

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC.
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/788183-larochelle-litterature-technologie-reseau-levis-lauzon-PAREA-2012.pdf>
Rapport PAREA, Cégep Lévis-Lauzon, 2012, 285 pages en format PDF.

*** Une bonne pratique... Diffuser cette URL, plutôt que le fichier PDF lui-même! ***

**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

Josée C.-Larochelle



Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2012
Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2012
ISBN 978-2-920360-28-0

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :
Josée C.-Larochelle
josee.larochelle@clevislauzon.qc.ca

Descripteurs : Forum de discussion, métacognition, créativité, approfondissement de texte, compétence en lecture littéraire.

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

Par Josée C.-Larochelle

La présente recherche a été subventionnée par
le ministère de l'Éducation, du Loisir et du
Sport dans le cadre du Programme d'aide à la
recherche sur l'enseignement et
l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la
responsabilité de l'établissement et de l'auteur.



Remerciements

Sur une note professionnelle, j'aimerais d'abord et avant tout remercier Thérèse Laferrière, d'une part pour son précieux conseil et, d'autre part et surtout, pour son immense patience. Sans elle, je n'aurais jamais pu mener à bien cette recherche. Merci à René Audet pour les nombreux commentaires pertinents tout au long du processus.

J'aimerais aussi remercier la direction de mon collègue, en particulier Jacques Belleau, directeur adjoint à la direction des études, pour son soutien au moment de l'élaboration de mon projet PAREA et tout au long de sa réalisation. Notre passion commune pour la pédagogie nous lie d'une façon particulière.

Je tiens également à remercier la Direction de l'enseignement collégial du MELS pour sa participation financière à cette étude dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Merci aussi à l'Association pour la recherche au collégial pour avoir cru en mon projet et m'avoir soutenue au moment de son élaboration.

Un merci tout particulier aux étudiantes et aux étudiants du Cégep de Lévis-Lauzon ayant accepté de participer à la recherche.

Un immense merci aussi à ma collègue Marie Duchesne, sans qui toute cette expérience n'aurait pas été possible. En acceptant généreusement de m'ouvrir les portes de sa classe, de me « prêter » ses étudiants, elle a pris un risque que peu d'enseignants aiment prendre, mais elle a aussi montré un désir d'améliorer ses pratiques qui justifie en quelque sorte une démarche comme la mienne, de tenter de nourrir de l'intérieur la pédagogie au niveau collégial.

Merci à Carolann Claveau pour son professionnalisme dans l'analyse des données des étudiants et pour son intérêt en général envers mon projet de recherche. Merci aussi à Sandra Hamel pour la validation statistique des corrélations présentées dans l'étude.

Un gros merci enfin à toute l'équipe TACT pour le soutien, l'accueil toujours chaleureux et sincère. Un remerciement particulier à Pier-Ann Boutin et à Kesi Walters pour l'aide appréciée

en fin de parcours, à Christian Perreault pour sa disponibilité et, surtout, à Christine Hamel, qui a tracé le chemin avant moi.

Sur une note plus personnelle, je souhaite remercier vivement ma grande amie Rachèle Lavoie, qui a été en quelque sorte l'étincelle de ce long périple.

Merci enfin à mes proches pour leurs encouragements constants, en particulier à mes parents pour la fierté qu'ils expriment si souvent qu'on a envie de l'entretenir. Je tiens ici à exprimer toute ma gratitude à mon mari pour sa patience et sa tolérance, pour toutes les relectures et les reformulations, pour les suggestions de lectures, pour le rattrapage mathématique du dimanche... Merci infiniment pour le soutien intellectuel et émotif indéfectible.

Résumé

Le constat à l'origine de cette recherche est simple : les étudiants qui arrivent à leur premier cours de littérature au niveau 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.

Or, c'est un des objectifs de la formation générale au niveau collégial que d'amener les étudiants à développer une démarche de réflexion et d'analyse indispensable au travail intellectuel (donc des stratégies transférables) – 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, au premier chef une forme de questionnement métacognitif à la base de l'approfondissement des œuvres au programme.

Afin de favoriser une meilleure compréhension des œuvres au programme dans le cours *Écriture et littérature*, nous avons tenté de mettre en place dans nos classes une pédagogie socioconstructiviste inspirée de l'approche par problèmes. Pour permettre aux étudiants de bénéficier de tous les avantages d'une pédagogie de la discussion 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 le Web Knowledge Forum[®] dans nos cours. Il s'agit d'une plateforme aux fonctionnalités propres à soutenir le discours progressif, développée par des chercheurs canadiens, Bereiter et Scardamalia, à la suite de travaux centrés sur l'écriture dans le développement de la pensée.

Si elle nous apparaissait satisfaisante du point de vue de l'intervention, la dynamique de la stratégie d'enseignement méritait d'être étudiée, à notre avis. C'est ainsi que notre recherche de type expérimentation de devis examine le potentiel d'utilisation d'une telle plateforme liée à une pédagogie socioconstructiviste s'inspirant d'une approche par problèmes dans des classes de

niveau collégial pour favoriser le développement de la compétence en lecture, c'est-à-dire une compréhension plus en profondeur des textes littéraires et, peut-être, amener les étudiants à produire des interprétations originales des œuvres au programme.

Afin de documenter nos objectifs exploratoires et de vérifier notre hypothèse de recherche, deux groupes ont été formés : un groupe expérimental et un groupe contrôle. Le groupe expérimental était constitué d'environ 80 étudiants – soit deux groupes du cours *Écriture et littérature* attribués à l'enseignante-chercheure –, alors que le groupe contrôle comportait 42 étudiants – un groupe d'*Écriture et littérature* attribué à une collègue de la chercheure désireuse de participer à l'étude. Des données de trois types ont été collectées aux fins de l'analyse. Pour les étudiants du groupe expérimental, nous disposons des propos échangés sur le Web KF. Ce corpus comprend 628 notes, soit l'équivalent de 62 pages de texte dans une police Times 11. 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. En ce qui a trait au groupe contrôle, seules les productions écrites ont été retenues, pour pouvoir comparer ces rédactions avec celles du groupe expérimental.

Nous croyions qu'une pédagogie socioconstructiviste inspirée d'une approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF dans une classe de littérature de niveau collégial pouvait être source d'utilisation de stratégies métacognitives. Nous avons ainsi documenté l'utilisation de ces stratégies par les étudiants. Notre analyse des propos qu'ils ont échangés sur le forum et des fonctionnalités de la plateforme qu'ils ont utilisées montre effectivement que les étudiants y tiennent un discours qu'on pourrait qualifier de plutôt réflexif. 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.

Nous croyions aussi qu'une telle pédagogie liée à l'utilisation du Web KF dans une classe de littérature de niveau collégial pouvait offrir aux étudiants un espace de créativité et, partant, encourager une telle créativité. Nous avons donc documenté cette inventivité des étudiants. Notre analyse de leur activité sur le forum montre que les étudiants ont exploité cette opportunité de

s'aventurer dans l'inconnu puisqu'ils y ont exploré des pistes s'éloignant le plus souvent de ce qui était enseigné en classe, autant individuellement que collectivement. Pour les étudiants, le KF s'est avéré une bonne plateforme pour tester leurs hypothèses de lecture : 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. Ils ont ainsi 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.

Notre hypothèse de recherche était que l'utilisation du Web KF intégrée à une pédagogie inspirée de l'apprentissage par problèmes en littérature favoriserait une meilleure explication des textes littéraires grâce au savoir construit collectivement par l'activité sur le forum.

L'analyse des données recueillies tend à confirmer cette hypothèse de plusieurs façons. L'écart entre les résultats obtenus aux rédactions par les étudiants des groupes contrôle et expérimental est parlante. Notre recherche montre en fait une corrélation significative entre l'activité sur le forum et le score des étudiants du groupe expérimental à la seconde dissertation sommative du trimestre. Il semble que ce soit le KF, spécifiquement conçu à des fins de coélaboration de connaissances, qui ait fait une différence entre la performance de ce groupe et celle du groupe contrôle, affirmation 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 puisque les étudiants semblent volontiers demander de l'aide dans les différentes perspectives du forum et en donner, volonté d'entraide d'ailleurs corroborée par leurs réflexions sur le questionnaire perceptuel.

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. 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 KF s'avèrent selon nous des pistes prometteuses pour favoriser le développement des compétences en lecture des étudiants de niveau collégial et mériteraient par conséquent d'être adoptées par un nombre grandissant d'enseignants du réseau.

Abstract

The observation behind this research is simple: students who attend their first college level literature courses have certainly developed reading strategies during their previous schooling, but these strategies are not necessarily appropriate for the type of analysis expected of them in college. What is worse is that, confident in their reading ability, students do not seem to question the way they approach texts, even when their literary nature implies a somewhat different reading angle than the pragmatic or playful manner to which they are accustomed.

One of the goals of general education in college is to enable students to develop a process of reflection and analysis that is essential to intellectual work (and thus transferable strategies) – in addition to those cultural and literary objectives that are specific to the discipline. After their first literature course, students should have developed strategies for reading literature, primarily a form of metacognitive questioning that is the basis for deep interpretation of literary works.

To promote a better understanding of the works studied in *Écriture et littérature*, we attempted to implement a socioconstructivist pedagogy in our classrooms, rooted in problem-based learning. To enable students to enjoy all the benefits of a discussion-based pedagogy and in order to make their interrogation visible (firstly to see where their real difficulties lied and, secondly, to attempt to document the reflection work expected of them), we also introduced the Web Knowledge Forum[®] in our courses. This is a platform with specific features to support progressive discourse, developed by Canadian researchers, Bereiter and Scardamalia, as a result of work focused on writing in the development of thinking.

