un domaine d'auto-évaluation (Harter, 1990) qui compte à ses yeux. De plus, cette aversion est partagée par tous ses amis : « Même mes amis aiment pas ça. On n'a pas du joie... parler dans *Facebook* » (T2, p.11). En outre, Tikoldi ne possède ni téléphone portable ni *iPod*.

C : Et euh, à part l'ordinateur, est-ce que tu utilises d'autres, est-ce que tu aimes d'autres comme technologie ?

T : Euh [pause de 2,5 secondes] je sais pas.

C : Tu sais pas ? Tu, euh, est-ce que tu as un *iPod* par exemple ?

T : Non, j'utilise pas ça.

C : Tu n'utilises pas beaucoup les *iPods* ? Tu n'aimes pas les *iPods* ou ?

T : C'est pas que j'aime pas, c'est juste que [pause de 2,5 secondes] je peux pas.

C : Ah, tu peux pas. Qu'est-ce que tu veux dire tu peux pas ?

T : Par exemple, euh, si, je veux mais euh, *iPod*, par exemple, pour écouter de la musique, je voudrais pas. Par exemple, vous voulez dire comme *iPod Touch* ? Par exemple, *iPod Touch* c'est juste pour jouer à quelque ... (sonnette).

C : Pour jouer, pour écouter de la musique par exemple.

T : Écouter de la musique ? Non.

C : Non.

T : J'aime pas la musique, tu connais, *rock and roll*, tu connais les ?

C : Ah, oui.

T : ...si je veux dormir, j'aimerais la musique douce.

C : Ah, oui.

T : ...j'aime pas la musique, juste pour dormir. Rien d'autre (T1, p.17).

Les littératies sont des textes en sens large (Masny, 2005) et l'individu qui les déchiffre est un texte lui-même. Tout comme « la lumière, les couleurs, les lignes ou les textures » (Masny et Cole, 2007, p.190),

les sons qui se « rencontrent » en maintes combinaisons représentent une des « forces qui nous permettent de percevoir des mondes » (p.190), le monde et le soi. Dans le cadre des TLM, « les littératies sont des processus et c'est par l'investissement dans les littératies en tant que processus que les transformations se produisent » (p.190). On a de nouveau à faire à une réponse inattendue à l'investissement dans les littératies technologiques. C'est une lecture du monde et du soi à un moment donné dans l'évolution de l'adolescent. Sa lecture du monde et du soi. Une lecture différente. Mais, de toute façon, provisoire.

D. Tikoldi, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie communautaire et critique

Tikoldi est citoyen canadien et marocain. « Le Canada c'est mon pays parce que je suis citoyen canadien et le Maroc est mon pays natal » (T1, p.14).

En tant que participant au projet-hôte, il a été présent à deux sessions d'observation en salle de classe. Lors de ces observations, nous avons filmé les leçons ayant trait à la citoyenneté. Après chaque session d'observation, au cours de la même journée ou le lendemain, il a participé à une entrevue d'environ 30 minutes. Au cours des deux entretiens, Tikoldi a visionné une partie de la vidéo qui venait d'être filmée et a décrit avec ses propres mots ce qu'il a perçu des actions et des interactions qui s'y sont déroulées. Une caméra vidéo lui a été prêtée, deux fois, afin qu'il puisse filmer ce qui, à ses yeux, a de l'importance par rapport au devenir citoyen : des personnes, des lieux, des choses. Après chaque session d'enregistrement vidéo, un entretien d'environ 30 minutes a eu lieu. Au cours de ces deux entretiens, Tikoldi a regardé certains segments avec un des chercheurs et ensemble, ils ont parlé des activités ayant trait à la citoyenneté, aux langues, aux littératies et à la culture populaire.

Tikoldi apprécie les libertés dont il bénéficie en tant que citoyen canadien, des privilèges qu'il connaît autant par les cours d'études sociales qu'il fréquente à l'école, et qui souvent implique l'utilisation des NTIC, mais aussi par le biais des NTIC dans son vécu quotidien au foyer. Par exemple, la liberté religieuse est constamment associée par le garçon avec le concept de citoyenneté canadienne puisqu'il sait que la situation n'est pas pareille partout dans le monde.

C : Et, pour toi, qu'est-ce que ça veut dire être Canadien ?

T : ...c'est être un citoyen qui a la liberté, qui a la liberté de religion, qui a la liberté de croire à sa, à la religion qu'il veut... Au Maroc, la religion c'est juive et musulmane. Le christianisme c'est pas assez (.), personne ne le pratique. C'est rare. Je pense qu'en Canada, tu as la liberté

de faire tout que tu veux, tu as le droit de pratiquer la religion que tu veux, tu as le droit de faire tout que tu veux (T1, p.10).

De plus, il est conscient du fait que, en tant que citoyen canadien, il bénéficie des droits qu'il tient pour acquis, puisque l'expérience canadienne est la seule qu'il a vécue directement et qu'il lui manque un terme de comparaison : « ...si j'étais dans une guerre ou quelque chose, j'aurais percevoir la, la, qu'est-ce que Canada te donne comme ... privilège » (T1, p.11).

Dans le cadre de ses cours d'études sociales (Histoire et géographie de la 7^e et 8^e année, 2004), Tikoldi a participé au projet sur le thème d'immigration et citoyenneté qui impliquait l'utilisation de l'ordinateur. Au cours du projet, l'ordinateur a été utilisé plusieurs fois comme soutien à l'apprentissage, tant dans la salle de classe qu'au foyer. Dans la salle de classe, l'enseignante a utilisé *Internet* pour accéder à un site *web* spécialisé, appelé Une minute d'histoire, pour présenter aux élèves un cas exemplaire de citoyenneté : le rôle joué par Laura Secord dans l'arrêt de l'invasion américaine pendant la guerre de 1812. Au foyer, les élèves ont été invités de faire de la recherche sur *Internet* pour trouver des façons de définir et de représenter le concept de citoyenneté. Le cours suivant, les élèves ont travaillé en groupe afin de définir le concept de citoyenneté par différents moyens (le dessin, l'écriture) pour présenter ultérieurement le produit de leur travail devant la classe.

5.2.2 Conclusion

Pour conclure, j'essaierai de résumer le portrait de Tikoldi du point de vue de son investissement dans les littératies technologiques et des effets sur son estime de soi en tant que succès scolaire, acceptation sociale et apparence physique.

A. Le succès scolaire

Bien qu'au foyer le garçon soit branché à l'*Internet*, l'intervalle de temps qu'il passe devant l'ordinateur quotidiennement (30 minutes) est très court par rapport à la plupart des autres adolescents. Dans la majorité de ces cas, il utilise l'ordinateur comme instrument de travail plutôt qu'à des fins de divertissement. Cela s'explique probablement autant par le contrôle parental que par un milieu stimulant à l'école (des cours de langues étrangères, de sciences ou d'études sociales assistés par ordinateur). Il utilise constamment les logiciels de traitement de texte (*Microsoft Word*) et de présentation (*PowerPoint*) pour ses devoirs et ses projets scolaires, en conformité avec les conclusions de l'étude de Becker (2000).

Les différentes façons d'apprendre que l'ordinateur exige de la part de l'adolescent font que cet outil transforme sa littératie scolaire (Blain *et al.*, 2009). L'ordinateur change ses façons de chercher, d'interpréter, d'évaluer et de créer les informations, ce qui semble lui conférer une meilleure autonomie comme apprenant, davantage d'intérêt et de motivation, ainsi que le raffinement de ses habiletés intellectuelles, de son esprit de recherche et de son esprit critique, bref, un meilleur rendement scolaire (Alvermann, 2004; Blain *et al.*, 2009). Cela est un bienfait pour son estime de soi puisque le succès scolaire est un « domaine de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70) très important dans l'auto-évaluation de son estime de soi.

B. L'acceptation sociale

Tikoldi n'écoute pas du *rock* comme la plupart de ses pairs. Le seul genre de musique qu'il écoute est la musique instrumentale, les « mélodies douces » (T2, p.11) qui l'aident à s'endormir. Par conséquent, sa littératie musicale est presque inexistante : « C : ...c'est quoi ta musique préférée ? T : Je connais même pas ». Cependant, cela ne semble pas diminuer son estime de soi, ce qui confirme les résultats de Harter (1990), selon lesquels il n'est pas nécessaire que l'adolescent ait une image de soi positive dans tous les domaines pour arriver à une haute estime de soi globale.

En ce qui concerne le contenu de ses émissions télévisées préférées, comme la grande majorité de ses pairs mâles, Tikoldi regarde surtout les compétitions sportives et les nouvelles. Cependant, l'adolescent regarde la télévision de façon occasionnelle et non pas habituelle. Il n'est pas dépendant. Au contraire. « Quand j'ai rien à faire, je regarde des nouvelles ... » (T2, p.9). Cela le distingue de l'adolescent typique américain (Larson, 2002).

Ses préférences en termes de lecture, de cinéma, ou de jeux en ligne sont autant des tentatives de l'adolescent de se tourner vers les médias pour la socialisation des sexes.

L'aspect le plus surprenant en ce qui concerne l'investissement de Tikoldi dans les NTIC est son rejet de certaines formes de communication électronique comme la messagerie instantanée ou les sites de réseautage social. Il ne possède ni un téléphone portable ni un *iPod*. Il appelle cette forme de communication « parler pour rien » (T1, p.16). Pour lui, c'est une perte de temps. Quelle pourrait en être la raison ? L'influence parentale, culturelle ou peut-être une introversion extrême ? Cependant, son estime de soi ne semble pas être affectée puisque cela n'est pas un « domaine de compétence » (Harter, 2006, p.145) qui compte à ses yeux. De plus, cette aversion est partagée par tous ses amis : « Même

mes amis aiment pas ça. On n'a pas du joie... parler dans *Facebook* » (T2, p.11).

C. L'apparence physique

Selon certains chercheurs (Ata, Ludden et Lally, 2006; Lawler, Nixon, 2010), les changements de nature sociale, cognitive et physiologique propres à l'adolescence entraînent une inquiétude, et souvent du mécontentement concernant la silhouette et l'attrait des jeunes. Jusqu'à 30% des garçons et 60% des filles (Lawler et Nixon, 2010), ont exprimé le désir d'améliorer leur apparence physique selon les idéaux contemporains de beauté, souvent irréalistes, qui leur parviennent à travers plusieurs facteurs de socialisation dont les nouveaux médias (la télévision en ligne, la musique, les jeux vidéo). Cette insatisfaction peut mener à toutes sortes de problèmes comme les troubles d'alimentation, la détresse ou une mauvaise estime de soi.

Le fait qu'à un moment donné Tikoldi a fait son autoportrait en tant que guerrier médiéval est un premier signal reflétant la préoccupation du jeune adolescent pour son apparence physique. Sa passion pour le sport et pour sa condition physique, inspirée par les modèles du monde sportif, les personnages des romans qu'il lit en ligne, des films d'aventures qu'il regarde en ligne, et des jeux qu'il joue en ligne semble témoigner du souci pour son apparence physique (Lawler et Nixon, 2010). Ces résultats ratifient les conclusions de l'étude de Harter (1990) selon lesquelles le plus important domaine d'autoévaluation pendant l'adolescence est l'apparence physique.

En somme, j'ai essayé de brosse ci-dessus l'investissement de Tikoldi dans les littératies technologiques, comme part de son investissement dans les littératies multiples. On peut retenir qu'il y a dans le rapport de Tikoldi avec les NTIC en général et avec l'ordinateur en particulier une espèce de détachement, de décontraction, de modération. Rien de l'engouement caractéristique aux adolescents pour les médias. Oui, il peut l'utiliser comme soutien à l'apprentissage à des fins de succès scolaire, mais c'est seulement l'une des maintes ressources d'information à sa disposition, non pas le dépositaire unique et absolu des connaissances. Il y a une multiplicité de ressources d'information valables dans son vécu quotidien qu'on retrouve partout dans son discours : le maître d'arabe classique, l'enseignante d'études sociales, les livres, les manuels, les parents, sa propre expérience de vie. L'ordinateur est une part de sa vie, mais non pas son mode de vie.

La deuxième section de ce chapitre commence avec un bref portrait physique de la deuxième participante, suivi de quelques informations sur son milieu scolaire, son milieu familial, son groupe ethnique, ses compétences linguistiques, artistiques, athlétiques et technologiques.

5.3 *Mirabelle. La deuxième étude de cas*

Mirabelle, la deuxième participante à mon étude, est une adolescente de quatorze ans, née au Canada. Élève de 8^e année, elle est inscrite dans le même programme scolaire régulier de la même école franco-ontarienne que fréquente Tikoldi. Mirabelle est fière de son école, de la diversité culturelle et linguistique de son milieu éducationnel. Cependant, elle est mécontente d'entendre que son école est appelée le *ghetto* par les adolescents des autres écoles et pense que les problèmes majeurs de son école sont l'ordre et la discipline : « notre école est bonne en tant qu'école, mais les élèves ne se comportent comme adéquatement et ils gâchent... » (M1, p.5).

D'origine éthiopienne, Mirabelle est née à Montréal. Elle se décrit comme « une personne honnête, loyale, ...très gentille, ... vraiment dévouée à sa religion » (M 1, p.1) et très appliquée. Elle n'est pas seulement citoyenne canadienne, mais aussi américaine, grâce à son père naturel, qui est citoyen américain. Ses parents ont immigré au Canada il y a longtemps pour des raisons économiques. Au moment du recueil des données, la famille de Mirabelle était composée de sa mère, de son beau-père et de deux frères. Après avoir vécu plusieurs années à Montréal, ils ont déménagé à Ottawa. Ses parents parlent l'amharique, l'anglais et « un peu de français » (M2, p.3).

5.3.1 *L'investissement de Mirabelle dans les littératies technologiques.*

A. *Mirabelle, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie scolaire (succès scolaire)*

Mirabelle utilise beaucoup l'ordinateur, autant comme soutien à l'apprentissage que comme moyen de divertissement. Pendant la semaine, elle l'utilise surtout pour préparer ses devoirs ou des projets qui se déroulent à l'école. Comme toute technologie nouvelle, l'ordinateur transforme l'activité humaine (Wang et Reeves, 2003). En réclamant différentes façons de fonctionner, il transforme sa littératie scolaire parce que les façons « de trouver, de gérer, d'intégrer et d'évaluer les informations [...] sont [...] changées » (Blain *et al.*, 2009, p.74). Il transforme son rapport au savoir, puisque l'information

écrite – accompagnée de l’information sonore et visuelle – est plus facilement accessible que jamais (Karsenti, 2003).

