

COLLABORER POUR MIEUX COMPRENDRE LES TEXTES

AVEC UN GRAND R

Cet article et la recherche dont il découle feront l'objet d'une discussion critique dans le cadre de la prochaine activité de la série *Avec un grand R*, une activité virtuelle qui se déroulera le 4 décembre, de 10 h à 11 h 30. Vous trouverez en page 2 de la présente édition une description détaillée de cette activité et de la façon de s'y inscrire. Pour plus de détails sur la série *Avec un grand R* organisée conjointement par l'AQPC, l'Association pour la recherche au collégial et le Centre de documentation collégiale, consultez le site Internet de ces organismes [www.aqpc.qc.ca] ou [www.cvm.qc.ca/arc] ou [www.cdc.qc.ca].

Amélie arrive en pleurs au bureau de son professeur de français. Elle a reçu sa note pour la première rédaction du trimestre: 53 %. «Je ne comprends pas, madame... Je l'ai lu, le bouquin...» On l'a appelée Amélie, mais ç'aurait tout aussi bien pu être Françoise, ou Guillaume, ou Rachid, ou... Ils ont 17-18 ans, ils sont souvent plus intelligents qu'ils ne le laissent paraître. Ils savent lire, en tout cas... Alors, quel est le problème ?

Il serait injuste de dire que les étudiants n'aiment pas la littérature. Un peu comme la philosophie, cette discipline est méconnue des jeunes qui arrivent du secondaire. Pour eux, il s'agit souvent de «faire du français» et de «lire des livres». Ils s'attendent donc aux traditionnelles lectures suivies de questionnaires – dont les réponses seront à même le texte, dans un ordre chronologique qui ne les obligera pas à chercher trop loin. Certains espèrent même souligner la réponse dans le texte et le remettre comme preuve de leur «compréhension», ce que déplorent plusieurs chercheurs, dont Benoît (1992), Giasson (1992), Bereiter et Scardamalia (1987).

Comme beaucoup d'autres jeunes enseignants, nous avons été frappée à plus d'une reprise par la piètre qualité générale de la réflexion sur les œuvres, par la pauvreté des analyses exigées en démonstration du développement de la compétence en lecture de plusieurs étudiants de premier trimestre, qui demeurent souvent superficielles.

En interrogeant Amélie pour tenter de comprendre ce qui s'était produit, on s'aperçoit que, si elle a effectivement lu l'œuvre à l'étude, elle ne semble pas vraiment s'être posé de questions pendant cette lecture.



JOSÉE C.-LAROCHÉLLE
Professeure
Cégep de Lévis-Lauzon

C'est cette histoire, vécue et rapportée par un nombre incalculable de professeurs de lettres au collégial, qui nous a amenée à entreprendre une recherche sur l'utilisation de forums de discussion en classe de littérature afin de créer une communauté de lecture et de favoriser ainsi une meilleure compréhension des textes littéraires. C'est cette recherche, subventionnée en vertu du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), dont nous souhaitons exposer succinctement les résultats ici¹.

DE LA LECTURE «COURANTE» À LA LECTURE LITTÉRAIRE

Le constat à l'origine de cette recherche est simple: les étudiants qui arrivent à leur premier ensemble de littérature au collégial ont certes développé des stratégies de lecture au cours de leur cheminement scolaire antérieur, mais elles ne sont pas nécessairement adaptées au travail d'analyse qui est attendu d'eux au cégep. Pire: forts de cette confiance en leurs capacités de lecture, les étudiants ne semblent pas remettre en cause leur façon de lire des textes, même lorsque leur nature littéraire impliquerait une approche quelque peu différente de la lecture pragmatique ou ludique à laquelle ils sont habitués (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Rouxel, 1996; Reuter 1995).

Or, c'est un des objectifs de la formation générale au collégial que d'amener les étudiants à développer une démarche de réflexion et d'analyse indispensable au travail intellectuel – en plus des objectifs culturels et littéraires spécifiques à un enseignement plus proprement disciplinaire. Après leur premier cours de littérature, les étudiants devraient avoir développé des stratégies propres à la lecture littéraire dont, au premier chef, une forme de questionnement métacognitif à la base de l'approfondissement des œuvres au programme et de leur interprétation².