Although the dynamics of the teaching strategy appeared satisfactory to us from an intervention standpoint, in our opinion they deserved further study. Thus our design-experiment research examines the potential use of such a platform linked to a socioconstructivist pedagogy. Our research is rooted in a problem-based learning approach in college level classes to promote the development of reading competencies, that is to say a deeper comprehension of literary texts, and, perhaps, to lead students to produce original interpretations of the works they are submitted.

In order to document our exploratory objectives and test our research hypothesis, two groups were formed: an experimental group and a control group. The experimental group consisted of approximately 80 students – two groups from the course *Écriture et littérature* attributed to the teacher-researcher –, while the control group included 42 students – a group from *Écriture et littérature* assigned to a colleague of the researcher who wished to participate in the study. Three types of data were collected for analysis. For students in the experimental group, we have the comments exchanged on the Web KF. This corpus consists of 628 notes, equivalent to 62 pages of text in Times 11 font. We also have in our possession the explanatory essays of these students as well as their perceptions of their work, which was collected through a questionnaire with open questions distributed at the end of the trimester. In the case of the control group, only the written productions were retained in order to compare them with the essays of the experimental group.

We believed that a socioconstructivist pedagogy based on a problem approach related to the use of Web KF in a literature class at the college level could be a source of the use of metacognitive strategies. We have thus documented the use of these strategies by the students. Our analysis of their notes on the forum and of the platforms' functionalities they used actually shows that students will hold a discourse that could be described as being rather reflexive. They seem to have developed better literary reading techniques due to this metacognitive reflection, in part because they have asked each other more questions about the work, which is also apparent in the students' comments on the perceptual questionnaire.

We also believed that such a pedagogy, tied to the use of the Web KF in a college level literature course, could offer students a creative space, thus encouraging creativity. We have therefore documented the inventiveness of the students. Our analysis of their activity on the forum shows that students have used this opportunity to venture into the unknown since, through the forum, both individually and collectively, they have explored paths that often diverged from what was taught in class. For students, the KF proved to be a good platform to test their reading hypotheses: In the forum, they had the right to be wrong before their answer counted, and they could learn from their mistakes because they received comments from their peers. They thus stressed the importance of participation in the forum, to validate their understanding of the text as much as controlling the insecurity inherent to the possibility of divergent thinking in the classroom.

Our research hypothesis was that the use of the Web KF, integrated with a pedagogy rooted in problem-based learning in literature, would promote a better explanation of literary texts through knowledge built collectively using the forum.

The analysis of the data collected tends to confirm this hypothesis in several ways. There is a statistically meaningful difference between the results of the control group and the experimental group in their essays. In fact, our research shows a significant correlation between activity on the forum and the experimental group students' score on their second summative essay of the trimester. It seems to be the KF, specifically designed for the purpose of knowledge building, which has made a difference in the performance between both groups, an assertion supported by the analysis of the activity on the forum itself. Indeed, we find that the vast majority of notes on the forum appear to be an attempt at knowledge building and reflect a spirit of collaboration as students seem willing to seek and offer help in the forum's different views (workspaces). This willingness to provide mutual aid is supported by their reflections on the perceptual questionnaire.

It seems that providing a platform like the Web KF to support a progressive discourse in a college literature class has a positive impact for both students and teachers alike. The practices that were implemented in this study (even though they may, of course, be further improved) and the provision of a powerful networked technology such as the KF prove to be, in our opinion, an interesting avenue for promoting the development of reading competencies among students at the college level, and therefore deserve to be considered by a growing network of teachers.

Table des matières

Remerciements	5
Résumé	7
Abstract	10
Table des matières	13
Introduction	17
Une expérience personnelle et des objectifs ministériels	17
Un projet de recherche.....	18
Parcours du texte	19
Chapitre 1 – Contexte théorique et état de la question.....	21
Problèmes spécifiques de l'étude de la littérature au collégial : de la compréhension de lecture « traditionnelle » à la lecture littéraire	21
De l'importance de la métacognition dans le développement des compétences en lecture littéraire	25
Une pédagogie renouvelée en littérature : un changement de modèle pour développer les compétences en lecture littéraire	29
Socioconstructivisme et conflit (socio)cognitif : pour une pédagogie du dialogue	34
L'approche par problèmes en littérature.....	39
De la créativité en résolution de problèmes	46
Les technologies de l'information et des communications au service de l'apprentissage	55
Avantages et limites de l'intégration des TIC à l'enseignement-apprentissage.....	55
Les technologies et la classe.....	57
Les technologies et la génération C.....	58
Évolution des TIC : le Web 2.0 vraiment au service de l'apprentissage.....	61
L'intérêt du Web Knowledge Forum® : une plateforme organisée pour une pensée structurée et créatrice (discours réflexif et progressif).....	63
Chapitre 2 – Design de recherche	71
Buts, objectifs spécifiques et hypothèse.....	71
Documenter l'utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants lisant des œuvres littéraires, grâce à la participation au discours d'une communauté de coélaboration de connaissances en émergence sur le Web KF.....	71
Documenter la créativité dans l'analyse favorisée par le Web KF.....	72
Favoriser une meilleure compréhension des textes littéraires que celle des non-utilisateurs, grâce au savoir construit collectivement avec le Web KF.....	73
Du projet-visée au projet-programmatique : opérationnalisation des concepts	73
Méthodologie	77
La recherche développement de type expérimentation de devis (design experiment).....	77
D'une suite d'itérations à un design de recherche.....	78
Première itération	78
Deuxième itération	82
Troisième itération	84

Contexte de recherche	88
Le lieu.....	88
Les participants	89
La pédagogie	92
Les contraintes ministérielles, départementales et administratives, et leurs possibilités	98
Collecte des données	100
Données du groupe expérimental	100
Données du groupe contrôle.....	101
Analyse des données	101
L'analyse statistique des contributions au forum.....	101
L'analyse détaillée des contributions au forum.....	102
Présence d'un discours métacognitif.....	102
Présence de créativité dans les propos	103
Profondeur des explications du texte littéraire.....	104
L'analyse de la production écrite des étudiants.....	107
Profondeur des explications du texte dans les productions écrites du groupe expérimental et du groupe contrôle.....	107
Profondeur de l'analyse : les incidences de la participation au Web KF dans une approche par problèmes	108
L'analyse de la perception des étudiants	109
Limites de l'étude.....	111
Chapitre 3 – Résultats	113
L'analyse statistique des contributions au forum.....	113
L'analyse détaillée des contributions au forum.....	116
Présence d'un discours métacognitif	117
Présence de créativité dans les propos.....	132
Profondeur des explications du texte littéraire	154
L'analyse de la production écrite des étudiants	173
L'analyse de la perception des étudiants.....	177
Regards croisés sur les données	183
Observations sur la lecture des notes du KF	183
Observations sur la production de notes dans le KF	190
Idées reprises du forum	194
Profondeur de l'analyse : les incidences de la participation au Web KF	203
Chapitre 4 – Discussion.....	209
Autour du premier objectif.....	209
Autour du second objectif	217
À propos de l'hypothèse de recherche	223
Conclusion.....	229
Références	235
Annexe 1 – Présentation du forum (1 ^{re} itération).....	249
Annexe 2 – Exemple de perspectives du forum (1 ^{re} itération).....	250
Annexe 3 – Présentation du forum (2 ^e itération).....	251

Annexe 4 – Exemple d’organisation du forum (2 ^e itération)	252
Annexe 5 – Exemple d’organisation du forum (2 ^e itération)	253
Annexe 6 – Présentation du forum (3 ^e itération).....	254
Annexe 7 – Exemple de note de départ du forum (3 ^e itération).....	255
Annexe 8 – Grille d’évaluation descriptive.....	256
Annexe 9 – Résultats des corrections des productions écrites des étudiants	257
Annexe 10 – Synthèse des résultats en parallèle avec l’activité sur le KF	261
Annexe 11 – Évaluation de l’utilisation du Web Knowledge Forum	264
Annexe 12 – Formulaire de consentement.....	285
Figure 1 - Relation entre conflit (socio)cognitif et métacognition.....	34
Figure 2 - KF et discours progressif.....	54
Figure 3 - Icône d’échafaudages du KF.....	66
Figure 4 - Icône perspectives du KF	67
Figure 5 - Relation entre profondeur, métacognition et créativité	74
Figure 6 - Corrélation entre lecture de notes sur le KF et performance aux rédactions.....	206

Introduction

Une expérience personnelle et des objectifs ministériels

Enseignant la littérature au collégial depuis 1999, nous avons rapidement été frappée par le peu de résonance que trouvent la plupart des étudiants aux cours de littérature dans leur formation, quelle qu'elle soit. Quand on leur demande, au début du trimestre, ce qu'ils croient que ce cours leur apportera dans leur vie personnelle et professionnelle, les réponses varient de « rien du tout » (ce qui étonne mais apparaît honnête, surtout compte tenu du fait que ce questionnaire est dûment signé par l'étudiant) à « ça m'aidera à améliorer mon français » ou « ça me donnera une culture générale ».

Or, si les cours de littérature sont passés d'une durée de quarante-cinq heures à soixante heures par trimestre avec la réforme de 1994, c'est que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, prenant en compte les commentaires des états généraux tenus sur la question, y accorde, lui, beaucoup d'importance. Déjà, les objectifs qu'il définit pour la formation générale des étudiants forment un programme ambitieux, poursuivant une triple finalité : « l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture » (MELS, [En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>, 10 septembre 2006]).