C : Quand tu vas devant l’ordinateur, tu fais des recherches pour tes devoirs parfois ?

M : Oui.

C : Qu’est-ce que tu recherches des fois ? Qu’est-ce que tu fais pour faire des recherches ?

M : ... juste écris une simple question et il y a plein de sites qui sortent avec les réponses que j’ai besoin (M2, p.8).

Une autre facette de sa littératie scolaire est son trilinguisme. « M : Je parle le français, l’anglais, l’éthiopien et je commence à parler espagnol » (M1, p.2). Sa première langue est l’amharique. Sa deuxième langue est le français, la langue de la communauté minoritaire à laquelle elle appartient, la langue d’instruction pour la plus grande partie de sa trajectoire éducative. Enfin, sa troisième langue est l’anglais, la langue de la communauté majoritaire. À la maison, Mirabelle parle l’amharique avec ses parents, sans lire ou écrire dans cette langue.

C : Donc, tu connais bien ta langue ?

M : Je connais assez, comme le général mais pas comme complexe.

C : Est-ce que tu lis dans cette langue ?

M : Non. Les alphabets sont un petit peu trop dur à comprendre. (M2, p.1 et p.3).

Elle parle aussi l’anglais avec ses parents. Avec ses frères et ses cousins québécois, avec les gens du quartier et avec certains amis, elle communique en français. Elle parle, lit et écrit en cette langue, puisqu’elle a grandi à Montréal et maintenant, même si sa famille a déménagé dans une région majoritairement anglophone, elle continue à fréquenter une école de langue française et demeure dans un quartier francophone.

C : Et toi, tu as choisi de venir à l’école française ?

M : Oui. Parce que, comme j’avais déjà dit, j’étais au Québec, j’ai comme tout appris là en français, alors ça serait plus facile pour moi de venir à une école française (M2, p.3).

Même si la langue qu’elle utilise maintenant le plus souvent en dehors de l’école est l’anglais (avec la majorité des amis et les parents), à l’école, elle communique surtout en français. Elle lit et écrit plus en français qu’en anglais. Elle semble s’être bien adaptée au nouveau milieu minoritaire du point de vue linguistique.

C'est un petit peu différent pour moi, parce que toute ma vie c'était au Québec et alors c'est le français là-bas ... J'aimerais qu'il y a plus de gens qui parlent français ... mais j'aime que je peux encore m'exprimer en français. ... Il y a beaucoup de gens qui parlent encore le français *so*, pour moi, ça c'est pas différence (M2, p.2).

Avec ses amis, elle communique en anglais, la langue qu'elle a apprise de sa mère et à la garderie : « Là-bas, tout le monde parlait en anglais » (M2, p.3). Même si l'adolescente ne le mentionne pas explicitement, c'est sous-entendu qu'elle l'ait apprise aussi en écoutant de la musique et en regardant ses émissions préférées sur *YouTube*, ou en communiquant sur *Facebook* ou *Twitter*.

Ses échanges en ligne, sur les sites de réseautage social, se produisent aussi en anglais qu'en français.

C : Tu parles souvent en anglais ou en français sur *Facebook* ? M : Ça dépend des gens. Si les gens parlent en anglais, je le parle en anglais, mais s'il y a des gens qui parlent en français, je parle en français (M4, p.5).

Sur *Facebook*, elle utilise surtout l'anglais, parce que la majorité de ses amis le parlent; sur *Twitter*, c'est parfois l'anglais, parfois le français, surtout avec les personnes provenant de la francophonie.

C'est pas vraiment mes amis qui vont sur *Twitter*. C'est juste à peu près cinq et les autres de mes amis sont comme des amis qui sont, qui viennent de quelque part au monde. Je fais des amis sur *Twitter*. ... J'aime qu'on peut rencontrer de nouvelles gens qui viennent de partout du monde et que, ..., moi, pour mes projets, quand je fais comme un poème ou quelque chose, je demande souvent de l'aide et j'écris quelque chose puis il y a des gens qui peut répliquer et comme, écrire des suggestions et tout ça et ça m'aide avec mes poèmes et tout ça (M4, p.6).

Ces résultats confirment les affirmations de Blain *et al.* (2009) selon lesquelles les NTIC soutiennent la qualité de la communication orale et écrite, donc transforment la littératie scolaire. Selon les chercheurs (Blain *et al.*, 2009), les NTIC permettent aux élèves de pratiquer la langue non seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi dans un milieu autre que la salle de classe, en plaçant les apprenants devant de nouvelles situations d'apprentissage. Elles les aident à développer leur autonomie, transforment aussi leur littératie critique et peuvent les motiver lorsqu'elles sont alternées avec d'autres techniques d'apprentissage.

B. Mirabelle, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie communautaire et personnelle (acceptation sociale et apparence physique)

À la fin de semaine, Mirabelle déclare passer environ deux heures par jour devant l'ordinateur. Elle est une utilisatrice enthousiaste mais prudente des sites de partage vidéo et de réseautage social. « J'écoute de la musique, je suis sur *Facebook*, *Twitter*, *MSN*, comme tout est ouvert, juste regarde » (M2, p.8).

Sur *YouTube*, elle écoute de la musique ou regarde ses émissions préférées telles que *Hannah Montana*, *À bon jamais*, *Gossip Girl*, *Dear Diary*, *Pretty Little Liars*. Toutes ces émissions sont américaines et parfois sous-titrées en français. En français, elle regarde Musique Plus.

L'adolescente est une présence très active sur les sites de réseautage social. Lorsque la caméra vidéo lui a été prêtée, afin qu'elle puisse filmer à l'extérieur de l'école tout ce que, à ses yeux, avait trait à la citoyenneté, Mirabelle a choisi de parler de ses pages *Facebook* et *Twitter*. Sa présence quotidienne sur les sites de réseautage social est un mode de vie pour la jeune fille.

C : Tu as un compte sur *MSN* ?

M : Oui.

C : Tu as un compte sur *Twitter* ?

M : Oui.

C : Tu as un compte sur *Facebook* ?

M : Oui. (M2, p.9)...

C : Pourquoi est-ce que tu as choisi de parler de tes pages *Facebook* et *Twitter* pour te représenter ?

M : Parce que c'est ça que je fais, *I guess*, à chaque jour, [...] c'est quelque chose qui fait partie de mon style de vie... (M4, p.6).

Bien que Mirabelle soit une grande admiratrice des sites de réseautage social, elle n'a pas toujours été comme cela. Elle en est devenue une utilisatrice assidue à l'instar de ses amis.

C : Donc, tu en fais un *Facebook* parce qu'on t'avait dit que c'était *cool* de faire un *Facebook* ?

S : Hum.... J'ai comme, oui, tout le monde me demandait que j'aie un *Facebook* et j'étais comme non et ils sont comme pourquoi t'en vas pas, j'étais comme *ok* ... alors, j'ai allé, j'ai fait un *account* et j'ai aimé ça.

C : ...Et c'était pareil pour *Twitter* ?

S : Je viens de commencer cette année.

C : Et c'étaient tes amis qui t'ont dit de te mettre sur *Twitter* ?

S : Une de mes amis, oui. Elle m'a dit on devrait faire un compte et j'ai comme *ok*.

C : Et euh, pareil pour *MSN* ?

S : *MSN* ? Oui (M4., p.7).

Inspirée par son entourage, elle est parvenue à accéder à des environnements virtuels qui ont changé sa façon de voir le monde, c'est-à-dire sa littératie communautaire et personnelle. Ainsi, elle a découvert l'ordinateur comme moyen de communication et de divertissement.

Sur sa page *Facebook*, on découvre plus de 300 amis. Cela peut sembler un chiffre étonnant pour beaucoup de monde. Cependant, il faut tenir compte du fait que la nature publique de la communication sur ces sites transforme les relations entre les jeunes. La notion d'*ami* nécessite une reconsidération dans ces contextes où l'on opère avec « des listes potentiellement infinies des amis et des amis des amis » (Subrahmanyam et Greenfield, 2008, p. 126 [traduction libre]).

Elle utilise *Facebook* pour rester en contact avec ses amis de loin ou de près et avec sa famille élargie. Elle trouve que *Facebook* est un moyen beaucoup moins cher que le téléphone pour communiquer avec les membres de sa famille en Éthiopie, aux États-Unis ou au Québec. Parfois, elle utilise *MSN* comme une alternative au *Facebook*, pour communiquer avec la famille ou avec un petit nombre d'amis qui n'ont pas un compte sur *Facebook*, mais c'est rare.

Mirabelle utilise aussi sa page *Facebook* comme un moyen d'exploration identitaire, une des tâches développementales essentielles pendant l'adolescence (Erikson, 1968). Régulièrement, elle partage ses activités quotidiennes, ses intérêts et ses préoccupations sur sa page *Facebook*, mais toujours avec sagesse, après avoir mis des filtres de sécurité qui lui permettent de limiter le nombre des gens qui pourraient accéder à son compte. Elle attend et reçoit de la rétroaction de la part de ses amis. « J'étais allée regarder mes *notifications* et juste voir alors voir ce que les gens avaient écrit sur moi » (VID00007).

C : Est-ce que tu utilises *Facebook* pour te représenter toi ?

M : Des fois, je mets des choses que je trouve intéressantes, comme si je vais sur *YouTube* et je trouve quelque chose de drôle ou quelque chose qui ressemble un petit peu comme moi, qu'est-ce que je fais et les chansons que j'aime beaucoup je les pose sur *Facebook* et je parle beaucoup, comme, de ce que je veux faire pendant la journée. ... Je mets des vidéos de moi en train de chanter euh, et les auditions que je suis allée faire et je le pose sur *Facebook* pour voir les réactions des gens. (M4, p.1).

Elle est contente de la rétroaction positive qu'elle reçoit de ses amis par l'entremise de sa page *Facebook*. Comme les interactionnistes symboliques (Cooley, 1902 – cité par Harter, 1997) le démontrent, la connaissance de soi provient surtout des relations de l'individu avec les autres. C'est le reflet de soi chez les autres qui permet à l'adolescente de structurer ses idées et ses impressions sur soi-

même, son soi étant une « construction sociale, édifiée par des échanges linguistiques (interactions symboliques) avec les autres » (Harter, 1997, p.555).

M : ...il y a plein de personnes qui avaient écrit qu'elles *like that status* et ... la plupart ont écrit ta voix, ta voix, ta voix... J'écris comme des paroles que j'aime, des *quotes* que j'aime vraiment. Oui, et des, plein de photos de moi et des vidéos, c'est de moi en train de chanter et à *Disney World* et tout ça (M4, p.4).

On peut constater comment l'apparition des NTIC a transformé le concept de communauté pour l'élève francophone en milieu minoritaire. Celle-ci va, de nos jours, au-delà de la francophonie locale, pour englober la francophonie nationale et internationale (Blain *et al.*, 2009; Buors et Lentz, 2009).

Mirabelle déclare qu'elle visite plus souvent *Facebook* que *Twitter* bien qu'elle aime les deux, mais pour des raisons différentes. Le premier lui donne la possibilité de rester en contact avec ses amis tandis que le deuxième lui permet d'établir de nouvelles relations avec toute une variété des gens de loin (Singapour, Brésil, etc.) qu'elle ne pourrait pas connaître dans la vie hors connexion.

M : J'aime les deux mais je crois que c'est *Facebook* que je vais plus, *I guess*, parce que euh, *I don't know*, je sais pas, je suis plus habituée à ça ... mais *Twitter*, ça aussi, j'aime ça pour *who, I guess*, parce qu'il y a tellement des gens de différents pays, comme je parle avec des gens qui viennent de Singapour, quelque chose comme Singapour, juste comme autour du monde, et comme on devient des amis comme ça. Et *Facebook*, j'aime ça à cause qu'on peut voir comme les photos des, de mes amis et qu'est-ce qu'ils font et tout ça là et tout le monde est souvent sur *Facebook and Twitter*, il y a personne de (manquant) de *Facebook* et *Twitter* (M2, p.10).

Mirabelle aime le sport, passion que lui est parvenue par le biais des NTIC. À titre d'exemple, elle regarde des matches de *soccer* avec sa famille. Ils sont des supporters de l'équipe nationale de *soccer* de l'Allemagne.

C : Dans le *soccer*, est-ce que vous avez des équipes préférées ou une équipe préférée ?

M : Moi, j'aime l'Allemagne.

C : Ah oui, ton équipe préférée est Allemagne!

M : Toute ma famille aime l'Allemagne.

C : Ah, oui ? Pourquoi ?

M : Parce que c'est une équipe super forte là donc leur *soccer* est incroyable (M1, p.3).

Elle aime aussi l'équipe canadienne de *soccer* et a confiance en elle, même si cette dernière n'a pas des résultats notables au niveau international.

Elle joue au *volleyball*. Elle fait partie de l'équipe de *volleyball* de l'école, une équipe forte, avec de

remarquables performances. « Nos filles brillent au volleyball » est le titre d'un article publié dans le bulletin de l'école de février 2011. Elle joue aussi au *basketball* et au *soccer* bien qu'elle ne s'évalue comme étant très bonne en *soccer*. Comme sport d'hiver, elle fait du patinage.

En termes de musique, les goûts de Mirabelle sont très variés. Elle aime le *pop*, tout particulièrement *Justin Bieber*, et elle est très fière qu'il soit Canadien : « On est fier de lui » (M 3, p.2). « Je suis vraiment contente parce qu'il est devenu tellement grand » (M1, p.11). Par l'entremise de son téléphone mobile, Mirabelle se tient au courant de toutes les nouveautés concernant la vie et la carrière du jeune artiste canadien ou des autres artistes *pop* préférés comme *Lady Gaga*, par exemple. Elle fait partie du groupe des admirateurs de *Justin Bieber* sur *Facebook*. Mirabelle apprécie beaucoup *Ke\$ha*, une chanteuse d'origine américaine qui chante un mélange de *punk*, *rock* et *pop* : « Elle est originale. Je trouve qu'elle est très originale et ses chansons sont comme quelque chose que tout le monde peut relier à ». (M3, p.3) Elle apprécie surtout le message de sa chanson *We are who we are* (Annexe J).

M : Ça dit que c'est pas grave comme, qui tu es et tout ça, que tu dois être content de qui tu es, même, n'importe quelle couleur, n'importe quelle forme et tout ça, et oui, il faut juste *embrace* qui tu es et tout ça. ... Ça me fait contente. (M4, p.9).