Mais comment amener les étudiants qui vivent leurs premiers cours de littérature au collégial à aller au-delà du traditionnel «ben..., je l'ai lu...»? Comment mieux les aider à développer leur compétence en lecture, en faire de meilleurs lecteurs ?

¹ Le rapport de recherche complet peut être consulté sur le site du Centre de documentation collégiale [www.cdc.qc.ca/parea/788183-laroche-litterature-technologie-reseau-levis-lauzon-PAREA-2012.pdf].

² Pour les distinctions à faire entre *compréhension* et *interprétation* du texte littéraire, voir Falardeau (2003) et le programme Français, langue d'enseignement du deuxième cycle du secondaire.



Il nous semblait évident qu'il fallait trouver une réponse pédagogique à cette question. Il fallait changer les pratiques traditionnelles pour changer le résultat. S'effacer un peu pour décourager le psittacisme. Permettre aux étudiants d'échanger davantage, leur apprendre à se poser plus de questions, des questions qui les amèneraient effectivement à mieux approfondir leur étude d'une œuvre littéraire. Trouver une façon de rendre plus visibles les stratégies de lecture porteuses de sens pour en permettre l'appropriation par les étudiants.

DES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES

Nous avons ainsi adopté une gestion de classe s'inspirant des principes du socioconstructivisme et des communautés d'apprentissage (Jonnaert et Masciotra, 2004; Brown et Campione, 1995), et tenté de mettre en place une pédagogie centrée sur la discussion (Bereiter, 1994; Christensen et collab., 1994; Martineau et Simard, 2001) et inspirée de l'approche par problèmes – stratégie d'enseignement bien décrite surtout par Guilbert et Ouellet (2002), Poirier Proulx (1997) et Lavoie (2005), à ne pas confondre avec les exercices traditionnellement utilisés en classe pour aider les étudiants à intégrer un contenu disciplinaire. Si nous n'avons pas l'espace pour expliquer ici tous les avantages d'une telle modification apportée aux pratiques pédagogiques plus traditionnelles très souvent employées dans les classes de littérature du collégial, nous mettrons brièvement l'accent sur l'intérêt de ces changements au regard de la participation des étudiants. Plus actifs cognitivement lorsqu'ils sont invités à échanger *réellement*, à tenir un discours progressif (c'est-à-dire un discours rigoureux, menant à une nouvelle compréhension que tous s'entendent pour dire meilleure que la précédente, ce qui peut arriver grâce à des groupes de discussion, par exemple), ils peuvent peut-être en venir plus facilement à remettre en cause leurs préconceptions – donc à réfléchir à de meilleures façons de lire, de comprendre et d'interpréter le texte littéraire, dans le cas qui nous occupe.

Afin de permettre aux étudiants de bénéficier de tous les avantages d'une telle pédagogie et afin de rendre visible leur questionnement (d'une part, pour voir où se situaient leurs difficultés réelles et, d'autre part, pour tenter de baliser le travail de réflexion attendu d'eux), nous avons aussi introduit un forum électronique de discussion dans nos cours, le Web Knowledge Forum (Web KF)³. Nombre de recherches font ressortir le potentiel des technologies de réseau et l'intérêt de leur intégration en classe à des fins d'apprentissage (Barrette, 2005; Caron-Bouchard, 2005; Perreault, 2003). Il ne s'agit tout de même pas d'une panacée: Laferrière, Bracewell et Breuleux (2001) font bien remarquer que la classe en réseau qui réussit est celle qui sait combiner les technologies de