Sans reprendre dans le détail toute l'utilité des cours de littérature (on peut lire le texte du Ministère à cet égard sur son site Internet, de même que les réflexions de Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 – la troisième partie de leur livre porte sur les enjeux et les objectifs de l'enseignement de la lecture littéraire – ou celles d'Eco dans *Sur quelques fonctions de la littérature*, 2000), nous rappellerons brièvement les intentions éducatives ministérielles sous-jacentes à l'enseignement de la littérature au cégep : « Par l'enseignement de la littérature, la formation générale en français a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue, maîtrise qui constitue la base de l'apprentissage dans tous les domaines du savoir. De plus, cette formation vise à développer les capacités d'analyse, de

synthèse et de critique indispensables au travail intellectuel. Enfin, elle est conçue en vue d'une meilleure intégration sociale de l'individu qui peut, ainsi, mieux se situer par rapport à son milieu culturel et mieux s'exprimer oralement et par écrit » (MELS, 2006).

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 souvent 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... voire, ils pourront même souligner la réponse dans le texte et le remettre comme preuve de leur « compréhension »¹.

C'est d'ailleurs une problématique à laquelle sont confrontés nombre d'enseignants de cégep, souvent déçus du niveau de préparation des jeunes qui arrivent au collégial, que plusieurs craignent de voir encore diminuer avec certaines mesures ministérielles récentes pour faciliter l'entrée au niveau collégial² : révision des exigences en mathématiques, possibilité d'admission sans D.E.S. complété, etc. Plusieurs enseignants de différentes disciplines indiquent d'ailleurs qu'ils doivent passer davantage de temps qu'ils ne le souhaiteraient à faire du « rattrapage » avec les étudiants.

Ainsi, plus encore que l'absence d'intérêt qu'ils voient aux cours de littérature, nous avons été frappée surtout 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, qui demeurent plus que souvent superficielles.

Un projet de recherche

Et c'est là le point de départ de la recherche que nous avons menée et que nous présentons ici. Comment mieux aider les étudiants à développer leur compétence en lecture, comment en faire

¹ Ce que déplorent plusieurs chercheurs, dont Benoît (1992), Giasson (1992), Bereiter et Scardamalia (1987), Just et Carpenter (1987), etc. – et que soulignaient déjà Anderson et Dearborn en 1952.

² Voir le *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales*, avril 2008. Document disponible en ligne [<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>] [lien vérifié le 23 novembre 2011].

de meilleurs lecteurs ? 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 visibles les stratégies de lecture porteuses de sens pour en permettre l'appropriation par les étudiants.

C'est ainsi que nous avons développé des pratiques pédagogiques socioconstructivistes s'inspirant d'une approche par problèmes et avons intégré en classe un forum électronique de discussion. Restait maintenant à mesurer l'effet réel de ces changements sur le développement de compétences en lecture des étudiants.

Parcours du texte

Notre premier chapitre s'attarde ainsi à l'enseignement-apprentissage de la littérature au collégial, au développement de la compétence en lecture, et présente un bref état de la question. Il s'attache aussi à mettre progressivement en place le cadre théorique entourant notre recherche.

Ceux qui souhaitent connaître d'entrée de jeu les objectifs de la recherche pourront plutôt commencer leur lecture de notre rapport par le second chapitre pour revenir ensuite sur le premier. Il présente le design de recherche, ses buts, objectifs spécifiques et son hypothèse. On y retrace les différentes itérations qui ont mené au design testé avant d'en présenter la méthodologie, de la collecte des données à leur analyse. Il se clôt avec la présentation des limites de notre recherche.

Le chapitre suivant fait état des résultats. Il est suivi d'un dernier chapitre de discussion, qui tire de la recherche des conclusions qui pourront nourrir une réflexion à la fois théorique et plus proprement pédagogique.

Chapitre 1 – Contexte théorique et état de la question

Problèmes spécifiques de l'étude de la littérature au collégial : de la compréhension de lecture « traditionnelle » à la lecture littéraire

La lecture est une activité souvent mise au service d'une autre activité cognitive : on lit la plupart du temps pour acquérir de l'information. C'est ainsi que la littérature sur la compréhension de texte se penche en général sur les textes informatifs, qui sont considérés difficiles lorsque le lecteur a des connaissances antérieures lacunaires sur le sujet ou si leur indice de lisibilité se situe dans sa zone de proche développement ou au-delà. Or, comme le soulignent nombre d'auteurs (Dufays et Gemenne, 1995 ; Rouxel, 1996 ; Gervais, 1996 ; Jouve, 1996 ; Gemenne, 1996 ; Goldstein, 1996 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Lahire, 1993 ; Reuter 1995 et 1996), il y a une grande différence entre la lecture du quotidien, celle que l'on fait pour s'informer ou pour apprendre, que Lahire a qualifiée de *pragmatique*, et la lecture littéraire, puisque l'objet de la lecture est lui-même à la base fort différent.

La distinction majeure, nous semble-t-il, entre le texte informatif et le texte littéraire repose essentiellement sur la recherche de l'univocité. L'auteur d'un texte informatif s'applique à rendre clair son message en lui donnant un seul sens possible. La compréhension de ce texte par l'élève revient ainsi au décodage de ce sens, par l'utilisation de stratégies de lecture (cognitives et métacognitives – voir à ce sujet Giasson, 2003 et 1990 ; Université de Liège, 2003 ; Boyer, 1993 ; Just et Carpenter, 1987 ; Baker, 1985 ; Forrest-Pressley et Waller, 1984). Idéalement, le texte informatif n'est pas sujet à interprétation : « l'interprétation sera spéculation sur le "pluriel du texte" » (Canvat, dans Falardeau, 2003). Quant au texte littéraire, il est, par définition, polysémique (Thérien, 1997 ; Falardeau, 2003 ; Todorov, 2007) et sa difficulté repose sur cette polysémie (Tauveron, 2001 ; Dormoy, 2001 ; Goldstein, 1996 ; Reuter, 1996 ; Dufays, 1996 ; Todorov, 1981 ; Bakhtine, 1978 ; Eco, 1985 et 2003 ; Holland, 1975 ; Barthes, 1972 ; etc.). En effet, quand il s'agit de déchiffrer la littérature, comprendre les mots ne suffit pas : il faut encore inférer le sens du texte, s'en faire une représentation mentale personnelle ou un *modèle de situation* (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Just et Carpenter, 1987 ; Flippo et Caverly, 1991 ; Rouet, 1995 ; Underwood et Batt, 1996 ; etc.). C'est même cette représentation mentale qui finit par permettre au

lecteur de se projeter dans l'œuvre autant que de s'en dissocier, donc de « bien » la comprendre, voire d'éprouver de la satisfaction à la lire.

Or, si plusieurs recherches se sont intéressées aux difficultés de lecture, peu d'entre elles en revanche se sont penchées spécifiquement sur l'analyse des textes littéraires (qui posent des problèmes particuliers³) – encore moins au niveau collégial. En effet, on dénombre une quantité intéressante d'écrits étudiant les difficultés de compréhension et les stratégies pour y remédier (Garner, 1980 ; Flavell et collab., 1981 ; Giasson et Thériault, 1983 ; Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Tierney et Cunningham, 1984 ; Baker, 1984 ; Baker et Brown, 1984 ; Samuels et Kamil, 1984 ; Spiro et Myers, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1984 ; Just et Carpenter, 1987 ; Giasson, 1990 ; Flippo et Caverly, 1991 ; Nist et Mealey, 1991 ; Deschênes, 1991 ; Dixon-Krauss, 1996 ; Underwood et Batt, 1996 ; Underwood, 1997 ; Viola, 1998 ; etc.). Cependant, ces études ciblent des problèmes de lecture imputables surtout aux lecteurs débutants : problèmes de décodage et stratégies de lecture inadéquates d'un côté, difficultés des textes de l'autre, à travers le concept d'indice de lisibilité, entre autres. Or, quand ils arrivent au niveau collégial, les étudiants éprouvent moins ces problèmes. Mais, s'ils ont des stratégies de lecture qui leur permettent généralement de décoder avec plus ou moins d'aisance divers types de textes, l'étude de la littérature leur pose de nouveaux problèmes : on attend maintenant d'eux plus que la « simple compréhension » de texte s'appliquant aux lectures non littéraires (ou la *lecture pragmatique, utilitaire*, dont parle Lahire (1993)) – la compréhension littérale de l'œuvre étant d'ailleurs perçue maintenant comme un niveau de lecture insuffisant, voire une erreur de lecture⁴. Mieux : on s'attend à ce qu'ils utilisent le métalangage et les concepts spécifiques au domaine littéraire. Or, règle générale, la lecture de textes littéraires dans laquelle ils se sont engagés jusqu'ici

³ Yves Reuter soulève d'ailleurs le paradoxe suivant : « [M]algré une pléthore d'ouvrages plus ou moins centrés sur ce sujet [...], la lecture littéraire a été non seulement peu étudiée dans ses fonctionnements réels mais encore peu définie » (1996, p. 33).

⁴ À ce propos, Annie Rouxel souligne (1996) : « Fortement enracinée en milieu scolaire, la traditionnelle distinction entre compréhension et interprétation conduit à considérer différents niveaux de lecture s'étagant de la saisie du sens littéral à la lecture érudite, intertextuelle. Dans cette stratification du sens, le premier degré de compréhension est jugé insuffisant par l'école pour prétendre au statut de "lecture". C'est dire que s'en tenir au sens littéral sans accéder aux autres niveaux – signification et signifiante ou lecture informée et lecture esthétique – est considéré comme une faute, même si ce premier niveau de compréhension est en lui-même acceptable » (p. 82). Pour les distinctions à faire entre *compréhension* et *interprétation* du texte littéraire, voir Falardeau (2003) et le programme de *français, langue d'enseignement* du deuxième cycle du secondaire, p.126-128 – disponible en ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf] [Lien vérifié le 23 novembre 2011].