Cette chanson est un exemple qui illustre la façon dont les NTIC, au-delà du divertissement, peuvent appuyer les adolescents dans leur quête identitaire. Comme Mirabelle le montre ci-dessus, le message de cette chanson est que « la connaissance de soi est nécessaire pour acquérir l'estime de soi..., qu'il faut apprendre à se connaître avant de pouvoir se re-connaître » (Duclos, 2004, p.93). Par ses expériences et ses apprentissages, par la réponse de son entourage, l'adolescent parvient « à connaître son milieu et sa propre personne..., ses caractéristiques physiques, ses besoins et ses sentiments..., ses capacités physiques, intellectuelles et sociales » Duclos, 2004, p.94). Mais comment exactement est-ce qu'il en prend conscience ? Grâce à la différence. Tout jeune est singulier, irréductible « à des catégories ou des données statistiques » (p.96). C'est en conscientisant les différences par rapport aux autres que l'adolescent arrive à se connaître et à développer le sentiment d'identité personnelle. Cependant, afin de se rendre compte de son unicité, l'adolescent se compare aux autres et aperçoit aussi les attributs qu'il partage avec les autres. « Son estime de lui-même est favorisée quand on valorise les ressemblances » (Duclos, 2004, p.97).

Au lieu de renforcer les stéréotypes sur le concept de féminité (grâce, fragilité, douceur, sensibilité, passivité, minceur, élégance, etc.) (Leaper et Friedman, 2007 cités par Manago *et al.*, 2008), perpétués par les parents, les pairs ou les médias, le message de *We are who we are* est que c'est normal de

s'accepter comme tel, d'être fidèle à ses propres valeurs : *whether wearing Jesus on one's necklace, glitter on one's eyes or stockings ripped all up the side*. « Il faut juste *embrace* qui tu es » (M4, p.9). C'est une lecture différente du monde qui permet à l'adolescente de se défaire du cliché de la poupée Barbie (Ronner *et al.*, 2003) et de devenir quelqu'un d'autre.

Mirabelle aime aussi le *rap*. Cependant, elle n'aime pas tout rappeur, mais ceux qui sont différents.

C'est pas tous les *raps* que j'aime, mais c'est juste une personne, pas vraiment une personne, mais *EMINEM*, c'est le *rap* que j'aime vraiment parce qu'il parle de sa vie, quelque chose qui est vraiment quelque chose de vrai et pas comme les autres *rappers* qui *rappent* de la drogue et tout ça là mais lui, il *rappe* vraiment de la vie et tout ça et j'aime vraiment. Et les *lyrics* te parlent vraiment là, comme ça, tu peux *relate* à les *lyrics* (M4, p.9).

Tout comme la chanson de *Ke\$ha*, la musique d'*EMINEM* est un texte d'ordre médiatique avec lequel Mirabelle interagit. Par ces interactions, l'adolescente se définit soi-même, elle « donne un sens à sa façon d'être et de devenir » (Buors et Lentz, 2009, p.138) : « ...les *lyrics* te parlent vraiment là, comme ça, tu peux *relate* à les *lyrics* » (M4, p.9). Ces textes déterminent chez l'adolescente une lecture critique, qui lui ouvre un espace pour certaines interrogations : Que m'apporte cette chanson ? Est-ce qu'elle répond à mes interrogations actuelles ? Si oui, dans quelle mesure ? De quelle façon, ces textes se rattachent-ils aux autres textes ou aux autres expériences que j'ai vécues ? Quelle sorte de réponse entraînent-elles en moi ? (Buors et Lentz, 2009). Mirabelle écoute beaucoup de *country*, surtout la *country* américaine : *Carry Underwood, Taylor Swift, Kelly Pickler, Lady Antebellum, Rascal Flatts, Keith Urban*. Elle suit elle-même des cours de guitare et de piano.

Au-delà des interactions avec une variété de textes (oraux, visuels, médiatiques, etc.), comme les productions des artistes mentionnés ci-dessus, la littérature personnelle de l'adolescente s'enrichit de son « vécu scolaire » (p.138), essentiel dans son processus de construction identitaire (Buors et Lentz, 2009). Mirabelle chante elle-même. Bien qu'elle n'ait pas l'intention de faire de la musique sa profession, le chant représente pour elle une passion qui lui procure beaucoup de joie. « J'adore ça, chanter. ...Je chante partout. ...Je chante pour m'amuser. » (M4, p.4, M2, p.13). Elle chante des ballades *country, pop*, ou *soul*, en anglais et en français, avec succès. Elle a gagné plusieurs concours de chant. Au cours du recueil de données, elle était en train de faire une audition et a été sélectionnée pour chanter dans un spectacle organisé par son école visant à promouvoir les talents de l'école. « On aura un gros spectacle, avec tous les parents, et je vais aller m'inscrire et leur chanter. » (M2, p.13). « En produisant des textes significatifs (entendus au sens large) en contexte scolaire » (Buors et Lentz, 2009,

p.138), l'adolescente s'exprime comme personne, en se révélant aux autres et à lui-même, elle « se met en texte » (p.139), en se donnant ainsi « un pouvoir d'action sur son propre discours et, plus fondamentalement, sur elle-même » (p.139).

Mirabelle aime danser. Elle aimerait apprendre à danser le *hip-hop* ou le *Breakdance*, mais pour le moment elle a choisi de suivre des cours de piano plutôt que de danse. « Parce j'aime vraiment le piano, j'ai juste oublié la danse, mais j'aime ça regarder et je, sur *YouTube*, quand je vois des vidéos, je pratique avec ça » (M4, p.4). Ce n'est peut-être pas accidentel que Mirabelle aime la danse puisque ses racines sont ancrées dans une culture où l'on danse beaucoup. La danse traditionnelle éthiopienne, *Iskista*, marque toutes les occasions importantes dans la culture éthiopienne, telles que les mariages ou les fêtes, au cours desquelles les Éthiopiens aiment porter leurs vêtements traditionnels.

Les littératies sont liées à la vie et à la communauté de plusieurs façons : on a du mal à les séparer.

Mirabelle est une jeune fille de quatorze ans. Elle aime la mode. Sa passion pour l'art vestimentaire lui vient de sa mère et de télévision.

C'est ma mère, *I guess*, parce qu'elle aussi elle adore la mode et je regardais vraiment dans son garde-robe, dans ses vêtements, et je vois qu'elle a tellement de beaux vêtements et tout ça alors, et aussi à la télé quand je voyais des gens à la télé que j'adorais, je regardais vraiment qu'est-ce qu'ils portaient et tout ça... » (M2, p.11).

Maintenant, elle est en train de développer un style propre, différent. Sa couleur préférée est le mauve. Celle-ci apparaît fréquemment dans ses articles vestimentaires ou dans ses bijoux.

Maintenant j'essaie de porter plus qu'est-ce que les gens portent pas, pour être un petit peu plus unique, ..., j'essaie un petit peu de changer à chaque jour ce que je porte comme tout *colourful kind* de couleurs, multicolore et non *just* tout en noir. (M2, p.11).

En ce qui concerne la mode canadienne, Mirabelle trouve que les chandails et les leggings sont les articles vestimentaires représentatifs pour cet espace. De plus, sa passion pour l'art vestimentaire et pour la musique se joignent dans la personne de *Justin Bieber*, personnage très en vogue, qui est présent non seulement sur les affiches dans sa chambre ou sur *Facebook* mais aussi sur les articles vestimentaires qu'elle considère acheter: « Qu'est-ce qu'on a trouvé ? *Justin Bieber T-shirt*. *You see*, comment les Canadiens sont fiers de lui ? *Oh, my God!* » (VID00004). « Gros fan » (VID 00031) de *Justin Bieber*, elle a même des bijoux de la marque *Justin Bieber* : « J'avais aussi un bracelet *Justin Bieber* et le collier... » (VID00031).

Elle porte également des *Silly Bandz*, des « bijoux » de toutes les couleurs, en silicone, dans ses

cheveux et sur ses mains. Elle les a découverts aux États-Unis, pendant les vacances d'été qu'elle a passées chez son père biologique Elle se souvient :

Ça commençait, les *silly bandz* ont commencé aux ... États-Unis, avec mon père, parce j'étais en Amérique tout l'été, en *North Carolina* et à chaque fois que tu vois des gens passer ils ont tous des *silly bandz*, et des *silly bandz* et des *silly bandz* et un jour j'étais avec ma cousine, elle avait des *silly bandz* puis elle m'avait montré et j'ai trouvé que c'était tellement *cool, I guess*, et parce que tout le monde en avait alors moi je devais en avoir et alors euh, j'en ai acheté, mais c'est facile à perdre on peut dire eh oui, je juste trouve que les formes sont doux et les couleurs aussi (M2, p.10).

Les interactions avec la communauté permettent à la jeune fille de mettre à profit dans ses apprentissages les pratiques culturelles et sociales ainsi que les valeurs qui y sont transmises. La multiplicité des facettes du profil identitaire de la jeune adolescente reflète l'hétérogénéité des communautés, en ligne ou hors connexion, qui le façonnent : la communauté éthiopienne canadienne, la communauté française majoritaire (son passé) et minoritaire (son présent), ou la communauté majoritaire anglophone. Mais s'il est important que ces interactions se fassent de la communauté vers l'école, il importe également – et non moins nécessairement – qu'elles aillent dans l'autre sens, c'est-à-dire de l'école vers la communauté (Buors et Lentz, 2009, p.139).

C. Mirabelle, les littératies technologiques et leurs effets sur sa littératie communautaire et critique (acceptation sociale)

En tant que participante au projet-hôte, Mirabelle a pris part à deux sessions d'observation en salle de classe lors desquelles nous avons filmé les leçons ayant trait à la citoyenneté dans le cadre des cours d'études sociales (Histoire et géographie de 7^e et 8^e années, 2004). Après chaque session d'observation, au cours de la même journée ou le lendemain, elle a participé à une entrevue d'environ 30 minutes. Au cours des deux entretiens, Mirabelle a visionné une partie de la vidéo qui venait d'être filmée et a décrit avec ses propres mots ce qu'elle a perçu des actions et des interactions qui s'y sont déroulées.

Une caméra vidéo lui a été prêtée deux fois afin qu'elle puisse filmer ce qui, à ses yeux, avait de l'importance par rapport au devenir citoyen : des personnes, des lieux, des choses, etc. Après chaque session d'enregistrement vidéo, un entretien d'environ 30 minutes a eu lieu. Au cours de ces deux entretiens, Mirabelle a regardé certains segments avec un des chercheurs et ensuite, ils ont parlé des activités ayant trait à la citoyenneté, aux langues, aux littératies, à la technologie et à la culture populaire.

Dans le cadre du projet sur la citoyenneté qui s'est déployé pendant les leçons d'études sociales (Histoire et géographie de 7^e et 8^e années, 2004) que nous avons filmées, l'enseignant a invité les élèves à travailler en groupes pour préparer une bannière. Le but de cette activité était de participer à un concours organisé par la Commission de la Capitale nationale afin de faire connaître les sujets importants pour eux en tant que jeunes citoyens canadiens. En utilisant différents moyens (le dessin, l'écriture), Mirabelle et ses camarades ont premièrement réfléchi ensemble et ensuite, individuellement, ils ont fait de la recherche sur *Internet* pour trouver des exemples de symboles canadiens.

À la suite de cette étape de recherche et de réflexion, Mirabelle a associé le Canada à une série de référents culturels et d'expériences personnelles qui constituaient sa lecture du monde : aux Amérindiens, parce que « ...c'est eux qui ont commencé le Canada, et ils ont comme pris soin de notre pays, de la nature, de notre culture » (M1, p.5). À « l'Inu..., l'Ishu...l'Inukshuk » (M2, p.6); au *hockey* : « trop dur pour moi de manipuler la *hockey stick* » (M2, p.7) ; à la Colline Parlementaire « avec toutes les lumières » (M3, p.8) sous les flocons de neige pendant une nuit de décembre ; au sapin de Noël « chez moi » (M3, p.6) autour duquel la famille fête le Noël « à cause de mon père, parce qu'il est chrétien ...en fait avec lui » (M3, p.6) ; à l'arôme du café Tim *Hortons* « que j'aime beaucoup », mélangée avec les sonorités de la musique *amharique* « que j'adore » (M3, p.7) ; à *Justin Bieber* : « Je suis vraiment contente qu'il est devenu tellement grand et qu'il est Canadien ... » (M1, p.11). Elle associe ce pays également à la paix, à la civilité, à la tolérance, au calme, au multiculturalisme : « ...les gens au Canada et tout ça acceptent les immigrants comme super bien...pas de violence, tu pourrais dire un petit peu, comparé aux autres pays. On n'entend pas beaucoup de crimes, comme, on entend, mais pas souvent... (M1, p.8).

Qu'est-ce que le multiculturalisme veut dire pour Mirabelle ? « Ça veut dire diversité...c'est différentes cultures euh, dans un pays, *I guess* » (M1, p.7). Cela veut dire: « St. Laurent *on a Sunday. Christmas shopping... diversity of people*. Il y a des Chinois, il y a des Blancs... » (VID00001.MP4). Elle parle, en fait, d'une société interculturelle qui accueille différentes cultures, différents groupes nationaux, ethniques et religieux qui partagent le même territoire et maintiennent des relations d'interaction, d'échange et de reconnaissance réciproque de leurs valeurs et modes de vie. Il s'agit ici d'une tolérance active de la différence (Delanty, 1995). Même si cela ne se passe pas « toujours en harmonie » (M1, p.13), la société canadienne est perçue quand même comme un milieu qui « confirme les littératies comme étant multiples, et reconnaît l'existence concomitante d'une pluralité des visions du monde,

d'une multiplicité de systèmes de valeurs et d'expériences qui s'entrecroisent et coulent dans le processus du devenir » (Masny, 2005, [traduction libre]).

C : Là, vous êtes toujours au Centre St. Laurent, avec toutes ces décorations de Noël. Alors, qu'est-ce que vous pensez de ça, parce que finalement, on fête Noël dans un centre multiculturel ?

S : ... il y a des religions que je connaisse qui fêtent pas le Noël, mais quand tu voyais dans la ligne, je voyais des madames avec des voiles et tout ça, elles étaient avec leurs enfants, veulent prendre des photos, ..., c'est beau de voir comme tout le monde juste prendre une photo avec le Père Noël et tout ça... Quand tu vis au Canada c'est quelque chose, le Noël est quelque chose assez, comme c'est une célébration comme, c'est comme une tradition.