l'information et une pédagogie appropriée, conclusion qui ressort également chez Barrette (2006). Plusieurs auteurs le soulignent: l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe n'est pas une fin en soi – elles doivent s'intégrer à une pédagogie qu'elles contribuent à bonifier d'une certaine façon. Si nous avons choisi cette plateforme plutôt qu'une autre, c'est qu'elle présente des fonctionnalités propres à soutenir le discours progressif. Elle propose, entre autres, des échafaudages⁴ qui permettent d'étayer l'activité métacognitive, la possibilité de synthétiser les propos à l'aide de *supranotes* englobantes et de modifier ou d'améliorer ses propres notes. Elle a été développée par des chercheurs canadiens, Carl Bereiter et Marlene Scardamalia et leurs collègues, à la suite de leurs travaux centrés sur l'écriture et le développement de la pensée. Le Web KF est bien implanté et son utilisation est documentée dans le réseau anglophone. Il rejoint la communauté francophone depuis quelques années grâce au projet de l'école éloignée en réseau du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO). Pour l'instant, il s'agit avant tout d'une plateforme de recherche, libre d'accès pour la communauté des personnes s'intéressant à son utilisation et à la documentation de son emploi.

[...] l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe n'est pas une fin en soi – elles doivent s'intégrer à une pédagogie qu'elles contribuent à bonifier d'une certaine façon.

Restait alors à mesurer l'effet réel de ces changements sur le développement de compétences en lecture des étudiants. En effet, si elle nous paraissait satisfaisante du point de vue de l'intervention, la dynamique de la stratégie d'enseignement méritait à notre avis d'être étudiée. C'est ainsi que notre recherche de type expérimentation de devis examine le potentiel d'utilisation d'une telle plateforme dans le contexte d'une pédagogie socioconstructiviste s'inspirant d'une approche par problèmes dans des classes du collégial. Rappelons que l'objectif de cette démarche est de favoriser le développement de la compétence en lecture, c'est-à-dire une compréhension plus en profondeur des textes littéraires, et, peut-être, d'amener les étudiants à produire des interprétations originales⁵ des œuvres au programme.

³ Pour en savoir plus à propos du Web Knowledge Forum, nous vous invitons à consulter le [<http://ikit.org/kbe.html>].

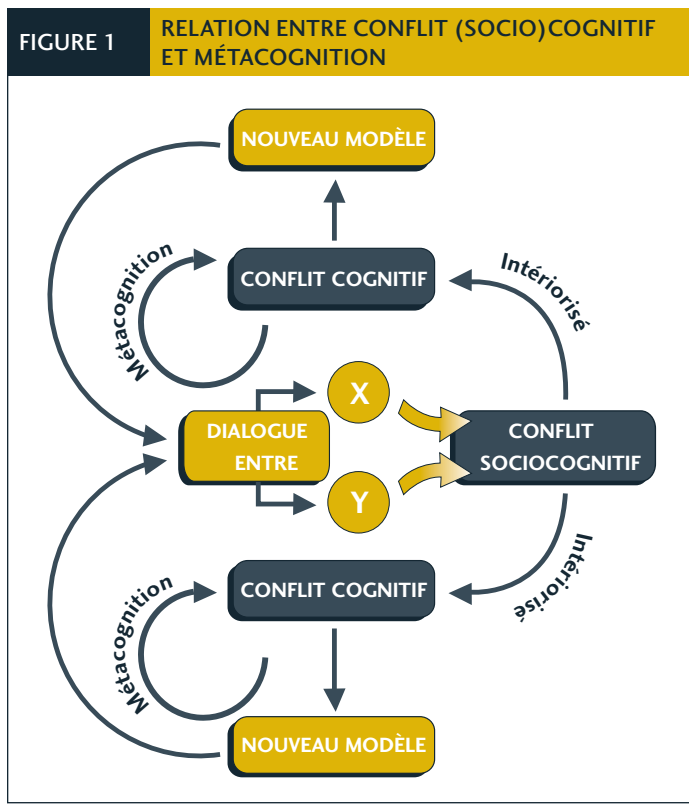
⁴ Échafaudage est ici la traduction de «scaffolds».

⁵ Dans le cadre de notre recherche, il faut comprendre l'originalité comme la nouveauté pour un étudiant.