(qu'elle ait été faite par choix personnel ou qu'elle leur ait été imposée) visait un divertissement plutôt qu'un apprentissage propre à une discipline, ce qui implique des modes de lecture différents (Reuter, 1995 et 1996 ; Dufays et Gemenne, 1995 ; Rouxel, 1996 ; Gervais, 1996 ; Jouve, 1996 ; Gemenne, 1996 ; Goldstein, 1996 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

Cela sera peut-être appelé à changer avec le renouveau pédagogique actuellement en cours. En effet, le nouveau programme prévoit l'étude de la littérature dès le premier cycle du primaire, à travers les compétences « apprécier des œuvres littéraires » et « lire des textes variés » que sont appelés à développer les jeunes jusqu'à la fin de leurs études secondaires, où elles sont fusionnées pour devenir la compétence « lire et apprécier des textes variés ». Les savoirs essentiels que doivent acquérir les élèves du primaire pour développer ces compétences couvrent quatre pages du programme de formation (connaissances liées au texte, stratégies de lecture et stratégies liées à l'appréciation d'œuvres littéraires) ; au secondaire, elles en couvrent quinze. On attend des élèves de la fin du secondaire qu'ils aient une compréhension approfondie des textes, que leur interprétation soit fondée et étoffée, qu'ils justifient leurs réactions et leurs jugements critiques de façon pertinente et qu'ils adaptent leur démarche à la situation (p. 18 du programme de formation du deuxième cycle du secondaire en français, langue d'enseignement). Pour ce faire, les élèves doivent lire au moins cinq œuvres narratives par année, d'au moins trois auteurs différents, issues de la littérature pour les jeunes de 15 à 17 ans, de la littérature grand public et des classiques de la littérature, ainsi que cinq œuvres complémentaires (poésie, théâtre, bande dessinée, essai, etc.) (p. 20 du programme de formation du deuxième cycle du secondaire en français, langue d'enseignement).

Si on ne peut que se réjouir de l'introduction de l'étude de la littérature tôt dans le cursus scolaire des jeunes, on peut toutefois douter des compétences en lecture qui seront développées par les élèves du secondaire, du moins dans un avenir rapproché. En effet, d'une part, il est très long de mettre en place une réforme de l'envergure de l'actuel renouveau pédagogique, et de vaincre les nombreuses résistances qu'elle suscite, à tort ou à raison (celles des parents, des enseignants, des mouvements comme « Stoppons la réforme », des politiciens, etc.). D'autre part, la qualité actuelle des bibliothèques scolaires ou des ressources en ligne (qui présentent plus souvent qu'autrement des grands classiques farcis de coquilles) ne permet pas nécessairement aux jeunes

d'accéder à une quantité intéressante d'œuvres de qualité (voir entre autres Bergeron et Brunet, 2005 ; Lebrun, 2004 ; voir surtout le dossier de presse sur ce sujet colligé par l'Association pour la Promotion des Services Documentaires Scolaires et les données de l'enquête conduite par le ministère de l'Éducation en 2002). On peut aussi s'interroger sur la quantité des savoirs essentiels que doivent acquérir les élèves pour témoigner du développement de leur compétence⁵. Enfin, et surtout, il faut souligner que la quantité d'élèves que doivent soutenir les enseignants de français au secondaire rend difficile le suivi et l'encadrement nécessaires au développement des compétences attendues des élèves. Du moins, retenons que les élèves sont maintenant mis en contact avec des textes diversifiés dès le début de leur cheminement scolaire, ce qui ne peut être que bénéfique pour leur compréhension des œuvres littéraires.

La plupart des auteurs soutiennent que la compréhension est un processus entre le texte et le lecteur. Dans *Lector in fabula* (1985), Eco parle de « coopération interprétative dans les textes narratifs » et affirme que le texte littéraire prend vie quand il est lu, prend sens quand il est interprété. Dans la théorie du schéma de Wilson & Anderson (1986), les auteurs comparent le processus de compréhension à l'assemblage d'un puzzle : quand toutes les pièces s'emboîtent, ça veut dire qu'on a compris le texte. Cependant, l'analogie est assez superficielle pour Nist et Mealey (1991), qui affirment que « even with a well-written text, the author expects readers to make inferences, and therefore does not provide information for every slot in a schema » (p. 48 ; voir aussi Eco, 1985 et 2003). Et cela est bien normal quand on y pense. La matière de l'écrivain est une matière mal définie : c'est l'expérience humaine. C'est en ce sens que Nancy Huston écrit, dans *L'Espèce fabulatrice* : « [Le roman] nous apprend à réimaginer le monde, à voir la possibilité de changement, et à accueillir cette possibilité dans notre vie » (p. 175). Il n'est pas possible de rendre compte de tout dans un texte narratif – c'est la raison pour laquelle les textes littéraires sont, par nécessité, lacunaires et exigent par conséquent un plus grand investissement de la part du lecteur, qui doit combler les vides laissés par l'auteur, qui doit naviguer entre l'implicite et l'explicite. Cette tâche est pour lui d'autant plus difficile que le sens du texte est souvent plus lié à la forme qu'aux mots eux-mêmes. C'est tout le jeu des tropes⁶. Ainsi, le carac-

⁵ Ils devraient, par exemple, savoir ce qu'est une allitération dès le premier cycle du primaire et étudier la focalisation au deuxième cycle du secondaire...

⁶ À ce sujet, Catherine Tauveron (2001) a écrit : « Je définirai volontiers la littérature comme le lieu textuel d'une "incompréhensibilité programmée" (le mot est d'Iser, 1985). Là me semble être sa spécificité par rapport à toutes les

tère esthétique de l'œuvre littéraire, ce sans quoi l'œuvre ne saurait exister, est à la fois la raison d'être de la littérature et son obstacle majeur. C'est pourquoi enseigner la littérature au collégial, c'est entre autres enseigner l'analyse du jeu de la forme et du fond – c'est donc amener les étudiants au-delà de la compréhension primaire, c'est leur permettre d'interpréter le texte.

Pour notre part, nous refusons d'accepter l'explication souvent citée dans diverses publications pédagogiques du non-passage au stade piagétien de la pensée formelle (d'Apollonia, 2004 ; Saint-Cyr, 1989 ; Turgeon, 1988 ; Torkia-Lagacé, 1981) pour expliquer la difficulté des étudiants à approfondir l'analyse des textes qui leur sont proposés. Nous croyons que, plutôt que de placer le problème exclusivement du côté de l'étudiant et, ce faisant, d'abandonner tout espoir de modifier la situation, il faudrait se pencher sur l'inadéquation entre les stratégies pédagogiques employées en général dans l'enseignement de la littérature en les mettant en perspective avec les buts poursuivis par cet enseignement.

De l'importance de la métacognition dans le développement des compétences en lecture littéraire

Afin de mieux comprendre les difficultés que nous constatons chez nos étudiants, nous sommes donc retournée à la source : au cours de rencontres individuelles – que nous rendions obligatoires avant les rédactions sommatives –, nous les avons interrogés de façon informelle afin de tenter de

autres formes de discours écrits, qui peuvent être incompréhensibles à l'occasion mais n'ont pas pour projet conscient de l'être. Le texte littéraire est un texte qui a du jeu et le sens du jeu » (p. 11). Dans *La Littérature en péril*, Todorov, quant à lui, écrit : « En figurant un objet, un événement, un caractère, l'écrivain n'assène pas une thèse, mais incite le lecteur à la formuler : il propose plutôt qu'il n'impose, il laisse donc son lecteur libre et en même temps l'incite à devenir plus actif. Par un usage évocateur des mots, par un recours aux histoires, aux exemples, aux cas particuliers, l'œuvre littéraire produit un tremblement de sens, elle met en branle notre appareil d'interprétation symbolique, réveille nos capacités d'association et provoque un mouvement dont les ondes de choc se poursuivent longtemps après le contact initial » (p. 74). Sans aller aussi loin, dans *La poétique et nous* (2003 [1992]), Eco parle aussi de ce jeu avec les mots que doit accepter le lecteur pour savourer le texte littéraire : « La puissance cognitive de la métaphore sur laquelle Aristote a insisté [...] se manifeste quand la métaphore nous met sous les yeux quelque chose de nouveau, en travaillant sur une langue préexistante, ou quand elle nous invite à découvrir les règles d'une langue à venir. [...] le problème n'est pas tant de voir ce que la métaphore créatrice fait d'une langue déjà constituée, mais comment la langue déjà constituée ne peut être comprise qu'en acceptant, dans le dictionnaire qui l'explique, la présence de la *vagueness*, de la *fuzziness*, du bricolage métaphorique » (p. 332). Ainsi, réfléchissant sur l'écriture littéraire, il affirme : « Si Poe s'en était tenu à ces seuls principes [comment susciter une émotion chez le lecteur], il aurait écrit *Love Story*. Heureusement, Poe savait que, si l'intrigue est l'élément dominant dans toute histoire, elle doit aussi se combiner à d'autres éléments. Il a échappé au piège massmédiatique (fût-ce *ante litteram*) parce qu'il avait d'autres principes formels. D'où le calcul des vers, l'analyse de la musicalité du *nevermore*, le contraste visuel calculé entre le buste blanc de Pallas, la noirceur du corbeau, et tout le reste qui fait de *The Raven* une composition poétique et non un film d'horreur » (p. 330-331).

comprendre ce qui les empêchait de pousser plus avant leur étude des textes littéraires. C'est en posant des questions aux étudiants que nous avons commencé à soupçonner qu'eux-mêmes ne s'en posaient pas vraiment – ce qu'il nous était impossible de confirmer, puisque nous n'avions pas accès à leurs pensées au moment où ils lisaient (nous y reviendrons).

Or, c'est justement ce questionnement qui entraîne la profondeur de la compréhension du texte ; pour plusieurs auteurs, en effet, la différence entre expert et novice, en lecture, provient de leurs stratégies métacognitives.