C : Est-ce que vous fêtez Noël ?

S : Avec mon père, parce qu'il est chrétien (M3, p.3, p.6).

Elle croit qu'il est important pour chaque personne de faire connaître sa culture, mais toujours avec discernement et respect pour les autres cultures. Mirabelle est très fière de son origine éthiopienne et aimerait que les gens sachent davantage sur l'Éthiopie. Si elle dessinait elle-même une bannière représentant l'Éthiopie, cela contiendrait un groupe d'Éthiopiens en dansant *Iskista*, une danse traditionnelle éthiopienne, avec le drapeau de l'Éthiopie en arrière-plan.

Par l'entremise des NTIC on peut disséminer l'héritage culturel de tout pays. Si elle avait eu le temps de filmer davantage sur la caméra portable, elle aurait enregistré sa famille en train de fêter le Noël éthiopien, habillée dans les vêtements traditionnels, en dansant *Iskista*, en préparant les plats traditionnels, comme *l'injera*, ou le café. À l'occasion des grandes fêtes comme le Noël, la Nouvelle Année ou les Pâques, les membres de sa famille fêtent en s'habillant avec les vêtements éthiopiens, en parlant seulement en éthiopien, en écoutant l'*amharique*, la musique traditionnelle éthiopienne, et en dansant *Iskista*. Les fêtes lui procurent beaucoup de joie parce qu'elles sont de rares occasions pour la famille élargie de se rassembler et de se réjouir.

Je suis très fière d'être Éthiopienne... les gens (.) disent que l'Éthiopie était un pays pauvre, j'avais (entendu) des commentaires, des questions négatives, mais si les gens vraiment allaient vivre ... à cause de la famine qui s'est passée c'est comme, ça fait des années et tout ça. Quand tu vas vraiment visiter là-bas, c'est un beau pays et euh, tous les gens sont très, comme tu connais tout le monde là-bas. J'adore mon pays, j'adore le visiter et tout ça. Juste que j'aimerais que les gens sachent plus sur les choses positives du pays que des faits négatifs sur mon pays (M2, p.5).

Comme adolescente canadienne francophone d'origine éthiopienne, récemment arrivée dans un milieu

français minoritaire, Mirabelle représente un assemblage d'expériences qui ne peuvent pas être toujours en harmonie. Si sa famille, sa culture d'origine, sa mémoire affective l'attachent à son pays natal, elle est en même temps, dans une très grande mesure, le produit de la culture canadienne dans toute sa complexité. Premièrement, elle est le produit de la culture canadienne majoritairement française, puisqu'elle a grandi à Montréal. Deuxièmement, elle est, comme tout autre adolescent, fortement influencée par les valeurs de la culture majoritaire anglophone. Troisièmement, elle vit présentement dans un milieu français minoritaire. Toutes ces « dimensions de la différence » (Waterhouse, 2009), qui fusionnent dans son paysage intérieur, s'entrechoquent parfois, en donnant naissance à des tensions, à des espaces de doute et de questionnement, autrement dit, au devenir.

Elle avoue que, si elle pouvait changer quelque chose dans le monde de nos jours, elle éradiquerait le racisme et la guerre.

...je comprends pas comment, comme tout le monde est la même, c'est la différence à la peau qui change qui nous sommes. La guerre est inutile, ça fait que juste rendre la situation plus pire...on a décidé de mettre des symboles de la paix pour montrer qu'un jour la Terre sera toute comme bonne et calme et tout le monde aura la paix et tout ça, oui (M2, p.7).

5.3.2 Conclusion

Pour conclure, j'essaierai de résumer le portrait de Mirabelle du point de vue de son investissement dans les littératies technologiques et des effets sur son estime de soi en tant que succès scolaire, acceptation sociale et apparence physique.

A. Le succès scolaire

L'adolescente déclare dès le début du premier entretien que le succès scolaire occupe une place essentielle dans sa vie : « ...je peux travailler très fort pour mes travaux scolaires... » (M1, p.1).

L'ordinateur fait partie de sa vie quotidienne comme soutien à l'apprentissage. À cette fin, elle utilise les applications destinées aux apprentissages individuels, comme la recherche sur *Internet* pour trouver des ressources indisponibles à l'intérieur de l'école. Par exemple, au moment du recueil de données, elle recherchait des informations pour au moins deux projets : celui concernant la citoyenneté et un autre concernant le don d'organes. Cela confirme les résultats de l'étude de Becker (2000) selon laquelle le *Web* est parmi les plus utilisés outils utilisés en éducation.

B. L'acceptation sociale

Comme la majorité de ses pairs, Mirabelle est une grande admiratrice et enthousiaste utilisatrice des NTIC. Premièrement, elle aime la musique qu'elle écoute et chante à la fois. Elle utilise notamment le site de partage vidéo *You Tube* pour écouter une grande variété de genres musicaux (*pop, rock, punk, rap et country*) (surtout en anglais mais aussi en français) et pour visionner ses émissions préférées. Les interprètes, les mélodies, le message des chansons, les préférences musicales qu'elle partage (ou non) avec ses pairs appuient l'adolescente à accomplir la tâche centrale de l'adolescence : la construction d'une identité distincte (Erikson, 1968).

L'activité soutenue sur les sites de réseautage social est une façon d'être quotidienne pour Mirabelle. Elle a utilisé ses pages *Facebook* et *Twitter* pour se (re)présenter dans le cadre de l'enregistrement vidéo qu'elle a fait pour le projet sur la citoyenneté. À l'instar de la plupart de ses amis, elle a commencé à utiliser ces espaces virtuels à des fins de communication, « d'auto-présentation » et « d'auto-révélation » (Valkenburg et Peter 2011, p.122). À côté des groupes sociaux hors connexion, ces communautés virtuelles fonctionnent comme un miroir social (Cooley, 1902) dans lequel l'adolescente se regarde pour recevoir de la rétroaction sur son image de soi qu'elle construit et reconstruit par des échanges linguistiques avec les membres de ces communautés.

C. L'apparence physique

Puisque les caractéristiques physiques sont de nature publique, elles entraînent des effets au niveau psychologique (Thomas et Thomas, 2008). Pour Mirabelle, l'apparence physique est, comme pour toutes les autres adolescentes, un déterminant essentiel de l'estime de soi. Cela est évident dans son admiration pour l'interprète américaine, *Ke\$ha* et pour le message qu'elle transmet à travers sa musique : être bien dans sa peau « ...n'importe quelle couleur, n'importe quelle forme ... Il faut juste *embrace* qui tu es... » (M4, p.9).

En somme, j'ai tenté ci-dessus d'intégrer l'investissement de Mirabelle dans les littératies technologiques dans son investissement dans les littératies multiples. L'adolescente semble incarner l'une des nouvelles formes identitaires qui définissent le milieu français minoritaire contemporain, les soi-disant « citoyens du monde » (Pilote, 2006, p.49). Ce statut permet à la jeune fille d'appartenir à plusieurs cultures et d'intégrer des valeurs favorables à la diversité, à la multiculturalité et à l'ouverture vers le monde.

CHAPITRE 6 : CONCLUSIONS

Dans cette étude de cas multiple, je me suis proposé de comprendre l'impact des littératies technologiques sur l'estime de soi chez deux adolescents immigrants, de douze et quatorze ans, qui vivent en milieu franco-ontarien. Mon but a été d'analyser les liens existant entre leur investissement dans les littératies technologiques et les potentielles transformations qu'un tel investissement peut générer dans leur estime de soi. Le concept d'estime de soi a été opérationnalisé comme compétence scolaire, acceptation sociale et apparence physique, toutes les trois étant des « domaines de compétence et d'adéquation » identifiés par Harter (1990, p.70) comme figurant parmi les domaines les plus importants chez les adolescents dans la tranche d'âge de huit à quinze ans.

Ce chapitre comprend deux volets. Dans le premier volet, je comparerai succinctement les résultats des deux cas, en identifiant les ressemblances et les différences constatées. Dans le deuxième volet, je présenterai quelques réflexions finales et de possibles pistes de recherche.

6.1 Courte analyse comparative

Les deux participants à cette recherche semblent s'investir dans les littératies technologiques à des fins d'apprentissage, de communication, de divertissement et d'exploration identitaire. Mirabelle s'investit davantage dans les littératies technologiques pour communiquer tandis que Tikoldi est un peu plus réservé à cet égard. Bien que les deux participants pratiquent une lecture différente des NTIC, cet investissement semble transformer, chez tous les deux, leurs littératies scolaire, communautaire, personnelle et critique, c'est-à-dire leur lecture du mot, du monde et du soi, par le rapport qui s'établit entre leurs apprentissages et leur construction identitaire. En accord avec les résultats de Harter (1990), leur investissement dans les littératies technologiques semble rehausser leur estime de soi dans la mesure où le domaine spécifique d'autoévaluation (succès scolaire, acceptation sociale ou apparence physique) est important à leurs yeux. J'élaborerai ci-dessous sur les résultats en me focalisant sur chaque domaine spécifique d'autoévaluation.

A. La compétence scolaire

Sur les trois domaines de « compétence et d'adéquation » identifiés par Harter (1990, p.70) comme étant des critères essentiels d'autoévaluation pour cette tranche d'âge, le succès scolaire semble être très important pour tous les deux participants, ayant un fort impact sur leur estime de soi. « Ce sont les connaissances qui me donnent le goût » (T1, p.6), dit Tikoldi. Mirabelle, à son tour, avoue : « Je peux

travailler très fort pour mes travaux scolaires... » (M1, p.1)

Par conséquent, l'ordinateur est utilisé, par tous les deux, quotidiennement, surtout comme soutien à l'apprentissage individuel. Les objectifs les plus souvent visés sont l'identification des informations et des idées et l'expression écrite, dans le but de préparer les devoirs ou des projets dans le cadre des cours de sciences, d'études sociales, de français ou d'anglais. Ces objectifs sont liés à leur utilisation fréquente de la technologie de recherche d'informations (*Web*) et des logiciels les plus populaires en éducation : *Word* et *PowerPoint* (Becker, 2000; Blain *et al.*, 2010).

B. L'acceptation sociale

Comme on le sait, chez les adolescents, le temps passé en compagnie des parents décline en faveur du temps passé en compagnie des nouveaux médias, surtout de la télévision en ligne, de la musique et des jeux vidéo, qui les appuient dans le processus de construction identitaire, en fonctionnant comme une modalité d'identification avec les valeurs de la culture des pairs (Lawler et Nixon, 2010).

De ce point de vue, il y a un écart notable entre les deux participants à cette étude. Le premier, Tikoldi, dément les résultats de la recherche sur la façon dont la musique soutient les adolescents dans leurs besoins développementaux (Larson, 2002; Mastro et Stern, 2003; Ronner, Slater et Domenech-Rodriguez, 2003). À l'exception de la musique relaxante, qui facilite le sommeil, il n'aime aucun autre genre de musique. Par conséquent, ses compétences musicales sont minimales. Cependant, ce manque d'information ne semble pas affecter l'estime de soi globale de l'adolescent, parce la musique ne représente pas pour lui un domaine d'auto-évaluation essentiel, ce qui confirme l'étude de Harter (1990) selon laquelle il n'est pas obligatoire pour l'adolescent d'avoir une image de soi positive dans tous les domaines pour avoir une haute estime de soi globale. C'est plutôt l'importance du domaine aux yeux du sujet qui influence l'estime de soi globale.

En échange, les compétences musicales remarquables de Mirabelle, autant passives qu'actives, confirment la recherche portant sur le rôle des médias dans le développement des adolescents (Larson, 2002; Mastro et Stern, 2003; Ronner *et al.*, 2003). Au-delà de ses connaissances et de ses préférences pour différents genres musicaux et interprètes, l'adolescente chante elle-même avec succès. La confirmation de son talent musical vient de deux sources : les auditions multiples qu'elle a faites et la rétroaction qu'elle reçoit à travers les interactions en ligne, en particulier sur les sites de réseautage social. Cette validation de ses compétences artistiques renforce son estime de soi.

Une autre ressource que les adolescents utilisent pour partager les valeurs culturelles des pairs est la publicité qui leur parvient à travers l'écran, à travers la musique qu'ils écoutent et les jeux vidéo qu'ils jouent en ligne. La publicité encourage les adolescents à acheter les produits commerciaux en vogue. Selon les chercheurs, les adolescents visionnent environ 20 annonces publicitaires par heure à la télévision (Brown *et al.*, 2002). Même si le sujet n'a pas été explicitement abordé pendant les entretiens, on peut quand même déduire que les deux adolescents sont, à leur tour, exposés à des annonces publicitaires promues par un sportif ou une vedette *pop* ou *country* qui attirent l'attention sur un produit alimentaire ou vestimentaire (Ronner *et al.*, 2003).

La quête identitaire des adolescents, secondée par un besoin grandissant d'autonomie, implique, de leur part, l'acquisition et le renforcement des compétences inter-relationnelles essentielles, exercice qui, aujourd'hui, se passe de plus en plus en ligne. L'anonymat, l'asynchronicité, et l'accessibilité de la communication en ligne encouragent les adolescents à dépasser leur timidité, en créant un milieu plus sécurisant. Les sites de réseautage social représentent des espaces qui facilitent non seulement le développement des compétences techniques, mais aussi des compétences sociales (Thomas, 2008; Valkenburg, Peter et Schouten, 2006).

Cependant, les résultats de la présente étude confirment partiellement les conclusions des études que je viens de mentionner. La majorité des adolescents préfère la communication en ligne, pas tous les adolescents, comme le démontre le cas de Tikoldi et de son groupe d'amis. Bien que beaucoup de chercheurs (Gross, 2009; Jackson *et al.*, 2010; Valkenburg, Peter et Schouten, 2006), montrent que l'activité sur les sites de réseautage social rehausse l'estime de soi chez les adolescents, Tikoldi rejette totalement cette forme de communication. Pourtant, son estime de soi globale ne semble pas être affectée, puisque c'est une aversion partagée par son entier groupe d'amis. De plus, de son point de vue, ce n'est pas un domaine d'auto-évaluation important (Harter, 1990).