D'UNE PÉDAGOGIE RENOUVELÉE À UN PROJET DE RECHERCHE

Pour plusieurs auteurs, la différence entre expert et novice, en lecture, réside dans les stratégies métacognitives. C'est donc pour permettre aux étudiants de prendre conscience du questionnement nécessaire à l'analyse en profondeur d'un texte que nous souhaitons rendre visible le processus métacognitif qui devrait accompagner toute lecture littéraire. Pour cela, nous étions portés à penser, d'une part, que les échanges sur le Web KF amèneraient les étudiants à développer la capacité à poser des questions pour en arriver, éventuellement, à se poser des questions d'une façon de plus en plus spontanée. D'autre part, nous pensions aussi que les questions des autres postées sur le Web KF seraient susceptibles de générer certains conflits sociocognitifs qui amèneraient les étudiants à se poser encore davantage de questions, et donc à acquérir une plus grande conscience de leurs propres processus mentaux (voir la figure 1), ce qui en ferait de meilleurs lecteurs. Notre premier objectif à visée exploratoire était ainsi de documenter l'apport de la participation au Web KF comme source d'utilisation de stratégies métacognitives, susceptibles de favoriser le développement de la compétence en lecture.



Dans une pédagogie de la bonne réponse, les étudiants peuvent difficilement faire preuve d'originalité (ce qu'on leur reproche, par ailleurs). Nous croyions cependant que, dans une communauté d'apprentissage, le dialogue permis et encouragé pouvait amener le développement de plusieurs idées originales qui n'auraient pas été envisageables dans le cadre d'une pédagogie plus fermée, surtout si cette communauté avait accès à un espace privilégié de réflexion (ici, électronique).

Puisqu'il permet aux étudiants de faire face à de nouvelles idées (hypothèses de lecture, explications originales du texte, voire interprétations) qui n'auraient peut-être pas pu voir le jour autrement (le contexte de classe n'autorisant pas, souvent, la réflexion et l'échange nécessaires ni le recul permis par les technologies de réseau), nous croyions que le Web KF, par l'espace de questionnement qu'il créait et les échanges qu'il favorisait, encouragerait la créativité dans l'analyse littéraire. Notre second objectif à visée exploratoire était de documenter cette inventivité des étudiants.

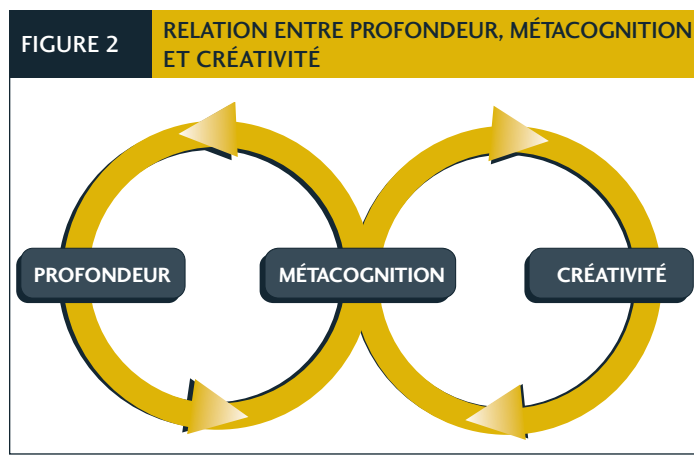
Nous croyions enfin qu'une pédagogie socioconstructiviste inspirée de l'approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF dans une classe où le modèle de gestion s'inspire de celui de la communauté d'apprentissage amènerait les étudiants à une analyse davantage approfondie des textes littéraires, et donc à une meilleure compréhension, si la discussion tenue sur le forum provoquait divers conflits sociocognitifs chez les étudiants et les conduisait à coélaborer une nouvelle compréhension de certains passages de l'œuvre. C'est en s'appropriant ces discussions, en les internalisant (au sens où l'entendait Vygotsky) par un questionnement métacognitif que les étudiants en arriveraient à réutiliser le savoir construit par la communauté.

Notre hypothèse de recherche était donc que l'utilisation du Web KF en littérature favoriserait une explication plus en profondeur des textes littéraires, par une meilleure conscience métacognitive et par l'internalisation et la réutilisation du savoir collectif (coélaboration de connaissances), que celle des non-utilisateurs.