Pour Lafortune et Daudelin (2001), qui synthétisent dans leur ouvrage plusieurs recherches sur le sujet (entre autres celles de Brown, 1987 ; de Flavell, 1979 et 1987 ; de Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; et de Romainville, 1998), « [l]a métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, d'ajuster, de vérifier et d'évaluer son processus d'apprentissage » (p. 37). Tardif (1992) résumait ainsi le phénomène : « la métacognition se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives » (p. 59) (voir aussi, entre autres, Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Lafortune et Saint-Pierre, 1996 et 1994 ; Romano, 1992 ; Forrest-Pressley, MacKinnon et Waller, 1985 ; Yussen, 1985 ; Wellman, 1985 ; et plus spécifiquement Giasson, 1990, pour la relation à la lecture). Les stratégies métacognitives sont généralement regroupées selon la fonction qu'elles occupent : *planification* de l'activité cognitive, *contrôle* et *régulation* de cette activité (Saint-Pierre, 1993).

Un problème majeur que soulèvent plusieurs auteurs est la difficulté à tracer la frontière entre cognition et métacognition (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Lucia, French et Hall, 1985 ; Palincsar et Brown, 1983 ; Flavell, 1981). Pour Lafortune, Jacob et Hébert, il s'agit simplement de voir l'*intention* derrière l'utilisation d'une stratégie, le questionnement de l'apprenant (il doit s'interroger sur les raisons de sa réussite ou de ses difficultés et porter un regard sur l'efficacité de sa démarche mentale).

Un autre problème réside dans la nécessité de la conscience du processus : « Another source of confusion is whether conscious reflection is necessary for the attribution of metacognition. [...] »

[W]e do feel comfortable with the view that self-regulation, whether consciously carried out or not, is an indication of metacognition activity » (Day, French, et Hall, 1985, p. 49). À l'instar de plusieurs auteurs, nous sommes absolument en désaccord avec cette façon d'envisager la régulation métacognitive – Vygotsky (1997) lui-même soutenait que le caractère non conscient signifiait une absence ou une faiblesse de la généralisation, donc qu'il fallait nécessairement lier conscience et conceptualisation (d'où l'importance à accorder aux connaissances conditionnelles des élèves et des étudiants).

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la métacognition est nécessaire à la prise de conscience du conflit sociocognitif (nous y revenons un peu plus bas) et que l'intériorisation ou l'appropriation des concepts et des stratégies font passer graduellement du rôle d'apprenant (ou de lecteur novice ou naïf) à celui d'expert.

C'est en ce sens que Lafortune et St-Pierre (1994, 1996) ont ajouté une troisième composante au modèle de la métacognition, celle de la prise de conscience de ses processus mentaux par l'apprenant afin de favoriser le développement de ses habiletés métacognitives.

Et il semble que ce soit cette prise de conscience qui fasse toute la différence entre les lecteurs performants et les autres. En fait, la façon de s'interroger sur sa compréhension et sur ses stratégies fait généralement défaut aux novices, qui ne reviennent souvent pas sur leur compréhension, alors qu'il s'agit là d'un processus essentiel à la lecture⁷ (Giasson, 2003, 1990 ; Viola, 1998 ; Bereiter et Scardamalia, 1991 ; Just et Carpenter, 1987 ; Wilson et Anderson, 1986 ; Baker, 1985 ; Baker & Brown, 1984a ; Baker & Brown, 1984b ; Forrest-Pressley et Waller, 1984 ; Spiro et Myers, 1984 ; Tierney et Cunningham, 1984 ; Wagoner, 1983 ; Baker, 1982 ; Flavell, 1981 ;

⁷ Goldstein (1996) exprime d'ailleurs très bien cette réalité : pour lui, il s'agit d'« un des gestes les plus caractéristiques de la lecture littéraire pour laquelle lire, c'est avant tout relire » (p. 288). C'est aussi ce que soutient Eco dans « Sur le style » (*De la littérature*, 2003), lorsqu'il écrit : « [...] la lecture n'est pas une partie de campagne où on cueill[e] presque au hasard, de-ci de-là, les renoncules ou les aubépines de la poésie, nichée dans le fumier des chevilles structurales, mais [...] on [doit] affront[er] le texte comme une chose entière, animée de vie à divers niveaux. [...] [P]ourquoi enseigne-t-on aux jeunes que, pour parler d'un texte, il n'est pas nécessaire d'avoir un fort outillage théorique et une fréquentation à chaque niveau ? [...] Car tel est le message lancé quotidiennement par les psychopompes de la Nouvelle Critique Post-Antique : qui connaît la photosynthèse chlorophyllienne, rabâchent-ils, sera toute sa vie insensible à la beauté d'une feuille, qui s'y connaît en circulation du sang ne saura plus faire battre d'amour son cœur. C'est faux, et il faut le dire et le redire à haute voix. On assiste ici à une bataille rangée entre qui aime un texte et qui veut faire vite » (p. 230-232).

Markman, 1981 ; etc.). Quand ils ont lu un texte, ils l'ont lu... qu'ils l'aient compris ou pas ne change souvent pour eux rien à l'affaire, quand on leur pose la question. Mais alors, comment donc pourraient-ils dissenter sur les œuvres littéraires au programme, c'est-à-dire les expliquer en profondeur ? Pour expliquer pourquoi ou comment on fait quelque chose, ne faut-il pas d'abord avoir conscience de ce qu'on fait⁸ ?

Si les étudiants ont développé déjà, lorsqu'ils arrivent au niveau collégial, des stratégies de lecture nécessaires (cognitives comme métacognitives, de gestion des ressources, voire même affectives) à une lecture pragmatique relativement efficace, de nouvelles difficultés les attendent comme lecteurs littéraires, difficultés qu'ils ne peuvent surmonter sans mettre en œuvre surtout leurs stratégies métacognitives. En effet, nous le répétons, le niveau de lecture attendu des étudiants de collège ainsi que l'utilisation du métalangage et de la démarche d'analyse propres à la discipline littéraire, qui prend en compte la forme autant que le fond, pourraient être vus comme des écueils possibles. Plus encore : les textes littéraires étudiés présentent en eux-mêmes des difficultés réelles – par leur esthétisme, dont nous avons déjà brièvement parlé, mais aussi, pour plusieurs œuvres, par leur éloignement dans le temps. Les textes proposés aux étudiants nécessitent de fait souvent l'acquisition de connaissances sociohistoriques nouvelles, s'inscrivant dans des périodes fort éloignées du quotidien des lecteurs. Cela est particulièrement vrai du premier ensemble, dont le corpus couvre le Moyen Âge jusqu'au XVIII^e siècle français (parfois un peu plus, tout dépendant des cégeps), période peu ou pas connue des étudiants (sinon à travers le cinéma américain, qui en donne une vision souvent fort fragmentaire et éloignée de la réalité, ou les romans de « fantasy »). Sans ces connaissances, il est impossible de songer que l'étudiant pourra *approfondir* sa compréhension de l'œuvre. C'est en ce sens que Rouxel (1996) affirme que « pour que s'instaure un vrai dialogue avec le texte, deux conditions sont nécessaires : le lecteur doit disposer d'un certain nombre de savoirs qui donnent poids et sens à ses questions ou qui les motivent ; il doit aussi éprouver le besoin de la réponse, se sentir concerné » (p. 109-110), ce que Jouve (2001) formule ainsi : « Les modèles cognitifs de lecture ont montré comment la compréhension d'un texte était fondée sur une intersection minimale entre le monde du lecteur et le monde du texte : un passage textuel ne nous paraît immédiatement lisible que lorsqu'il nous permet de projeter sur le texte un savoir antérieur » (p. 28 ; voir aussi à ce sujet Dufays, Gemenne

⁸ D'ailleurs, pour Vygotsky, cette conscience est indispensable à tout apprentissage.

et Ledur, 2005 ; Falardeau, 2002 ; Tauveron, 2001 ; Gemenne, 1996 ; Goldstein, 1996 ; Dufays, 1994 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Just et Carpenter, 1987 ; Baker, 1985 ; van Dijk et Kintsch, 1983 ; Graesser, 1981 ; Eco, 1979 ; etc.). Comment un étudiant pourrait-il, par exemple, comprendre la réaction d'un personnage de Chrétien de Troyes qui se signe devant le danger s'il ne connaît pas la place et le rôle de la religion au Moyen Âge ? Or, la plupart des étudiants ont souvent un sentiment de compétence qui leur vient d'une certaine maîtrise de la lecture comme activité habituelle (ils ont quand même déjà onze années de scolarité). Il arrive donc que les automatismes qu'ils ont développés les empêchent de faire bon usage de stratégies métacognitives essentielles au développement de nouvelles compétences en lecture littéraire, mode de lecture nouveau pour eux (par exemple, s'interroger sur les connaissances antérieures – contexte socio-historique de l'époque, stéréotypes du genre et des personnages, poétique, etc. – nécessaires à la bonne compréhension d'une œuvre ou sur la façon de la lire –, utiliser des stratégies cognitives appropriées comme le surlignement ou la prise de note –, ou encore demeurer attentif aux indicateurs de non-compréhension).

Mais tout comme certaines questions permettent d'approfondir un sujet plus que d'autres, certaines réflexions métacognitives entraînent une compréhension plus profonde que d'autres. Par exemple, on peut dire des réflexions métacognitives d'un étudiant menant à la compréhension littérale de l'histoire (par exemple, s'il s'interroge sur le sens des mots dans une phrase), et ce, sans que cela soit péjoratif, qu'elles sont de *bas niveau*. Au contraire, les réflexions métacognitives d'un étudiant favorisant l'analyse et l'interprétation de l'histoire peuvent être qualifiées de *haut niveau* (par exemple, s'il se demande pourquoi l'auteur insiste sur la violence des protagonistes dans un passage par de multiples descriptions exagérées ou s'il s'interroge sur la symbolique d'un lion apparaissant dans une forêt médiévale française). Ce sont surtout ces dernières que visent à développer les cours de littérature au niveau collégial.