En fait, les résultats de la présente étude confirment plutôt la conclusion de l'étude de Lenhart et Madden (2007), selon laquelle les sites de réseautage social sont utilisés surtout par les filles, pour renforcer les amitiés déjà existantes hors ligne. Mirabelle utilise quotidiennement *Facebook* pour rester en contact avec ses amis et *Twitter* afin d'établir de nouvelles relations avec des étrangers (Singapour, Brésil, etc.) qu'elle ne pourrait pas les connaître autrement.

C. L'apparence physique

L'une des facettes essentielles de la construction identitaire pour laquelle les adolescents s'appuient sur les nouveaux médias comme source de socialisation est l'identité sexuelle (Mastin, Coe, Hamilton et Tarr, 2004). Autant Tikoldi que Mirabelle se tournent vers les NTIC pour structurer leur identité sexuelle. Cependant, le garçon rejette presque totalement la musique, surtout le *rock*, en comptant, en échange, sur les modèles fournis par les compétitions sportives, les nouvelles, les films d'aventures, les policiers, les jeux vidéo ou les jeux sur *Internet*.

Mirabelle a une passion pour l'art vestimentaire inspirée par sa mère, mais aussi par les modèles auxquels elle s'identifie à travers les nouveaux médias. L'adolescente est en train de structurer un style vestimentaire propre qu'elle cultive afin de se distinguer des autres : « Maintenant j'essaie de porter plus qu'est-ce que les gens portent pas, pour être un petit peu plus unique » (M2, p.11).

Le comportement des deux participants démontre l'importance de l'apparence physique en tant que domaine d'autoévaluation. Cela confirme la conclusion de l'étude de Harter (1990) sur les corrélations entre les « domaines de compétence et d'adéquation » (Harter, 1990, p.70) et l'estime de soi globale. Selon la chercheuse, l'apparence physique se situe sur la première place dans la hiérarchie des domaines d'autoévaluation pour les adolescents appartenant à la tranche d'âge de huit à quinze ans.

En somme, dans la première moitié de ce chapitre, j'ai présenté une analyse comparative de l'investissement des deux participants à cette étude dans les littératies technologiques, intégré dans leur investissement dans les littératies multiples. J'ai essayé de montrer les ressemblances et les différences entre les deux adolescents en me focalisant sur l'acceptation sociale, sur la compétence scolaire et sur l'apparence physique.

6.2 *Réflexions finales et possibles pistes de recherche*

Les NTIC sont des textes à déchiffrer. Mais, étant donné que chaque lecteur participe à la création du texte, avec tout son bagage social, culturel, intellectuel, émotionnel, on comprend alors que le même texte peut être lu autrement par différents lecteurs. Tikoldi et Mirabelle ont leur façon unique d'interpréter ce type de texte, en fonction de leur manière singulière de lire le monde, le mot et le soi. Une multitude de dimensions de la différence (matériel génétique, sexe, ethnie, religion, langue, culture) (Waterhouse, 2009, p.135) fusionnent dans chacun de leurs actes de construction de sens, pour donner naissance à une lecture unique des NTIC.

Premièrement, l'investissement de chaque participant dans les littératies technologiques transforme sa littératie scolaire, fortement valorisée par les deux adolescents. Celle-ci influe, à son tour, sur ses littératies personnelle et critique, par le biais du rapport qui s'établit entre leurs apprentissages et leur construction identitaire. Mais, puisque les apprentissages ne se produisent pas exclusivement à l'école, les NTIC représentent une source de développement personnel non seulement comme soutien à l'apprentissage, mais aussi comme moyen de communication ou de divertissement.

Surtout dans le cas de Mirabelle, l'investissement dans le côté communication des littératies technologiques transforme sa littératie communautaire et personnelle, puisque des concepts comme communauté ou même ami ont changé avec l'avènement d'*Internet*. Par conséquent, sa littératie communautaire dépasse la francophonie locale, en favorisant chez la jeune adolescente une ouverture sur le monde. Cette communauté virtuelle d'amis rehausse son estime de soi en fonctionnant comme un grand miroir social (Cooley, 1902) qui lui offre la possibilité de mieux structurer son identité et d'améliorer la clarté de son concept de soi (Calvert, 2002).

Les deux adolescents investissent aussi dans les aspects information et divertissement des NTIC, et ce, à leur profit, grâce aux modèles développementaux qui s'y retrouvent. Dans les deux cas, la médiation entre la technologie et l'individu est déterminante pour l'apprentissage, et le moindre progrès que le jeune fait dans l'utilisation et la maîtrise de ces puissants instruments est un facteur de valorisation qui modifie sa représentation de lui-même (Briand *et al.*, 2006).

Surtout en milieu minoritaire, les NTIC permettent aux gens de se connaître, de se valoriser, et ils favorisent leur expression culturelle unique en facilitant la création et le renforcement des liens entre les membres d'une minorité ethnique. Cependant, le concept de communauté, qui a subi des transformations depuis l'avènement des NTIC, a également changé pour les Franco-Ontariens, dans le sens qu'il incorpore maintenant la francophonie nationale et mondiale.

J'espère que, par cette étude, j'apporterai une contribution au développement du corpus des connaissances de la recherche qualitative portant sur l'épanouissement de ces élèves en milieu éducationnel franco-ontarien. Même si les résultats de cette étude ne sont pas généralisables, j'espère que les expériences personnelles y présentées, détermineront, chez le lecteur, au moins un moment de réflexion, de questionnement concernant le potentiel transformateur extraordinaire des littératies technologiques pour l'estime de soi et le bien être de l'adolescent immigrant franco-ontarien.

Puisque la révolution technologique et la globalisation mettent l'accent sur la multiplicité et font de la différence la réalité quotidienne de la société contemporaine, une possible piste de recherche pourrait naître de la question suivante : de quelle façon l'origine (la langue, la culture, la religion) d'un individu influence-t-elle sa manière de lire le texte que les NTIC représentent ?

Une autre piste de recherche pourrait être de mieux comprendre comment les NTIC peuvent soutenir l'enseignant d'études sociales afin de transformer la littératie communautaire des jeunes franco-ontariens du XXI^e siècle.

En somme, la deuxième moitié de ce chapitre comprend quelques réflexions finales sur les NTIC en tant que textes à déchiffrer et sur les lectures singulières engendrés, chez les deux participants, par les « dimensions de la différence » (Waterhouse, 2009, p.135), suite à leur investissement dans les littératies technologiques. J'ai exprimé aussi l'espoir que cette recherche apportera une contribution à l'avancement des connaissances par la sensibilisation apportée auprès des différents intervenants en éducation.

Références

- Ajayi, L., (2009). English as a Second Language Learners' Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52 (7), 585 – 595.
- Alberts, A., Elkind, D. et Ginsberg, S. (2007). The personal fable and risk-taking in early adolescence. *Journal of youth and Adolescence*, 36(1), 71-76.
- Alcock, J.E., Carment, D.W. et Sadava, S.W. (2001). *A textbook of social psychology*. Toronto, ON: Prentice Hall.
- Alloway, N. (2007). Swimming against the Tide: Boys, Literacies, and Schooling – An Australian Story. *Canadian Journal of Education*, 30, (2), 582-605.
- Alvermann, D.E. (2004). Media, Information Communication Technologies, and Youth Literacies: A Cultural Studies Perspective. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 78-83.
- Andretta, S. (2009). *La translittératie : un saut du côté sauvage*. (trad. Ballarini-Santonocito). Récupéré le 1^{er} novembre 2011 de : <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-andretta-fr.pdf>
- Arnett, J.J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Toronto, ON: Prentice Hall.
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario*. Récupéré le 25 avril 2011 de : http://www.aefo.on.ca/rapports/Rapport_consultation_jeunes_immigrants_sept07.pdf
- Ata, R.N., Ludden, A.B. et Lally, M.M. (2006). The Effects of Gender and Family, Friend and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image during Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 1024-1037. doi: 10.1007/s10964-006-9159-x
- Bangou, F. et Waterhouse, M. (2008). On 'Becoming' Technologically Literate: A multiple literacies perspective. *E-learning*, 5(4), 445-456. doi: 10.2304/elea.2008.5.4.445
- Barak, M., Waks, S. et Doppelt, Y. (2000). Majoring in technology studies at high school and fostering learning. *Learning Environments Research*, 3(2), 135-158.
- Bargh, J.A., McKenna, K.Y. et Fitzsimons, G.M. (2002). Can you see the real me? Activation and expression of "true self" on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 33-48.
- Basque, J. et Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Une typologie des typologies des usages des « TIC » en éducation*. Récupéré le 23 juin 2011 de : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf>
- Baumgartner, P., et Payr, S. (1998, Juin 20-25). *Learning with the Internet: A typology of applications*. Communication présentée à The ED-MEDIA / ED-TELECOM 98 World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia and World Conference on Educational Telecommunications, Freiburg, Germany.
- Becker, H. (2000). *Findings from the Teaching, learning and computing survey: Is Larry Cuban right?* Communication présentée à The School Technology Leadership Conference of the Council

of Chief State School Officers, Washington, D.C. Récupéré le 1 juillet 2011 de:
<http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/ccsso.pdf>

Berndt, T.J. (1996). Transitions in Friendship and Friends' Influence. Dans J.A. Graber, J. Brooks-Gunn et A. C. Petersen (dir.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context* (p. 57-84). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bigelow B., Christensen L., Karp S., Miler L., Peterson B., Salas K. D., ... Walters S., (2003). Standing up for immigrant students. *Rethinking Schools*, 18(2). Bishop, J. et Interbitzen, H. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relationship to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.

Black, R. W. (2009). English - Language Learners, Fan Communities, and 21st - Century Skills. (Case study). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(8), 136-145.

Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C. et Freiman, V. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portable chez les élèves francophones de 7^e de 8^e année au Nouveau – Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2), 15-33.

Blain, S., Freiman, V., Essiembre, C., Cormier, N. et Beauchamp, J. (2009). L'accès direct à l'ordinateur portable et l'apprentissage par problèmes : développement d'un cadre conceptuel pour favoriser la littératie en matière des TIC. Dans D. Masny (dir.), *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (p.53-78). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Borsheim, C., Merritt, K. et Reed, D. (2008). Beyond Technology for Technology's Sake: Advancing Multiliteracies in the Twenty – First Century. *Clearing House*, 82(2), 87-90.

boyd, d. (2008). Why Youth ♥ Social Network Sites: The Roles of Networked Publics in Teenage Social Life. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, Identity and Digital Media* (p.119 – 142). Cambridge, MA: The MIT Press.

Breton, R. (1999). Intergroup Competition in the Symbolic Construction of Canadian Society. Dans P.S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (p. 311-347). Toronto, ON: Oxford University Press.

Briand, M., Boutet, A., Cazeneuve, P. et Le Faucheur Joncour, E. (2006). Les TIC, facteur d'estime de soi et de lien social. Récupéré le 25 juin 2011 de : <http://www.a-brest.net/article2529.html>

Brown, K. (2009). Questions for the 21st Century Learner. *Knowledge Quest*, 38 (1), 24-29.

Brown, J.D., Steele, J.R et Walsh-Childers, K. (2002). *Sexual Teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bruce, B. C. et Levin, J. A. (1997). Educational technology: Media for inquiry, communication, construction and expression. *Journal of Educational Computing Research*, 17(1), 79-10.

Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : regards sur leur potentiel pour l'apprentissage en français en milieu francophone minoritaire. Dans D. Masny (dir.), *Lire le monde. Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (p.129-162). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

- Cameron, K.A., Salazar, L.F., Bernhardt, J.M., Burgess-Whitman, N., Wingood, G.M. et DiClemente, R.J. (2005). Adolescents' Experience with Sex on the Web: Results from Online Focus Groups. *Journal of Adolescence*, 28(4), 535-540.
- Cantor, J. et Mares, M.L. (2003). Autobiographical Memories of Exposure to Sexual Media Content. *Media Psychology*, 5(1), 1-31.
- Carr, N. (2010, November–December). *Are we teaching digital natives yet – And does it matter?* Communication présentée à The Australian Association for Research in Education Conference in Melbourne, Australia. Récupéré le 29 juin 2011 de : <http://www.aare.edu.au/10pap/2145Carr.pdf>
- Chen, C.H. (2008). Why Do Teachers not Practice What They Believe Regarding Technology Integration ? *The Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75.
- Choi, J.W. et Lee, Y.H. (1998). The effects of actual self, ideal self and self-discrepancy on depression. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 17, 69-87.
- Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. *Italica*, 73(4), 563-576.
- Conseil supérieur de l'éducation Québec. (2000). *Éducation et nouvelles technologie : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Récupéré le 1 août 2011 de : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rapann00.pdf>
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York, NY: Scribner.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (dir.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York, NY: Routledge.
- Cota-Robles, S., Neiss, M. et Hunt, C.B. (2000, April). *Future selves, future scholars: A longitudinal study of adolescent "possible selves" and adult outcomes*. Communication présentée à The Biennial Meeting of The Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cuban, L. (January, 2000). *So much high-tech money invested, so little use and change in practice: How come?* Communication présentée à The Chief State School Officers' Annual Technology Leadership Conference, Washington, DC.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. et Peck, C. (2001). High access and low use of technology in high schools classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Davidson, A.L. (2007). Vers une compréhension de la relation entre pédagogie et intégration des TIC à travers le processus de choix des enseignants franco-ontariens. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- de Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue Française de Pédagogie*, 137, 105-116.