Nous voyons une relation importante entre les différents aspects de l'examen du potentiel d'utilisation du Web KF dans une classe de littérature au collégial (voir la figure 2). Un questionnement métacognitif amènera une explication plus profonde des textes (compréhension de lecture) qui, à son tour, pourra générer un nouveau questionnement métacognitif dans une boucle sans fin. De même, la réflexion métacognitive passe par la génération de solutions nouvelles (créativité) aux problèmes de lecture (pour l'étudiant, du moins). Ces solutions seront à leur tour examinées par les étudiants, qui



s'interrogeront sur leur bienfondé, leur pertinence, etc. Ce nouveau questionnement métacognitif permettra de générer de nouvelles solutions, qui seront à leur tour soumises à leur jugement... Ainsi une question proposée aux étudiants fera-t-elle appel à la réflexion (métacognition); cette réflexion les amènera à produire une réponse possiblement nouvelle pour eux (créativité), réponse qui, quand ils y réfléchiront et la peaufineront, les mènera à produire une analyse plus poussée (profondeur) d'un aspect du texte auquel ils pourront continuer à réfléchir, et ainsi de suite.



Afin de documenter nos objectifs exploratoires et de vérifier notre hypothèse de recherche, nous avons recueilli des données issues d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle, soit environ 120 étudiants inscrits au cours *Écriture et littérature*⁶. Pour les étudiants du groupe expérimental, nous disposons des propos échangés sur le Web KF. Nous avons aussi en notre possession les productions écrites (dissertations explicatives) de ces étudiants ainsi que leurs perceptions de leur travail, recueillies au moyen d'un questionnaire à questions ouvertes distribué en fin de trimestre. Concernant le groupe contrôle, seules les productions écrites ont été retenues, pour pouvoir comparer ces rédactions avec celles du groupe expérimental.

Notre étude n'a pas la prétention, d'une part, de faire le point sur *tous* les types d'écriture collaborative possibles. La recherche menée ne compare pas non plus différentes plateformes qui auraient pu servir à recueillir les échanges des étudiants. Dans notre rapport de recherche, nous expliquons ces choix. D'autre part, l'étude ne tient pas non plus compte des patrons de participation des étudiants au forum ni de la médiation de l'enseignante sur le Web KF, quoique les résultats de l'analyse des données recueillies nous amènent à formuler quelques réflexions à ce sujet.

DES RÉSULTATS PROBANTS

Il faut dire d'entrée de jeu que les profils de participation des étudiants au Web KF ont été très diversifiés. Cela a parfois rendu difficile d'établir hors de tout doute certaines corrélations. L'analyse des données recueillies tend tout de même à confirmer de plusieurs façons l'hypothèse selon laquelle les étudiants participant au Web KF approfondiraient davantage le texte littéraire grâce au discours construit collectivement.

Les résultats octroyés par deux correcteurs différents aux rédactions anonymes sont parlants. Notons que les critères de correction retenus visaient uniquement à déterminer l'approfondissement de la compréhension de l'œuvre littéraire. La grille d'évaluation descriptive ainsi pondérée excluait des critères habituellement retenus, comme l'organisation de la dissertation ou la qualité de la langue. Cette grille de même que les résultats de toutes les corrections sont présentés en annexe à notre rapport de recherche.

Si les étudiants du groupe expérimental n'ont pas nécessairement mieux performé que ceux du groupe contrôle à la première dissertation, leur score s'est amélioré de près de 6 % à la seconde, alors que le groupe contrôle a plutôt vu sa note moyenne diminuer de près de 4 %, un écart de 10 % statistiquement significatif.

Notre recherche montre en fait une corrélation significative entre l'activité sur le forum et le score des étudiants du groupe expérimental. Il semble que ce soit le Web KF, conçu précisément à des fins de coélaboration de connaissances, qui ait fait une différence entre la performance de ce groupe et celle du groupe contrôle, puisque les étudiants qui y ont davantage participé et ceux qui en ont repris des idées ont encore mieux performé que tous les autres. Cette affirmation est également soutenue par l'analyse de l'activité sur le forum lui-même. En effet, on constate que la grande majorité des notes y apparaît comme une tentative de coélaboration et reflète un esprit de collaboration, volonté d'entraide d'ailleurs corroborée par leurs réflexions sur le questionnaire perceptuel.