Une pédagogie renouvelée en littérature : un changement de modèle pour développer les compétences en lecture littéraire

Si l'on réfléchit à la nécessité de développer cette capacité à se poser des questions nécessaires au travail d'analyse et d'interprétation du texte chez les étudiants, force est de constater qu'on ne

peut y parvenir dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage conventionnel qui a la plupart du temps encore cours en classe de littérature, c'est-à-dire centré sur le savoir du maître, qui détient la bonne réponse⁹.

Si la réforme du collégial en 1993-1994 a amené une réécriture des programmes « dans la perspective de la réussite des élèves, de l'adaptation des programmes d'études aux besoins des étudiants, de la responsabilisation accrue des établissements d'enseignement en lien avec une évaluation plus rigoureuse, et de partenariats renouvelés et resserrés [entre les collèges et le ministère]¹⁰ », c'est davantage les pratiques évaluatives que les pratiques pédagogiques des enseignants qui ont été modifiées depuis, et principalement celles des enseignants de littérature – puisque la mise en place d'une épreuve nationale (certificative depuis 1998) en français, langue et littérature (à laquelle renvoie « l'évaluation plus rigoureuse » du MELS) les rend, dans les faits, en quelque sorte responsables de l'obtention du DEC de leurs étudiants¹¹. En fait, des quatre compétences évaluées à travers cette épreuve par le MELS, il faut remarquer qu'une seule est propre à la littérature, les trois autres se concentrant davantage sur la compétence rédactionnelle des étudiants. Pas étonnant que plusieurs départements de lettres des différents collèges, soucieux de la réussite de leurs étudiants, aient recentré – parfois même à travers leurs plans cadres – leurs pratiques pédagogiques autour de la technique dissertative, au détriment de l'enseignement de la littérature pour elle-même. C'est en ce sens que les activités proposées aux étudiants visent essentiellement, en général, à les aider à développer leurs habiletés rédactionnelles, le processus d'interprétation littéraire étant relégué au second plan. Or, ce carcan évaluatif dans lequel les départements de lettres se sont engoncés (leur politique d'évaluation des apprentissages obligeant

⁹ Puisque la connaissance est construite par celui qui apprend, comme le rappelle avec justesse Glasersfeld (2004), celui-ci doit absolument être cognitivement actif.

¹⁰ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Historique du système d'éducation québécois de la Nouvelle-France aux années 1990* [En ligne] : www.mels.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm [page consultée le 13 mars 2008].

¹¹ L'Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature a pour but de « vérifier que l'élève possède, au terme des trois ans de formation générale commune en français, langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte. [Pour ce faire], l'élève doit démontrer qu'il possède les compétences suivantes :

- la capacité de comprendre des textes littéraires ;
- la capacité d'énoncer un point de vue critique pertinent, cohérent et convaincant ;
- la capacité de rédiger un texte structuré ;
- la capacité d'écrire dans un français correct » (MELS : www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/but-duree.asp) [page consultée le 13 mars 2008].

souvent les enseignants à deux, voire trois dissertations « sur table » par cours) a souvent pour effet de ramener les enseignants à des activités d'enseignement-apprentissage plus traditionnelles. Beaucoup d'articles de la revue *Pédagogie collégiale* des dernières années dressent ainsi un constat d'échec de la réforme du collégial, qui a plutôt eu l'effet inverse de celui escompté : en constatant que les étudiants avaient de la difficulté à transférer les connaissances acquises à l'école dans leur profession et dans leur quotidien, on a choisi une approche par compétences. Mais, dans l'énonciation de ces compétences et dans la rigidification du système, on a plutôt contribué à faire émerger, en littérature, l'enseignement-pour-l'épreuve et la formation de techniciens de l'écriture, dérive « techniciste » décrite par plusieurs didacticiens, dont Langlade (2001).

Mais on ne peut blâmer la réforme de tous les maux de l'enseignement de la littérature au cégep. Il faut bien comprendre que les enseignants du collégial ont d'abord et avant tout une formation universitaire en lettres : ils reproduisent dans leur enseignement le modèle dominant auquel ils ont été soumis, celui du professeur qui fait des exposés plus ou moins formels pour fournir à l'étudiant des renseignements sur le contexte de l'œuvre et des pistes de lecture qu'il devra explorer par lui-même et dont il devra rendre compte dans une rédaction à forme fixe¹². Or, le rapport final des états généraux qui ont mené à la réforme du collégial suggérait d'améliorer la formation psychopédagogique des enseignants du réseau, suggestion reprise près de quinze ans plus tard par le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis intitulé *Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège* (2008), où il insiste à maintes reprises sur l'importance d'une pédagogie variée et de la formation continue des enseignants¹³. Ces deux aspects font d'ailleurs l'objet de plusieurs recommandations du Conseil, dont une qui s'adresse directement aux enseignants pour les amener à « recourir à des formules et à des stratégies pédagogiques variées soutenant la dyna-

¹² Falardeau (2004) fait à peu près le même constat pour les enseignants de français du secondaire, qui sont un peu les « trophées » du système d'éducation et « qui reproduisent dans leur classe ce qu'ils ont réussi à apprendre sur les bancs d'école ».

¹³ « [L]e conseil pense que les résultats de recherche en éducation sur les mécanismes d'acquisition, de développement ou d'enrichissement des connaissances et sur l'évaluation de méthodes pédagogiques actives doivent être davantage connus, débattus et adaptés par les enseignants dans la mise en œuvre des programmes ainsi que dans la préparation et la prestation de cours. L'enseignant doit savoir que certaines approches sont utiles et peuvent être profitables pour certains individus, dans certains contextes, et y avoir recours. [...] Selon le Conseil, ces recherches pourraient être mieux exploitées et, pour ce faire, la formation professionnelle et continue des enseignants constitue la voie à emprunter [...] et [c]e perfectionnement devrait être perçu et vécu comme une partie intégrante de toute pratique enseignante », peut-on lire dans le rapport (p. 46).

mique des trois dimensions de l'engagement pour susciter la participation active des étudiants à leur apprentissage et encourager un apprentissage en profondeur » (p. 49), une destinée aux collèges afin qu'ils « mett[ent] sur pied conjointement, dans leur milieu, des formules de formation pédagogiques innovantes (forums, échanges, débats midi, journées pédagogiques) pour favoriser l'utilisation de stratégies pédagogiques variées » (p. 49), et une qui s'adresse à la fois aux collèges et à la ministre afin qu'ils « mett[ent] en place un cadre d'accompagnement des enseignants en insertion professionnelle pour, notamment, les sensibiliser aux enjeux de la diversification des approches pédagogiques comme soutien à l'engagement des étudiants » (p. 50). Est-ce assez souligner que les enseignants varient peu leurs stratégies d'enseignement ? Mais il faut dire encore que même les enseignants formés en pédagogie ne sont pas nécessairement à même de varier leurs stratégies d'enseignement puisque l'enseignement de la didactique des disciplines est encore très traditionnel, comme le souligne Perrenoud dans son article « Rendre l'élève actif... c'est vite dit ! » (1996) :

Les systèmes éducatifs modernes laissent vivre les pédagogies actives à leur marge. Ils leur empruntent des idées et parfois des personnes-ressources, mais ne font rien de très concret pour que les générations successives d'enseignants soient mieux informées et formées dans ce domaine. Les didactiques des disciplines confirment et prolongent sans doute des intuitions fondamentales des pédagogies nouvelles, mais sans trop le dire, comme si l'aspect militant, intuitif et parfois désordonné des secondes pouvait menacer le statut scientifique revendiqué par les premières. Entre les pédagogies relationnelles ou institutionnelles et les pédagogies centrées sur l'appropriation efficace des savoirs, les pédagogies actives sont pourtant la juste voie médiane. Plutôt que de les honorer tous les dix ou vingt ans, peut-être ferait-on mieux d'en incorporer plus méthodiquement les apports à la formation des enseignants¹⁴.

Bref, c'est un secret de polichinelle que la littérature reste un domaine où l'enseignement et l'apprentissage demeurent très conventionnels, c'est-à-dire que, en règle générale, l'enseignant dicte aux étudiants ce qu'ils doivent comprendre d'une œuvre littéraire, ce qu'ils doivent y chercher, y trouver, y voir¹⁵. Dans la même veine, c'est aussi un environnement très individualiste, où la croyance que la lecture est un acte éminemment personnel et individuel est très persistante.

¹⁴[En ligne] : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_09.html [page consultée le 19 mai 2008].

¹⁵ Malgré l'avancée des recherches en psychopédagogie et en didactique de la littérature, et les efforts de plusieurs enseignants pour rendre leurs cours plus « vivants » et moins « traditionnels », le passage à une pédagogie qui rend l'élève ou l'étudiant plus actif n'abolit pas « l'attitude possible de l'enseignant qui, méconnaissant les illusions qui caractérisent sa propre lecture, se pose en détenteur de la bonne interprétation et se montre peu tolérant envers les interprétations divergentes élaborées par les élèves. Une telle attitude détermine souvent en grande partie la lecture de l'élève, quand elle ne le bloque pas dans son activité de lecteur. L'élève tente alors seulement de reproduire l'analyse interprétative de son enseignant » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 138-139).

À l’instar des tenants du socioconstructivisme, nous croyons pour notre part qu’une pédagogie davantage centrée sur les apprenants et favorisant les interactions les aide à mieux approfondir les textes littéraires au programme. En effet, puisque l’apprentissage découle de la réorganisation des schèmes de pensée de l’individu, celui-ci doit remettre en question son savoir préexistant. Et pour ce faire, l’élève a besoin des autres. « En ce qui nous concerne, nous sommes volontiers enclins à nous croire nous-même sur parole, dit Piaget, et ce n’est que lors du processus de communication avec les autres qu’apparaît en nous la nécessité de prouver et de démontrer notre pensée » (Vygotsky, 1997, p. 475).