- Deaux, K. (1993). Commentary: Sorry, Wrong Number : A Reply to Gentile's Call. *Psychological Science*, 4(2), 125-126.
- Deci, E.L. et Ryan, E.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dehue, F., Bolman, C. et Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology Behavior*, 11(2), 217-223.
- Delanty, G. (1995). *Inventing Europe, Idea, Identity, Reality*. London, U.K.: Macmillan
- DuBois, D.L. (2003). Self-esteem, adolescence. Dans T.P. Gullotta et M. Bloom (dir.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (p.953-961). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal, QC : Hôpital Sainte-Justine.
- Dufresne, T. (2006). Exploring the processes in becoming biliterate: The role of resistance to learning and affect. *International Journal of Learning*, 12(8), 347-354.
- Ellison, N., Steinfield, C. et Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143-1168.
- Emond, G. (2011). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Récupéré le 2 août 2011 de : http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/Articl_immigrants_Genevi%C3%A8ve_%C3%89mond.pdf
- Eraut, M. (1995). Groupwork with computers in British primary schools. *Journal of Educational Computing Research*, 13, 61-87.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: Norton.
- Farruggia, S.P., Chen, C., Greenberger, E., Dimitrieva, J. et Macek, P. (2004). Adolescent self-esteem in cross-cultural perspective: Testing measurement equivalence and a mediation model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 719-733.
- Fasheh, M. (1990). Community education: To reclaim and transform what has been made invisible, *Harvard Educational Review*, 60(1), 19-35.
- Freire, P. et Macedo, D. (1987). *Literacy : Reading the Word and the World*. New York, NY: Bergin and Garvey.
- Frost, J. et McKelvie, S. (2004). Self-esteem and body satisfaction in male and female elementary school, high school, and university students. *Sex Roles*, 51(1/2), 45-54.
- Gee, J.P. (2007). *Social linguistics and literacies : Ideology in discourse*. London, U.K.: Routledge.
- Gérin-Lajoie, D. (1995) La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 23(1). 21-24

- Gérin-Lajoie, D. (2001). Les défis de l'enseignement en milieu francophone minoritaire: le cas d'Ontario. *Éducation et Francophonie*, XXIX(1), 125-140.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu minoritaire scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. (2009). L'enseignement en langue française au Canada anglais. *Québec français*, 154, 100-101.
- 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.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 150-161.
- Green, E. G. T., Deschamps, J.C., et Páez, D. (2005). Variation of individualism and collectivism within and between 20 countries: A typological analysis. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(3), 321-339.
- Greene, M.L. et Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minorities adolescents: A growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence*, 15(2), 151-178.
- Gross, E.F. (2009). Logging on, Bouncing Back: An Experimental Investigation of Online Communication Following Social Exclusion. *Developmental Psychology*, 45(6), 1787-93.
- Hall, K. (2001). Pour une littératie critique dès les premières années d'école. Dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer* (p.179-200). Montréal, QC: Les Éditions Logiques.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. Dans J. Kolligian et R. Sternberg (dir.) *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (p.67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1997). The development of self-representations. Dans N. Eisenberg (dir.), *Handbook of childhood psychology* (p.553-600). New York, NY: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford.
- Harter, S. (2003). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. Dans M.R. Leary et J.P. Tangney (dir.), *Handbook of self and identity* (p.610-642). New York, NY: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem. Dans M.H. Kernis (dir.) *Self-esteem issues And answers: A sourcebook of current perspectives* (pp.144-150), New York, NY: Psychology Press.
- Hartmann, T. et Klimmt, C. (2006). Gender and Computer Games: Exploring Females' Dislikes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 910-931.

- Helliwell, J.F.K. et Putnam, R.D.K. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359, 1435-1446.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hixon, E. et Buckenmeyer, J. (2009). Revisiting Technology Integration in Schools: Implications for Professional Development. *Computers in the Schools* 26(2), 130-146.
- Howland, J., Laffey, J. et Espinosa, L. (1997). A computing experience to motivate children to complex performance. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(4), 291-311.
- Internet world stats. (2011): Usage and population statistics. Récupéré le 15 janvier 2012 de: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Jackson, L.A., Zhao, Y., Witt, E.A., Fitzgerald, H.E., von Eye, A., et Harold, R. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behaviour*, 26(3), 323-8.
- James, W. (1950). *Principles of Psychology*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Johnson, K. (2000). *Do computers in the classroom boost academic achievement? A report of the Heritage Center for Data Analysis*. Récupéré le 21 juillet 2011 de: <http://www.heritage.org>
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), 60-63.
- Juvonen, J. et Gross, E.F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kalbach, M.A et Kalbach, W.E. (1999). Demographic Overview of Ethnic Origin Groups in Canada. Dans P.S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (p. 21-51). Toronto, ON: Oxford University Press,
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire. Les TIC front-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127, 27-31.
- Keefe, K. et Berndt, T. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of early adolescence*, 16(1), 110-129.
- Kellner, D. (2000). Globalization and new social movements: Lessons for critical theory and pedagogy. Dans N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and education: Critical perspectives* (p.299-321). New York, NY: Routledge.
- Kerin, R. (2005). Book Review: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning, What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy, Multimodal Literacy*. *Journal of Early Childhood* 5(2), 175-184.
- Klomsten, A.T, Skaalvik, E.M. et Espnes, G.A. (2004). Physical Self-concepts and Sports: Do Gender Differences Still Exist? *Sex Roles*, 50(1-2), 119-127.

- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. et Scherlis, W. (1998). Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being? *American Psychologist*, 53(9), 1017-31.
- Kress, G. (2000). Multimodality. Dans B. Cope and M. Kalantzis (dir.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (p.182-202). New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, U.K.: Routledge.
- Lankshear, C. et Knobel, M. (2006). *New Literacies*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
- Larson, M.S. (2002). Race and interracial relationships in children's television commercials. *Howard Journal of Communication*, 13(3), 223-235.
- Larson, R. (1995). Secrets in the bedroom: Adolescents' private use of media. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(5), 535-550.
- Lawler, M. et Nixon, E. (2011). Body Dissatisfaction Among Adolescent Boys and Girls: The Effects of Body Mass, Peer Appearance Culture and Internalization of Appearance Ideals. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 59-71.
- Leclerc, M. (2007). Les facteurs facilitant l'intégration des TIC selon les représentations du personnel enseignant d'une école primaire francophone de l'Ontario. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp.169-177). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3è édition), Montréal, QC : Guérin.
- Leu, D.J., O'Byrne, W.I., Zawilinski, L., McVerry, J.G. et Everett-Cacopardo (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the New Literacies Conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264-269.
- Li, P.S. (1999). The Multiculturalism Debate. Dans P.S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada* (pp. 148-177). Toronto, ON: Oxford University Press,.
- Liu, X., Kaplan, H.B, et Risser, W. (1992). Decomposing the reciprocal relations between academic achievement and general self-esteem. *Youth & Society*, 24(2), 124-148.
- Lotherington, H. (2007). From Literacy to Multiliteracies in ELT. Dans C. Davidson et J. Cummins (dir.), *Handbook of English language teaching* (p. 809-823). Berlin, Allemagne: Springer.
- Maillard, O. (2011). *Conscience et estime de soi. Repères pour le développement personnel*. : Récupéré le 10 août de 2011 de : http://www.counsellingintervention.com/article.php3?id_article=120
- Manago, A.M., Graham, M.B., Greenfield, P.M. et Salimkhan, G. (2008). Self – presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 446 – 458.
- Masny, D, Flemming, Bangou, F. et Waterhouse, M. (2009). *Multiple Literacies and becoming citizen: putting together different knowledge in new ways*. Récupéré le 27 mai 2011 de : <http://www.litteratiesmultiples-multipleliteracies.ca/dmasny/r%E9sum%E9-CRSH.doc>

Masny, D. et Dufresne, T. (2007). Lire au 21^e siècle : la perspective des littératies multiples. Dans A.M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies : perspective linguistique, familiale et culturelle* (p. 209-225). Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Masny, D. (2005) Multiple Literacies: an alternative or beyond Freire. Dans J. Anderson, T. Rogers, M. Kendrick et S. Smythe (dir.), *Portraits of Literacy across Families, Communities, and Schools: intersections and tensions* (p. 171-183). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Masny, D. (2007). Les littératies multiples en milieu français minoritaire. Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p.99-106). Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.

Masny, D., Maltais, C., Vézina, N. et Dionne, A.M. (2007). Liminaire. *Regroupement francophone, 2 (1)*, 1-5.

Masny, D. et Cole, D.R. (2007). Applying Multiple Literacies in Australian and Canadian Contexts. Dans A. Simpson (dir.), *Future Directions in Literacy : International Conversations Conference 2007*. Sydney, Australia: Sydney University Press.
http://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/2123/2336/1/FutureDirections_Ch.11.pdf

Mastin, T., Coe, A., Hamilton, S. et Tarr, S. (2004). Product purchase decision-making behavior and gender role stereotypes: A content analysis of advertisements in *Essence* and *Ladies' Home Journal*, 1990-1999. *The Howard Journal of Communications*, 15(4), 229-243.

Mastro, D.E. et Stern, S.R. (2003). Representations of race in television commercials. A content analysis of prime-time advertising. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47(4), 638-664.

Matsuba, M.K. (2006). Searching for self and relationships online. *CyberPsychology and Behaviour*, 9(3): 275-284.

Mazalin, D. et Moore, S. (2004). Internet use, identity development and social anxiety among young adults. *Behaviour Change*, 21(2), 9 - 102.

Means, B. (1994). Introduction: Using Technology to Advance Educational Goals. Dans B. Means (dir.), *Technology and Education reform: The Reality Behind the Promise* (p. 1-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mills, K.A. (2010). A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Programme-cadre d'appui aux nouveaux arrivants*. Récupéré le 2^e novembre 2011 du site du ministère :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

Moke Ngala, V. (2005). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences*. (Thèse de maîtrise, Université d'Alberta, Edmonton, AB). Récupéré le 1 septembre de :
<http://pccrii.metropolis.net/Virtual%20Library/StudentTheses/VictorMokeThesis.pdf>

- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nixon, H. (2003). New research literacies for contemporary research into literacy and new media. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 407-413.
- Ochs, E., Graesch, A.P., Mittmann, A., Bradbury, T. et Repetti, R. (2006). Video Ethnography and Ethnoarcheological Tracking . Dans M. Pitt-Catsouphes, E. E. Kossek et S. Sweet (dir.), *The Work and Family Handbook: Multi-disciplinary Perspectives and Approaches* (p.387-409). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- O'Malley, P. et Bachman, J. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). *L'école de demain. Les nouvelles technologies à l'école : apprendre à changer*. Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2001.
- Organisation des Nation Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2004). *Technologies de l'information et de la communication en éducation. Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants*. Récupéré le 2 novembre 2011 du site de l'organisme: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538f.pdf>
- Oyserman, D. et Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. Dans C. Dunkel et J. Kerpelman (dir.), *Possible selves: theory, research and applications* (p.17-39). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Pahl, K. et Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77(5), 1403-1415.
- Palfrey, J., Gasser, U., Maclay, C. et Beger, G. (2011). *La génération numérique et les trois fractures à combler*. Récupéré le 3 septembre 2011 de : <http://www.unicef.org/french/sowc2011/pdfs/La-generation-numerique.pdf>
- Peterson, A.C., Compas, B.E., Brooks-Gun, J., Stemmler, M., Ey, S. et Grant, K.E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155-168.
- Phinney, J.S. (2000, march). *Identity formation among U.S. Ethnic adolescents from collectivist cultures*. Communication présentée au Biennial meeting of the society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Phinney, J.S. (2006). Ethnic identity in emerging adulthood. Dans J.J. Arnett et J.L. Tanner (dir.) *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21st century*, (p.117-134). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, XXXIV(1), 39-53.
- Pintrich, P.R., et Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Portes, P.R., Dunham, R. et Castillo, K.D. (2000). Identity formation and status across cultures: Exploring the cultural validity of Eriksonian theory. Dans A. Comunian et U.P. Gielen (dir.), *International perspectives on imman development* (p.449-459). Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.

Poyet, F. (2009). Les TIC pour individualiser l'enseignement et lutter contre l'échec scolaire. Récupéré le 26 mai de : <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/1309/les-tic-pour-individualiser-enseignement-lutter/>

Quell, C. (2002). *L'immigration et les langues officielles : Obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*. Canada : Commissaire aux langues officielles. Récupéré le 1^{er} juin 2011 du site de l'organisme.

Réseau Éducation Médias (2010). *La littératie numérique au Canada : de l'inclusion à la transformation*. Récupéré le 4 juin de :

http://www.mediaawareness.ca/francais/organisation/galerie_de_presse/memoire_litteratie_numerique_pdf/memoirelitteratienumerique.pdf

Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D. et Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.

Roehling, P.V. et Trent-Brown, S. (2011). Differential use and benefits of PowerPoint in upper level versus lower level courses. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 113-124.

Ronner, D., Slater, M.D. et Domenech-Rodriguez, M. (2003). Audience evaluation of gender role and sexual imagery in Television advertisement. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47(3), 435-454.

Rosenbloom, S.R. et Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth and Society*, 35(4), 420-451.

Rudman, L.A. et Phelan, J.E. (2010). The Effect of Priming Gender Roles on Women's Implicit Gender Beliefs and Career Aspirations. *Social Psychology*, 41(3), 192-202.

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. et O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310.

Scharrer, E. (2004). Virtual violence: Gender and aggression in video games advertisements. *Mass Communication and Society*, 7(4), 393-412.

Schmitt, K.L., Dayanim, S. et Matthias, S. (2008). Personal homepage construction as an expression of social development. *Developmental Psychology*, 44(2), 496-506.

Shane, J. (n.d.). *What is information literacy?* Récupéré le 7 août de : http://www.philau.edu/infolit/what_students.htm

Shapka, J.D. et Keating, D.P. (2005). Structure and change in self concept during adolescence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 83-96.

- Statistique Canada (2011). *La littératie compte*. Récupéré le 1  novembre 2011 du site de l'organisme : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/200404/6853-fra.htm>
- Steinfeld, C., Ellison, N.B. et Lampe, C. (2008). Social capital, self – esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 434 – 445.
- Subrahmanyam, K. et Greenfield, P. (2008). Online Communication and Adolescent Relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119-146.
- Subrahmanyam, K., Smahel, D. et Greenfield, P.M. (2006). Connecting developmental constructions to the Internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chatrooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 1-12.
- Suzuki, L.K. et Calzo, J.P. (2004). The Search for Peer Advice in Cyberspace: An Examination of Online Teen Health Bulletin Boards. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 685-98.
- Thomas, A. (2008). *Youth Online: Identity and literacy in the digital age*. New York, NY: Peter Lang.
- Thorne, S.L. (2008). Computer-m diated communication. In N.Hornberger et N.Van Duesen-Scholl (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (Vol.4, 2nd and foreign language education, pp.325-336). Springer/Kluwer: New York.
- Toczek, M.C. (2005). La face cachée d'une estime de soi positive. *Ville  cole Intégration-Diversité*, 143, 91-96.
- Ungerleider, C. (2002). Information and Communication Technologies in Elementary and Secondary Education: A State of the Art Review. Dans *Actes du Colloque 2002 du Programme pancanadien de recherché en  ducation (PPRE): la technologie de l'information et l'apprentissage*, Toronto, ON. . Récupéré le 12 août 2011 de : http://www.csce-cesc.ca/pceradocs/2002/papers/CUngerleider_OEN.pdf
- Université de Laval. (2011, mise à jour le 28 novembre). *Maroc, Al Mamlakah al Maghribiyah*. Récupéré le 5 décembre 2011 de : <http://www.tlfi.ulaval.ca/axl/afrique/maroc.htm>
- Valkenburg, P.M. et Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities and risks, *Journal of adolescent health* 48(2), 121-27.
- Valkenburg, P.M., Peter, J. et Schouten, A.P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology Behaviour*, 9(5), 584-90.
- Vorderer, P. (2001) It's all entertainment, sure. But what exactly is entertainment? Communication research, media psychology, and the explanation of entertainment experiences. *Poetics*, 29, 247-261.
- Walther, J.B. (2007). Selective self-presentation in computer-mediated communication: Hyperpersonal dimensions of technology, language, and cognition. *Computers in Imman Behaviour* , 23, 2538-57.