Notre analyse des propos qu'ils ont échangés sur le forum et des fonctionnalités de la plateforme qu'ils ont utilisées a en même temps permis de documenter de façon importante l'utilisation de stratégies métacognitives, en particulier des stratégies de régulation de lecture, par les étudiants.

⁶ La méthodologie de notre étude est exposée en détail dans notre rapport de recherche.



En effet, les étudiants tiennent sur le Web KF un discours qu'on pourrait qualifier de plutôt réflexif, bien étayé par de nombreux échafaudages. Ils semblent avoir développé de meilleures techniques de lecture littéraire grâce à cette réflexion métacognitive, entre autres parce qu'ils se sont posé davantage de questions devant l'œuvre, ce qui ressort aussi des commentaires des étudiants eux-mêmes, plusieurs disant s'être interrogés grâce aux discussions du Web KF sur des passages qu'ils n'avaient a priori pas crus importants.

En même temps, notre analyse de leur activité sur le forum montre que les étudiants ont exploité l'occasion de s'aventurer dans l'inconnu car ils y ont exploré des pistes considérées comme créatives, autant individuellement que collectivement. Cela a permis aux étudiants de faire un apprentissage important : il existe rarement une seule interprétation possible d'une œuvre littéraire, ce qui ne signifie pas que toutes les réponses sont possibles ni qu'elles se valent. L'espace de créativité du Web KF leur a permis de faire des tests, d'explorer, même lorsqu'ils n'étaient pas certains d'avoir de très bonnes idées ; ils y ont eu droit à l'erreur avant que ça ne compte, mais à l'erreur de laquelle ils ont pu apprendre puisqu'ils ont eu en retour des commentaires de leurs collègues. Ces commentaires, engendrant l'échange, ont permis un deuxième apprentissage important : quelle que soit la piste de lecture que l'on poursuit, il faut être capable de la soutenir à la fois par le texte lui-même, dans son ensemble (c'est le principe de la non-contradiction) et, si possible, par des éléments externes au texte (théorie littéraire, contexte sociohistorique, intertexte). Dans le questionnaire perceptuel, les étudiants ont souligné l'intérêt de la participation au forum autant pour la validation de leur compréhension du texte que pour le contrôle de l'insécurité que génère la possibilité d'avoir une pensée divergente dans le milieu scolaire.

UN APPORT PÉDAGOGIQUE À ADAPTER ET À ADOPTER

En somme, il semble que l'apport d'une plateforme comme le Web KF pour soutenir un discours progressif dans une classe de littérature au collégial ait des retombées bénéfiques autant pour les étudiants que pour les enseignants, qui peuvent plus facilement suivre la pensée des lecteurs novices, voir où se trouvent leurs difficultés réelles devant l'œuvre littéraire, jouir des interactions du groupe dans l'encadrement du développement des compétences en lecture et comprendre les questions qu'ils se posent pour mieux les diriger vers des questions de plus en plus disciplinaires.

Notre recherche fait clairement ressortir l'intérêt de la discussion sur le forum. Peu importe l'argumentation soutenue

par les étudiants, elle l'a été de meilleure façon par ceux qui ont participé activement au Web KF. Les interprétations des enseignants donnent souvent lieu au rabâchage : les étudiants s'en emparent pour les faire leurs (pour donner la bonne réponse, celle qui est attendue d'eux), mais ils ont souvent de la difficulté à bien les étayer, à les approfondir – puisqu'ils ne font que les répéter. Au contraire, ici, grâce à la discussion, aux exemples variés offerts par les participants qui ont permis à certains de bien saisir des interprétations plus poussées ou des concepts propres au domaine de l'analyse littéraire (liens contextuels, métalangage), les étudiants semblent avoir mieux compris les œuvres et sont arrivés à présenter des explications mieux étayées et plus complètes pour soutenir leur vision du texte. La volonté d'entraide des étudiants s'est traduite par une coélaboration interprétative autour des œuvres à l'étude, traduite à son tour par une reprise réelle des idées ainsi développées par le groupe.