Nous avons ainsi adopté une gestion de classe s’inspirant des principes du socioconstructivisme et des communautés d’apprentissage (Lee et Smagorinsky, 2000 ; Bereiter, 2002 ; Glasersfeld, 2004, 2000, 1992 ; Jonnaert et Masciotra, 2004 ; Wells, 2002 ; Nuthall, 2002 ; Varelas, Luster et Wenzel, 1999 ; Wenger, 1998 ; Brown, 1997 ; Brown et Campione, 1995 ; Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Saint-Onge, 1994 ; Lave, 1991 ; Wertsch, 1985 ; Vygotsky, 1978 ; Barab et Duffy ; etc.).

Plusieurs théoriciens ne cessent de le répéter : l’apprentissage est un processus culturel et fortement contextualisé (Bruner, 1996 ; Lave, 1991 ; Lave et Wenger, 1991, 1996 ; Engeström, 1987, 1996 ; etc.). Lave (1991), entre autres, soutient que l’apprentissage est une conséquence de l’acquisition d’un *langage* particulier à une communauté de pratique. En ce sens, participer aux activités typiques d’une communauté, à l’instar d’un compagnon d’autrefois apprenant le métier avec un expert, permettrait d’en assimiler non seulement les connaissances et les habiletés, mais aussi les attentes et les croyances.

Cette *communauté de pratique*, quand elle a pour but explicite l’acquisition de nouvelles connaissances, et d’autant plus qu’elle se situe en contexte d’éducation formelle¹⁶, devient une *communauté d’apprentissage*. Conçue de cette façon, la classe devient un endroit où les élèves sont, en

¹⁶ L’UNESCO (1997) distingue éducation formelle, non formelle et informelle, réservant la première dénomination à l’éducation s’inscrivant dans un parcours de scolarisation ou conduisant à des crédits.

quelque sorte, des « apprentis » acquérant le langage particulier d'une discipline scolaire quelconque.

As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities – it implies becoming a full participant, a member, a kind of person. In this view, learning only partly – and often incidentally – implies becoming able to be involved in new activities, to perform new tasks and functions, to master new understandings. Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities (Lave et Wenger, 1996, p. 146).

La connaissance serait donc le résultat du travail intellectuel de la communauté, construction à la fois socialement et culturellement ancrée. Le savoir serait une appropriation personnelle de la co-construction collective.

Socioconstructivisme et conflit (socio)cognitif : pour une pédagogie du dialogue

De fait, c'est seulement en confrontant sa vision du monde ou sa façon de faire quelque chose à celle d'un pair qu'on peut se rendre compte de la faible viabilité d'un modèle auquel on adhérerait (conflit sociocognitif) et qu'on se met à rechercher un meilleur modèle, une meilleure façon de faire (conflit cognitif) et à s'interroger sur sa pertinence (métacognition) (voir figure 1).

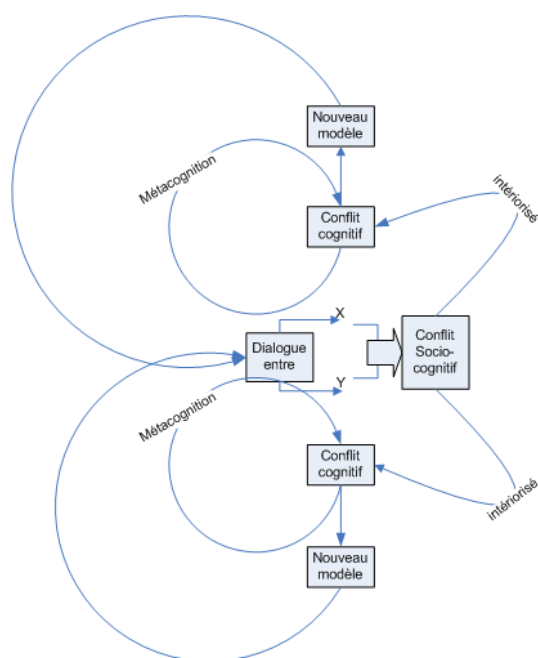


Figure 1 - Relation entre conflit (socio)cognitif et métacognition

Centrale au paradigme socioconstructiviste nous semble donc être la notion de conflit sociocognitif :

Coming up against an alternative (though not necessarily correct) viewpoint in the course of joint problem-solving the child is forced to coordinate his or her own viewpoint with that of the partner. The conflict can only be resolved if cognitive restructuring takes place – on the lines, that is, of Piagetian equilibration, except that the mental change occurs as a result of *social* interaction. [...] However, this cannot happen merely through the passive presentation of alternative viewpoints; children must be actively engaged in opposing their particular opinions and reasoning with those of other individuals, thereby experiencing a confrontational socio-cognitive conflict. The mental restructuring that follows in turn allows each partner to adopt an approach to this class of problems that is more advanced than that adopted previously when working as an individual (Schaffer, 1996, p. 272-273).

Mais pour que ce conflit sociocognitif ait vraiment lieu, trois conditions nous semblent essentielles. La première, extérieure à l'apprenant, concerne la tâche à réaliser, qui doit potentiellement être problématique pour l'élève (nous revenons plus loin sur l'intérêt de l'approche par problèmes), et l'aménagement de la gestion de la classe pour permettre la discussion entre les élèves. Cela peut sembler banal de prime abord, mais il faut encore rappeler ici que l'organisation traditionnelle de la classe consiste souvent encore en quelque soixante-dix pour cent de temps de parole pour l'enseignant contre trente pour les élèves – Barth (2002) parle à ce propos d'un manque d'activités et de réflexions communes (p. 31), alors que Hansen montre ironiquement comment ce contrat didactique implicite amène l'élève à « exerce[r] davantage les muscles de sa main que sa matière grise » (p. 143). D'ailleurs, même dans les classes où l'enseignant adopte une approche basée sur le paradigme socioconstructiviste, il arrive souvent que des discussions en grand groupe ayant pour but d'engendrer un tel conflit ne soient suivies que par quelques élèves, la plupart ne participant qu'à l'occasion... et encore (Nuthall, 2002, p. 58 ; Bordage, 2007)¹⁷.

La deuxième condition concerne l'écologie de la classe : que l'on regarde l'aspect coopératif ou conflictuel engendré par une approche s'inscrivant dans le paradigme socioconstructiviste, il faut présupposer que la relation entre les élèves puisse être plutôt égalitaire et qu'aucun n'agira de manière à être qualifié de dominant ou de dominé. En effet, si cela n'est pas le cas, il ne peut y avoir un réel échange puisqu'un seul des deux apprenants exprime réellement son point de vue –

¹⁷ La discussion en grand groupe ne semble en effet pas favoriser un réel engagement de plusieurs élèves (d'ailleurs, quand ils sont quarante-cinq dans une classe, comment cela serait-il possible ?). Voir aussi à ce sujet les remarques de Christensen et collab. (1994) et celles de Martineau et Simard (2001).

et il n'y a, alors, aucun conflit sociocognitif à l'horizon (c'est pourquoi plusieurs auteurs indiquent, entre autres composantes clefs pour amener les élèves à construire ensemble leur savoir, la création d'une communauté caractérisée par une atmosphère de confiance, de respect, de soutien, d'entraide et d'interdépendance) ; les élèves doivent poursuivre des buts communs, dont celui de la réussite intellectuelle (voir Wells, 2002 ; Martineau et Simard, 2001 ; Jonassen, Peck et Wilson, 1999 ; Christensen, Garvin et Sweet, 1994 ; Bereiter, 1994).

La troisième condition, quant à elle, est purement interne : non seulement les élèves doivent-ils être convaincus qu'il n'y a pas nécessairement *une* bonne réponse déjà connue de l'enseignant et attendue d'eux (l'étude des sciences sociales ou de la littérature, par exemple, permet des points de vue variés : l'apprenant doit pouvoir croire que son engagement cognitif sera réellement reconnu, qu'il peut vraiment exprimer ce qu'il pense¹⁸), mais ils doivent aussi *accepter* le conflit et, en ce sens, ils doivent être ouverts à la négociation¹⁹. Cette condition, si elle semble aller de soi, n'est pas si facile à remplir qu'il paraît. En effet, l'actuelle tendance au relativisme (celui que Glasersfeld qualifiait de mauvais) court-circuite nombre de discussions : pour beaucoup de personnes, tout s'équivaut et toutes les opinions exprimées se valent, aucune n'est meilleure qu'une autre²⁰. (Qui n'a jamais entendu une formule comme « Tu as ton opinion, j'ai la mienne » pour mettre fin à une conversation ?) Cette position est aussi peu féconde intellectuellement que lorsque les élèves sont tous d'accord avant même de se consulter.

Bref, plusieurs recherches ont démontré que le conflit sociocognitif est essentiel dans le développement de la pensée et de la régulation des activités cognitives : « par la discussion, l'apprenant est amené à préciser et à justifier son opinion, à l'exprimer dans un langage clair et cohérent, à la modifier ou à la confirmer par l'examen attentif des positions de ses camarades de classe » (Simard et Martineau, 2001, reprenant les travaux de Hinde, Perret-Clermont, Stevenson-Hinde,

¹⁸ Nuthall (2002) remarque à ce propos : « [c]lassroom discussions are public performances and students are capable of learning and saying what they believe teachers want them to say without understanding or believing what they say » (p. 58).

¹⁹ Expriment leur difficulté à cet égard, Wilkinson et Dubrow (1994) pointent du doigt en premier lieu le besoin de sécurité des élèves, « douloureusement conscient[ts] de leur ignorance », qui les amènerait à la « supposition [...] erronée selon laquelle à une question il n'existe qu'une seule réponse connue du professeur », vision dans laquelle ils sont confortés par des années de pédagogie de la bonne réponse.