- Wang, F. et Reeves, T.C. (2003). Why do teachers need to use technology in their classroom ? Issues, problems, and solutions. *Computers in the schools*, 20(4), 49-65.
- Waterhouse, M. (2009). Reading Peace as Text: Multiple Literacies Theory as a Lens on Learning in LINC. Dans Masny D. and Cole D. R. (Eds.) *The Theory of Multiple Literacies, A Deleuzian Perspective* (pp.133 – 149). Sense Publishers – Rotterdam.
- Weare, C. et Lin, W.-Y. (2000). Content analysis of the World Wide Web: Opportunities and challenges. *Social Science Computer Review*, 18, 272-292.
- Wenglinsky, H. (1998). Does it Compute ? The Relationship Between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics. Princeton, NJ: Policy Information Center, Educational Testing Service.
- Whitty, M. (2002). Possible selves: An exploration of the utility of a narrative approach. *Identity*, 2, 211-228.
- Wikan, G., Mølster, T., Faugli, B. et Hope (2010). Digital multimodal texts and their role in project work: opportunities and dilemmas. *Technology, Pedagogy and Education* 19 (2), 225-235.
- Williams, B. T. (2008). Tomorrow will not be like today: Literacy and Identity in a world of multiliteracies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51 (8), 682-686.
- Woolfolk, A.E., Winne, P.H., & Peryy, N.E. (2006). *Educational Psychology*. Toronto ON: Pearson Education.
- Yin, R.K. (2009). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmerman, M.A., Copeland, L.A., Shope, J.T. & Dielman, T.E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, (2), 117-141.

Annexe A

Tableau 2

Recueil de données : procédures dans le cas de Tikoldi

Le site de recueil de données	Date	Procédures	
		Appliquées par la chercheure	Appliquées par le participant
La petite école multicolore	17.11.2010	Observation initiale en salle de classe	
	19.11.2010	Observation vidéo en salle de classe – 1 ^{ère} partie	
	22.11.2010	1 ^{er} entretien sur l'observation en salle de classe	
	23.11.2010	Observation vidéo en salle de classe – 2 ^e partie	
	23.11.2010	1 ^{er} entretien sur l'enregistrement vidéo sur la caméra portable	
	29.11.2010	2 ^e entretien sur l'observation en salle de classe	
	30.11.2010	2 ^e entretien sur l'enregistrement vidéo sur la caméra portable	
	23.11.2010		Enregistrement vidéo sur la caméra portable
	23.11.2010		Artefacts – fiche travail groupe
	30.11.2010		Dessin.

Annexe B

La petite école multicolore

Fiche d'observation initiale en salle de classe – Tikoldi

Le jeudi 17 novembre

C'est la première fois que j'entre dans une école avec un différent statut. Je ne suis plus enseignante d'anglais en Roumanie, mais étudiante diplômée en Canada, travaillant comme assistante de recherche. J'espère que j'ai laissé tous mes préjugés à la porte de l'école. Je ne l'ai pas fait. Au contraire, toute cette expérience canadienne sociale, culturelle, universitaire me rend consciente de ma façon de lire le monde, de ma subjectivité. Cette dernière me suit partout, comme une ombre. Toutes sortes de « je(s) subjectifs » (Peskin, 1988) montent de mes replis les plus profonds.

Le bâtiment est tout petit. Rien de l'élégance sobre des voûtes avec lesquelles je me suis habitué dans mon école en Roumanie. J'enseigne dans une école privée, un lycée avec internat qui a 116 ans, où les élèves portent des uniformes et se lèvent quand l'enseignant ou l'enseignante entre dans la salle de classe.

Je suis accompagnée par un des chercheurs associés. Après avoir signé au secrétariat, nous arrivons à la classe que nous cherchons : une 7^e.

La salle de classe est de grandeur moyenne. Face à l'entrée il y a trois rangées de pupitres. Nous installons l'équipement vidéo au fond de la classe et nous nous assoyons. Ainsi, nous pouvons observer l'ensemble de la classe. Devant les pupitres, il y a trois grands tableaux noirs. Au-dessus de ces derniers je remarque une horloge, l'hymne de Canada et quelques citations célèbres. Sur les deux côtés, à notre gauche et à notre droite, il y a des tableaux verts couverts de posters : sur le comportement, sur les problèmes environnementales et sur le bénévolat. Le bureau de l'enseignante se trouve au fond de la classe dans un coin. Sur le pupitre, il y a un ordinateur et au-dessus du pupitre on remarque du meuble de rangement.

La langue d'enseignement est le français. Madame, l'enseignante d'études sociales est jeune. Elle est habillée en tenue décontractée et les élèves aussi. Nous ne filmons pas aujourd'hui. C'est juste une première visite d'observation initiale. Nous allons assister à une leçon d'histoire. Nous installons l'équipement vidéo, pour que les élèves puissent s'y habituer. Sur un formulaire d'observation je

prends quelques notes dont je présente ci – dessous.

Ottawa

Leçon d'histoire : en 7^e année (classe de Tikoldi)

La leçon débute avec la soi-disant « *Minute d'actualité* », une sorte de réchauffement pendant lequel les élèves échangent sur les nouvelles les plus récentes. Des événements violents sont discutés. Beaucoup de dramatisme (pas étonnant !). Soudaine, on entend une question qui vient de parmi les enfants : Pour quoi les gens se suicident ?

Le sujet de la leçon est la guerre de 1812. Des dates, des toponymes, des noms de héros sont alignés sur le tableau : 1813 - York, juillet 1813 – *Beaver Dams, Tecumseh, Laura Secord*. C'est la première fois que j'entends parler de ces noms et de ces événements. Je regagne l'enfance en apprenant en même temps que les élèves de 7^e.

Pendant que Madame parle, je regarde attentivement autour de moi. Au-dessus du tableau, je vois les vers suivants : O Canada ! Terre de nos aïeux, [...] c'est probablement l'hymne national du Canada.

Madame invite les élèves à penser à la définition du mot patriotisme. Pendant l'étape suivante de la leçon, appelée « Minute historique », l'enseignante utilise un site Internet, appelé « Une minute d'histoire », pour présenter aux élèves l'histoire de Laura Secord, l'héroïne de la guerre de 1812.

Cette leçon est la première étape du projet sur la citoyenneté et vise à présenter aux élèves un modèle de citoyen canadien exemplaire pour les encourager à réfléchir sur la signification du mot citoyenneté.

Annexe C

Protocole entretien structuré avec Tikodi

(dans le cadre du 1^{er} entretien avec Tikodi avec observation vidéo en salle de classe)

le 22 novembre 2010

1. Est-ce que tu as un ordinateur à la maison ?
2. Pour toi l'ordinateur est-il un ami ou un ennemi ?
3. Combien de temps est-ce que tu passes devant l'ordinateur chaque jour ?
4. Est-ce que tu utilises l'ordinateur pour préparer tes devoirs, pour jouer ou pour causer avec tes amis ?
5. Pour quelles matières scolaires est-ce que tu utilises l'ordinateur le plus souvent ?
6. Est-ce que tu préfères jouer avec tes amis face à face ou à l'ordinateur ?

Annexe D – Fiche de travail en groupe Tikoldi

Rôles du travail d'équipe

- 1) Le ou la responsable du matériel :
 - a. S'assure que l'équipe est bien installée pour travailler (chacun est assis et les pupitres sont tournés les uns vers les autres).
 - b. Va chercher le matériel au moment approprié.
 - c. S'assure que l'équipe a tout le matériel nécessaire.
 - d. S'assure de rapporter le matériel à l'enseignante.
 - e. S'assure que l'équipe remet en place les pupitres à la fin de la leçon.

- 2) Responsable du temps :
 - a. Tient compte du temps assigné pour compléter la tâche.
 - b. Offre des rappels du temps qui s'écoule (« Il reste 5 minutes pour finir cette partie »)

- 3) Responsable de la tâche :
 - a. Lit la tâche à voix haute à l'équipe.
 - b. S'assure que toute l'équipe comprenne la tâche.
 - c. Ramène l'équipe à la tâche si elle s'éloigne du sujet.
 - d. S'assure que les tâches à accomplir en devoirs sont écrites à l'agenda de tous les membres de l'équipe.

- 4) Secrétaire :
 - a. Prend des notes lors des discussions de groupe.
 - b. Organise les notes et les partage avec l'équipe au besoin.
 - c. Organise et assemble les parties du projet à remettre à l'enseignante.
 - d. Remet la partie écrite du projet à l'enseignante.

- 5) Porte-parole :
 - a. Peut se déplacer pour poser des questions à l'enseignante.
 - b. Accorde la parole à chacun de manière égale et juste.
 - c. S'assure que le volume de la voix reste à un niveau acceptable.
 - d. S'assure que les élèves de l'équipe parlent à tour de rôle, sans interrompre un autre élève.

- 6) Modérateur (* seulement si l'équipe est composée de 6 élèves) :
 - a. Assure la bonne entente dans l'équipe.
 - b. Aide à régler les conflits ou les différences d'opinion.

N. B. Tous les membres de l'équipe sont responsables de faire avancer le travail, de participer aux discussions et de contribuer aux productions, peu importe le rôle assigné.

Description de la tâche :
Le groupe doit définir ce
qu'est ...

LA CITOYENNETÉ

et présenter ses
productions à la classe le
jeudi 25 novembre.

Partie I : Réflexion

En groupe, discutez des questions suivantes. Le ou la secrétaire consigne sur la feuille les idées exprimées par le groupe.

Durée : 20 minutes

Question 1 : Qu'est-ce que ce mot signifiait en 1814 ? (Appuyer la définition d'exemples historiques). Le mot «citoyenneté» représentait en 1814 la qualité de citoyen ayant le même droit et liberté. C'était des civils. Dans ce temps, les 2 citoyennetés principale était les Loyalistes et Patriotes.

Question 2 : Qu'est-ce que ce mot signifie maintenant ? (Appuyer la définition d'exemples de l'actualité). Le mot citoyenneté aujourd'hui signifie une qualité de citoyen ayant des devoirs et droits civils et politique. Selon nous, cela représente des pièces d'identité.

Question 3 : Qu'est-ce que ce mot signifie pour vous ? (Appuyer la définition d'exemples personnels).

Cela représente pour les passeports et pièce d'identité, les immigrants qui s'établissent au Québec peuvent faire une demande pour y devenir citoyen.

Partie 1 Pré-écriture

Question 1: le mot « citoyenneté » représentait en 1814: Qualité de citoyen ayant le droit des droits et devoirs. C'était des civils. Dans ce temps, les 2 ^{particulière} citoyennetés dans l'Amérique du Nord étaient ^{la} loyaliste et Patriotes. Les ^{Américaine} personnes ayant la citoyenneté sont des personnes nées sur les terres de l'Amérique du Nord.

Question 2: le mot citoyenneté aujourd'hui représente: une qualité de citoyen ayant des devoirs et droits civils et politique. Selon nous, cela représente des pièces d'identité.

Question 3:

1814: Les Patriotes et les Loyalistes étaient 2 sortes de citoyenneté que le peuple (colonnies) pouvait être dans cette période.

2010: Passeport, pièce d'identité, Les immigrants qui s'établissent au Québec peuvent faire une demande en vue d'obtenir la citoyenneté canadienne.

Définition finale du groupe:

La citoyenneté est:

- un statut juridique (ensemble de droits et de règles pour définir la situation d'une personne ou d'un groupe)
- qualité de citoyen
- ayant le même droit et devoirs des autres citoyens
- c'est une partie de notre identité

Une idée de chanson est: "L'hymne Nationale"

Partie 2 : Décision

Suite à votre réflexion de groupe, formulez une définition avec laquelle tous sont d'accord dans le groupe (un consensus). Choisissez un vocabulaire précis et significatif. Chaque membre de l'équipe prend en note la définition finale. Le ou la secrétaire du groupe écrit la définition sur cette feuille pour laisser des traces du travail.

Durée : 10 minutes

Définition :

La citoyenneté est :

- Un statut juridique (ensemble de règles et de droits pour définir la situation d'une personne ou d'un groupe).
- C'est une qualité de citoyen
- ayant le droit et des devoirs comme d'autres citoyens
- C'est une partie de notre identité

Partie 3 : Production

Le groupe doit présenter à la classe, de trois manières différentes ce qu'est la citoyenneté.

1 - Présentation visuelle : Le groupe doit créer un dessin, un collage, une sculpture ou une peinture représentant le mot-clé. La production est accompagnée d'une explication écrite et orale précisant le lien avec le mot-clé.

2 - Présentation auditive : Le groupe doit faire entendre à la classe un poème, un extrait de texte ou une chanson. La production est accompagnée d'une explication écrite et orale précisant le lien avec le mot-clé.

3 - Présentation théâtrale : Le groupe prépare une saynète ou un tableau vivant*** ou un mime ou une improvisation, bref, une représentation théâtrale du mot-clé.

L'équipe doit diviser les tâches (tous les membres ne doivent pas nécessairement participer à chaque aspect de la production).

Les présentations auront lieu le jeudi 25 novembre 2010. La période d'histoire du 23 novembre sera une période de travail.

*** Le tableau vivant est un spectacle constitué d'un groupe de personnes disposées sur la scène de manière à reproduire ou bien évoquer un tableau célèbre ; groupe de personnages immobiles.

Voir. prochaine 3 pages

Pour le Jeudi 25 novembre 2010

Le poeme

Ce poeme signifie que meme si tu n'est pas ne sur la terre sur laquelle tu habites en ce moment meme, cela ne veut pas dire que tu n'en est pas citoyen. Le principale c'est que tu te sentes chez toi.

Et que s'il y a des gens dans la meme situation que toi, il faut vous entre aider, partager votre fierte, vos droits et plein d'autre choses. Pour que eux aussi se

sentent

Illustration: Cela veut dire que même si on a pas les mêmes origines, cela ne veut pas dire qu'on est pas accepté dans une terre qui n'est pas nécessairement la nôtre.