[...] les étudiants tiennent sur le Web KF un discours qu'on pourrait qualifier de plutôt réflexif, bien étayé par de nombreux échafaudages. Ils semblent avoir développé de meilleures techniques de lecture littéraire grâce à cette réflexion métacognitive [...]

Les pratiques mises en place dans cette étude (même si elles peuvent bien sûr encore être améliorées) ainsi que l'apport d'une technologie de réseau porteuse comme le Web KF s'avèrent ainsi, selon nous, des pistes prometteuses pour favoriser le développement des compétences en lecture des étudiants du collégial, spécialement à la première session. ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRETTE, C. « Intégrer efficacement les TIC à sa pratique professionnelle », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3, 2006, p. 25-31.
- BARRETTE, C. « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois », *Clic. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, n° 57, mars 2005 [http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060].
- BENOIT, J.-P. « Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves », *Pratiques*, n° 76, 1992, p. 79-100.
- BEREITER, C. « Implications of Postmodernism for Science, or, Science as Progressive Discourse », *Educational Psychologist*, vol. 29, n° 1, 1994, p. 3-12.
- BEREITER, C., et M. SCARDAMALIA. *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1987.
- BROWN, A. L., et J. C. CAMPIONE. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, n° 111, 1995, p. 11-33.



CARON-BOUCHARD, M. *Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique*, rapport de recherche PAREA, Montréal, 2005.

CHRISTENSEN, C. R., D. A. GARVIN et A. SWEET. *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion*, Bruxelles, DeBoeck Université, 1994.

DUFAYS, J.-L., L. GEMENNE et D. LEDUR (dir.). *Pour une lecture littéraire. 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, DeBoeck, 2005.

FALARDEAU, É. « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 3, 2003, p. 673-694.

GIASSON, J. « Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents », dans C. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN (dir.), *La lecture littéraire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, p. 219-239.

GUILBERT, L., et L. OUELLET. *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

JONNAERT, P., et D. MASCIOTRA (dir.). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004.

LAFERRIÈRE, T., R. BRACEWELL et A. BREULEUX. *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire (mise à jour)*, rapport final présenté à Rescol/SchoolNet, 2001 [<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>].

LAVOIE, R. « Des concepts relatifs à l'apprentissage par problèmes », *Adopter une approche par problèmes*, Réseau de valorisation de l'enseignement, Université Laval, 2005.

LAROCHELLE, J. *L'apprentissage de la littérature au collégial assisté par une technologie de réseau : un potentiel de métacognition, de créativité et d'approfondissement dans une communauté de lecture en émergence*, rapport de recherche PAREA, Lévis, Cégep de Lévis-Lauzon, 2012 [<http://catalogue.cdc.qc.ca/CDC/Pages/Main/Resultats/Page.fr.aspx?Prov=Sugg&PrmlTexte=6285854>].

MARTINEAU, S., et D. SIMARD (2001). *Les groupes de discussion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Français, langue d'enseignement*, [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf].

PERREAULT, N. « Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, 2003, p. 3-10 et vol. 16, n° 4, 2003, p. 26-34.

POIRIER-PROULX, L. « Enseigner et apprendre la résolution de problèmes », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 1, 1997, p. 18-23.

REUTER, Y. « La lecture littéraire : éléments de définition », *Le Français d'aujourd'hui*, n° 112 – spécial lecteurs, lectures, 1995, p. 65-71.

ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1996.

Josée C.-LAROCHELLE enseigne le français au Cégep de Lévis-Lauzon depuis 1999. Elle enseigne aussi la psychopédagogie et la didactique à l'Université Laval. Elle s'intéresse depuis longtemps à l'amélioration des compétences en lecture, ce qui l'a amenée à poursuivre des recherches doctorales sur le sujet.

josee.larochelle@clevislauzon.qc.ca

centre de documentation collégiale

VOTRE BIBLIOTHÈQUE NUMÉRIQUE EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

www.cdc.qc.ca