~~Préface:~~

Illustration

Annexe E

Dessin de Tikoldi

Les citoyens de n'importe quel pays



Annexe F

Tableau 3

Recueil de données : procédures dans le cas de Mirabelle

Le site de recueil de données	Date	Procédures	
		Appliquées par la chercheure	Appliquées par le participant
La petite école multicolore	24.11.2010	Observation initiale en salle de classe	
	29.11.2010	Observation vidéo en salle de classe – 1 ^{ère} partie	
	30.11.2010	1 ^e entretien sur l'observation en salle de classe (paire)	
	01.12.2010	Observation vidéo en salle de classe – 2 ^e partie	
	06.12.2010	2 ^e entretien sur l'observation en salle de classe (individuel)	
	06.12.2010		Enregistrement vidéo sur la caméra de poche (paire)
	07.12.2010	1 ^{er} entretien sur l'enregistrement vidéo sur la caméra de poche (paire)	
	10.01.2011		Enregistrement vidéo sur la caméra de poche (individuel)
	11.01.2011	2 ^e entretien sur l'enregistrement vidéo sur la caméra de poche (individuel)	

Annexe G

La petite école multicolore

Fiche d'observation initiale en salle de classe Mirabelle

Le mercredi 24 Novembre 2010

Cette fois, j'assiste, avec la chercheuse principale et l'un des chercheurs associés, à une leçon d'histoire en 8e année. Il y a 30 élèves dans la classe : 15 garçons et 15 filles. La salle de classe est grande et bien éclairée. Les pupitres sont alignés l'un derrière l'autre, en trois rangées parallèles, en face du bureau de l'enseignant. Derrière ce-dernier, sur le mur, il y a deux tableaux noirs. Sur les autres murs on remarque beaucoup d'affiches représentant des modèles de voitures ou des personnalités sportives. On note la présence d'un grand nombre de cartes et de magazines pour les jeunes.

Cette leçon est la première étape du projet sur la citoyenneté et vise à présenter aux élèves deux modèles de citoyens canadiens exemplaires pour les encourager à réfléchir sur la signification du mot citoyenneté.

L'enseignant invite les élèves à se regrouper dans des équipes de deux ce qui produit un peu de vacarme. Ensuite il explique aux élèves ce qu'ils doivent faire. Il écrit les tâches au tableau.

- Décris le rôle de Macdonald à la Conférence de Charlottetown.
- Résume le rôle de Cartier à la Conférence de Charlottetown.
- Énumère les avantages qu'apporterait au États-Unis – l'invasion de St.Alban's.
- Compose un paragraphe de 5 phrases à propos de pourquoi l'ANB supportait les États Confédérés durant la guerre de sécession.
- Formule une hypothèse sur le rôle de Cartier à la Conférence de Charlottetown.
- Distingue le rôle de J.A. Macdonald à la Conférence de Québec par rapport au rôle de G.-E. Cartier.
- Complète les provinces qui veulent se réunir à Charlottetown pour discuter d'une union des provinces maritimes.
- Démontre la réaction des deux provinces après les 72 résolutions.
- Nomme les trois provinces qui sont allées participer à la Conférence de Londres.

- Justifier pourquoi le fédéral a le droit d'annuler une loi provinciale.
- « Paix, ordre et bon gouvernement. » C'est une des 72 résolutions de Macdonald. Définis ce que cela veut dire.
- Associe les dates aux événements :
 - 1866 – l'acte de l'Amérique du Nord est présenté au parlement britannique.
 - Février 1867 – La reine Victoria donne son accord à la loi (?).
 - Le 22 Mai 1867 – 16 délégués du Canada-Uni vont à Londres présenter les 72 résolutions.
 - 1^{er} Juillet 1867 – naissance du Canada.
- Discute les pouvoirs des provinces. Le rôle de Cartier à la Conférence de Charlottetown. C'était un Francophone catholique. Il faisait partie d'un groupe minoritaire, l'homme idéal pour parler des pouvoirs des provinces. Il appartenait à un groupe en danger.
- Explique une des contributions de Macdonald à la création du Canada.

La leçon a été minutieusement préparée, les explications ont été claires, soutenues par beaucoup d'exemples. L'enseignant a fait preuve de beaucoup de patience et de fermeté en même temps. Il a aussi beaucoup d'humour.

Annexe H Fiche travail groupe Mirabelle

Exemples de bannières

Voici trois des bannières conçues par la CCN et qui ont flotté dans la capitale.



Voici trois des bannières gagnantes du concours de l'année passée, conçues par des élèves comme toi.



Source (à gauche) : Evelyn Chadwick et Courtney Hargray, 8^e année, Québec
(au centre) : Lily Eggert et Allan Eggert, 5^e année, Colombie-Britannique
(à droite) : Ashley Nelson, Hamzia Bawa-Zeba et Chadelyn Bustos, 8^e année, Ontario

Nom : _____

Projet histoire/citoyenneté

1- Rédige sous forme d'énumération une description de toi-même.

Encerlez tout ce que vous avez écrit à propos de votre apparence physique.

- Soulignez tout ce qui se rapporte à votre contexte familial, votre culture ou votre langue.
- Placez un rectangle autour de tout ce qui concerne les choses auxquelles vous accordez de la valeur, ou qui sont importantes selon vous.

- Placez un crochet à côté de tous les groupes auxquels vous appartenez.

2- Est-il difficile de décrire qui vous êtes en tant qu'individu? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

3- Si nous enlevions tout ce qui se rapporte à l'apparence, pourrions-nous nous reconnaître avec les descriptions?

4- Est-ce que vous pensez que vous êtes exactement le portrait d'un-e autre étudiant-e dans cette salle de classe? Qu'est-ce qui rend chacun d'entre nous unique?

5- Est-ce que votre école a une identité. Identifie cinq caractéristiques qui rendent ton école unique.

6- Le Canada a-t-il une identité ? Qu'est-ce qui le rend unique ?

Feuille de route Projet bannière

Ce que tu dois remettre :

- Une bannière
- Un questionnaire pour expliquer ta bannière

Ce qui sera évalué :

- Les explications de ta bannière (français écriture)

Thème : *Qu'est-ce qu'être un(e) Canadien(ne) pour toi ?*

Tu devras premièrement discuter avec tes coéquipiers pour savoir ce que représente être canadien pour vous.

Pistes de réflexion :

- Quels sont les valeurs pour lesquels nous sommes reconnu ? (ex. accueillant, généreux, etc)

- Quelles personnes (du passé ou du présent) représentent le mieux ce qu'est qu'un canadien ? (politiciens, athlètes, militaires, artistes, scientifiques, gens ordinaires, etc.)

- Pensez à des événements dans lesquels des Canadiens ont été impliqués.

- Quels symboles ou objets représentent le Canada et ses citoyens ?

Directives pour participer au concours

La capitale du Canada appartient à tous les Canadiens. C'est un lieu important de notre pays parce qu'il est à l'image de notre nation, de nos différentes régions et de notre peuple. L'art, les bâtiments, les monuments et les festivals de la capitale concourent à illustrer les valeurs, les idées et les symboles qui nous tiennent à cœur. La Commission de la capitale nationale (CCN) souhaite savoir quels sont les sujets importants pour les jeunes Canadiens et elle veut exposer ces idées en plein cœur de la capitale.

La CCN demande aux élèves de la 5^e année du primaire à la 2^e année du secondaire au Québec et de la 5^e à la 8^e année dans le reste du Canada de concevoir une bannière spéciale représentant un sujet qui est important pour les jeunes Canadiens.

Les dessins gagnants serviront à faire de vraies bannières qui seront placées bien en vue dans une exposition d'art public au parc Major's Hill.

De mai à octobre 2011, les personnes qui visiteront la capitale auront l'occasion de voir ce qui est important pour TOI et pour d'autres jeunes Canadiens.

L'année dernière, plus de 800 groupes ont participé!

Alors qu'attends-tu? Voici comment commencer.

Assure-toi que tu es admissible!

1. Tu dois travailler avec au moins un autre élève (ton groupe doit compter deux ou trois élèves).
2. Tu vas à l'école au Canada. Si tu vis au Québec, chaque membre de ton groupe doit être un élève de 5^e ou 6^e année du primaire ou de 1^{re} ou 2^e année du secondaire; ailleurs au pays, chaque membre de ton groupe doit être un élève de 5^e, 6^e, 7^e ou 8^e année.
3. Ton groupe doit présenter un dessin qui servira à faire une bannière en suivant les directives ci-dessous.
4. Ton groupe doit remplir le **Formulaire d'inscription au concours** qui accompagnera son œuvre.
5. Chaque membre de ton groupe doit fournir le **Formulaire d'autorisation des parents** signé par un parent ou un tuteur.

Choisissez votre thème

Le thème de votre œuvre devrait être une idée ou un sujet qui est important pour vous en tant que jeunes Canadiens. Vous pouvez choisir parmi de nombreux thèmes : ça peut être une personne, un lieu, une chose ou une idée. Soyez créatifs! Voici votre chance de montrer au Canada ce que vous pensez.

Choisissez vos images

Quel genre d'images allez-vous utiliser pour communiquer votre sujet, votre idée ou votre message? Les autres pourront-ils facilement reconnaître les formes? Pouvez-vous les dessiner simplement? Pensez à ce dont elles auront l'air de loin.

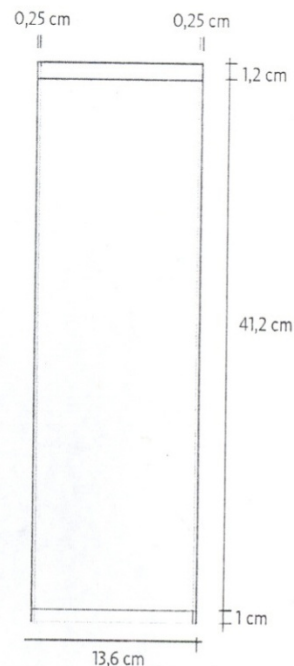
Directives pour participer au concours

Directives à suivre pour créer l'œuvre

1. Votre œuvre doit être un dessin original que votre groupe a créé.
2. Choisissez les images qui illustrent votre message et le thème de votre dessin.
3. Votre bannière doit mesurer 41,2 cm de longueur sur 13,6 cm de largeur (rappelez-vous que la vraie bannière mesurera 206 cm sur 68 cm et qu'elle sera suspendue verticalement).
4. Votre dessin ne peut pas avoir de bordures.
5. Ne dessinez que sur un côté de la feuille.
6. N'écrivez pas de mots, de lettres ni de chiffres.
7. Ne vous servez pas de symboles qui ne peuvent être vus à l'envers (rappelez-vous que de l'autre côté de la bannière, on verra le dessin inversé).
8. N'utilisez aucun symbole soumis au droit d'auteur.
9. Utilisez n'importe lesquels des matériaux suivants :
 - gouache, peinture acrylique, peinture à l'huile ou crayons feutre (vous pouvez utiliser de l'aquarelle et des crayons de couleur, mais les zones de couleur pâle ne se voient pas bien)
 - papier, carton ou toile cartonnée.

Conseils utiles

1. Remplissez la feuille au complet, mais ne mettez pas de détails importants trop près du bord. Ils pourraient être pris dans une couture et ne pas être vus.
2. Utilisez des formes larges et simples. Les bannières seront vues de loin, alors les petits détails seront difficiles à voir.
3. Utilisez des couleurs franches, vives et contrastées pour que les bannières aient un effet visuel maximal.
4. Si vous utilisez du blanc, servez-vous-en pour accentuer quelque chose et non comme couleur de fond.
5. Évitez de laisser des marques de crayon à mine de graphite sur votre dessin final.



Bonne chance! Nous avons
hâte de voir votre œuvre!

Annexe I

Les paroles de la chanson

We Are Who We Are

Hot and dangerous
If you're one of us, then roll with us
'Cause we make the hipsters fall in love
And we've got our hot-pants on and up
And yes of course we does, we running this town just like a club
And no, you don't wanna mess with us
Got Jesus on my necklace

I've got that glitter on my eyes
Stockings ripped all up the side
Looking sick and sexyfied
So let's go-o-o (Let's go!)

[Chorus:]

Tonight we're going har har-har ha-ha-hard
Just like the world is our our-our our-our-ours
We're tearin' it apart part-part pa-pa-part
You know we're superstars, we are who we are!
We're dancing like we're dum dum-dum dum-dum-dumb
Our bodies go num num-num num-num-numb
We'll be forever youn youn-youn youn-youn-young
You know we're superstars, we are who we are!

DJ turn it up
It's about damn time to live it up
I'm so sick of being so serious
It's making my brain delirious!
I'm just talkin' truth

I'm telling you 'bout the shit we do
We're sellin' our clothes, sleepin' in cars
Dressin' it down, hittin' on dudes (HARD!)

I've got that glitter on my eyes
Stockings ripped all up the side
Looking sick and sexyfied
So let's go-o-o (Let's go!)

[Chorus:]

Tonight we're going har har-har ha-ha-hard
Just like the world is our our-our our-our-ours

We're tearin' it apart part-part pa-pa-part
You know we're superstars, we are who we are!
We're dancing like we're dum dum-dum dum-dum-dumb
Our bodies go num num-num num-num-numb
We'll be forever youn youn-youn youn-youn-young
You know we're superstars, we are who we are!

DJ turn it up (up up up up up up)
DJ turn it up (up up up up up up)
DJ turn it up (up up up up up up)
DJ turn it up (up up up up up up uuuup)

[Chorus:]

Tonight we're going har har-har ha-ha-hard
Just like the world is our our-our our-our-ours
We're tearin' it apart part-part pa-pa-part
You know we're superstars, we are who we are!
We're dancing like we're dum dum-dum dum-dum-dumb
Our bodies go num num-num num-num-numb
We'll be forever youn youn-youn youn-youn-young
You know we're superstars, we are who we are!

Annexe J
Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier: 06-11-54

Date (mm/jj/aaaa): 07/22/2011



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

<u>Prénom</u>	<u>Nom de famille</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Diana	Masny	Éducation / Éducation	Superviseur
Corina Mihaela	Hancianu	Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: 06-11-54

Type du projet: Utilisation secondaire de données

Titre: Se lire à travers les littératies technologiques

Date d'approbation (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
07/22/2011	07/21/2012	Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:

N/A