²⁰ Et encore, cela est vrai quand il s'agit d'un sujet que les élèves ont à cœur ou, du moins, auquel ils accordent une certaine importance au départ. Sans quoi, non seulement toutes les opinions se valent-elles, mais aucune n'a d'intérêt en soi.

Brown et Campione). Pour ce faire, les apprenants doivent *discuter* pour construire et approfondir leurs connaissances²¹. Pour Carl Bereiter (1994), d'ailleurs, la seule façon de faire avancer le savoir est le « discours progressif » (*progressive discourse*) : « Sometimes people with opposing views can engage in discourse that leads to a new understanding that everyone involved agrees is superior to their own previous understanding » (p. 6).

C'est en ce sens que plusieurs auteurs privilégient une pédagogie fondée sur le dialogue (Christensen, Garvin et Sweet, 1994 ; Martineau et Simard, 2001 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001 ; Roth, 2002 ; Wilkinson et Dubrow, 1994 ; Murray, 1982 ; Vygotsky, 1998 ; etc.). Mais entendons-nous bien : « Le dialogue est un exercice rigoureux et exigeant qui n'a rien à voir avec le bavardage ou la conversation quotidienne » (Martineau et Simard, 2001). En effet, pour que se réalise un dialogue véritable, il faut « que le discours soit au service d'un souci qui est orienté par l'intérêt de la connaissance [et] que le point de vue de l'autre soit considéré comme un apport essentiel à notre recherche commune de vérité » (Martineau et Simard, 2001, p. 22). Bereiter (1994) insiste : pour qu'il y ait discours progressif, les participants doivent prendre quatre engagements :

- A commitment to work toward common understanding satisfactory to all. [...]
- A commitment to frame questions and propositions in ways that allow evidence to be brought to bear on them. [...]
- A commitment to expand the body of collectively valid propositions. [...]
- A commitment to allow any belief to be subjected to criticism if it will advance the discourse (p. 7).

En somme, pour que les élèves discutent réellement, ils doivent former une vraie communauté d'apprentissage²² – comme le rappelle Christensen, « [I]e processus de discussion [...] exige des

²¹ Et s'investir dans cette discussion, comme le notent à propos Lafortune et Deaudelin (2001) : « la présence ou non de co-construction dépend du degré d'engagement des personnes dans la discussion », ce qui implique « qu'une confiance se soit établie dans le groupe et que chaque personne, quel que soit son rôle dans le groupe, se sente à l'aise d'exprimer son point de vue, voire un point de vue divergent et, même, de partager des éléments de ses émotions » (p. 140).

²² Une communauté d'apprentissage qui fonctionne pleinement comme une communauté de coopération de connaissances, selon Scardamalia (2003), obéit à un certain nombre de principes :

- le savoir communautaire repose sur une responsabilité collective (*Community knowledge, collective responsibility*) ;
- le savoir est démocratisé (*Democratizing knowledge*) ;
- la construction des connaissances est intégrée à tous les domaines, y compris au quotidien (*Pervasive knowledge building*) ;
- le partage du savoir permet son avancement symétrique (*Symmetric knowledge advancement*) ;
- les membres de la communauté sont responsables de leur démarche épistémologique (*Epistemic agency*) ;
- le discours est transformatif (*Knowledge-building discourse*) ;

[élèves] qu'ils s'investissent profondément et activement dans leur formation, qu'ils découvrent par eux-mêmes plutôt que d'accepter les déclarations d'autrui » (p. 19).

Une des stratégies d'enseignement fondée sur la discussion nous semble particulièrement intéressante pour la compréhension de textes : les groupes de discussion (Martineau et Simard, 2001 ; Lee et Smagorinsky, 2000), dont font partie les cercles de lecture (voir Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001, pour leur intérêt pédagogique).

Reprenant plusieurs auteurs de la littérature sur le sujet, Martineau et Simard (2001) relèvent de nombreux avantages des groupes de discussion : compréhension approfondie des concepts clefs de la matière, développement d'habiletés en résolution de problèmes, apprentissage de l'esprit critique, développement d'habiletés cognitives de haut niveau (analyse, synthèse et évaluation selon la taxonomie de Bloom), sans parler d'une motivation accrue et du développement personnel et social (éducation à la démocratie) que permet l'apprentissage par la discussion (p. 29ss.) – ce qui ressemble, somme toute, aux compétences visées par la formation générale au niveau collégial.

Tous les auteurs soulignent cependant la difficulté que nous avons déjà soulevée de faire participer de nombreux élèves à ces discussions, qui n'engagent souvent intellectuellement que quelques personnes. Et c'est là que le bât blesse (et que plusieurs enseignants qui souhaitent mettre en place des stratégies d'enseignement fondées sur la participation active des étudiants baissent les bras et reviennent à une pédagogie plus traditionnelle) : les classes sont bondées et l'organisation pédagogique des institutions n'est pas faite pour aider.

-
- les sources d'autorité sont utilisées de façon constructive (*Constructive use of authoritative sources*) ;
 - l'évaluation est intégrée, simultanée et transformatrice (*Embedded, concurrent, and transformative assessment*) ;
 - la construction des connaissances est basée sur des idées réelles, sur des problèmes authentiques (*Real ideas, authentic problems*) ;
 - la diversité des idées est prônée (*Idea diversity*) ;
 - toutes les idées sont traitées comme perfectibles (*Improvable ideas*) ;
 - les idées débattues doivent être intégrées pour permettre l'émergence de nouvelles idées (*Rise Above*) (traduction libre d'Edwin Rossbach, 2007).

L'approche par problèmes en littérature

Afin de susciter un dialogue qui mène au discours progressif, on saurait difficilement trouver plus pertinent que l'approche par problèmes (APP) dans l'enseignement collégial – et à plus forte raison dans l'enseignement de la littérature, le texte littéraire posant, justement, un problème à résoudre : si l'on veut amener les étudiants à remettre en question leurs schèmes de pensée, ils doivent être confrontés à une situation problématique sans laquelle, nous l'avons dit, il n'y a pas de conflit (socio)cognitif possible.

Dans la deuxième édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre définit ainsi l'approche par problèmes : « Approche pédagogique qui consiste à confronter l'élève à des problèmes signifiants et motivants, réels ou fictifs, dans le but de développer son autonomie et son implication dans la résolution de ses problèmes personnels, sociaux et éducationnels ». Ce faisant, il met en lumière la notion de *complexité* : un problème n'est pas un exercice d'application²³. S'il existe effectivement des problèmes bien définis, ce ne sont pas ceux qu'il convient le mieux d'utiliser dans une approche par problèmes (APP). Pour que l'élève s'engage dans un défi cognitif, il faut qu'il soit amené à résoudre des problèmes mal définis et de plus en plus complexes (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Poirier Proulx²⁴, 1997). C'est en ce sens que l'APP doit permettre à l'étudiant non seulement de développer des compétences de résolution de problèmes, mais de « faire en même temps des apprentissages de contenu » (Guilbert et Ouellet, p. 64 ; voir aussi Poissant, 1994 ; Poirier Proulx, 1997 ; Lavoie, 2000). Pour Guilbert et Ouellet, « un problème complexe représente la majorité des problèmes de la vie quotidienne et professionnelle. Généralement, plusieurs aspects s'y retrouvent imbriqués (économique, éthique, sociologique...). Les informations utiles pour le résoudre ne sont pas toutes accessibles et on doit juger de leur crédibilité. De plus, plusieurs solutions peuvent être considérées comme valables » (p. 64). Devant le problème, les apprenants devront suivre des étapes plus ou moins spécifiques (voir à ce

²³ Sur l'approche par problèmes, voir aussi Lavoie, 2005, 2000 ; Guilbert et Ouellet, 2002 ; Nuthall, 2002 ; Poirier Proulx, 1999, 1997 ; Bergeron et Harvey, 1997 ; Dionne, 1995 ; Saint-Jean, 1994 ; Cégep de Sainte-Foy; etc.

²⁴ L'auteure explique bien sûr qu'il faut « ajuster le niveau de difficulté en fonction des connaissances acquises ou à acquérir, et tenir compte du niveau de développement d'autres habiletés requises dans la résolution de problèmes, notamment celles qui sont reliées à la prise de décision, à la pensée critique et à la pensée créatrice » (p. 20).

sujet Guilbert et Ouellet, p. 77ss. ; Saint-Onge, p. 74-77 ; Poissant, p. 171 ; Lavoie, 2002), de façon itérative, qui les amèneront à s'approprier les connaissances nécessaires à sa résolution²⁵.

L'approche par problèmes est à notre avis possible dans toute discipline, y compris en littérature. Il s'agit ici de faire émerger, à la lecture d'un texte littéraire, difficile par sa polysémie, une ou des questions dont les réponses donnent un éclairage important au texte. Pour parvenir à ces réponses, qui peuvent être fort variées (tant qu'elles respectent le texte, bien entendu), les étudiants doivent faire des apprentissages propres à la discipline (rhétorique, stylistique) ainsi qu'à d'autres (histoire, sociologie, psychologie, par exemple). Quant aux liens avec la vie réelle, ils sont plus nombreux qu'on pourrait le croire de prime abord. En effet, d'une part, la multiplicité des thèmes couverts par les œuvres littéraires touche tous les aspects de la vie quotidienne des étudiants : économique, éthique, sociologique, pour reprendre Guilbert et Ouellet, mais aussi amoureuse, professionnelle, etc. D'autre part, et de façon encore plus importante, si un lecteur se projette dans une œuvre, s'il s'identifie aux personnages, c'est que l'histoire qu'il lit a un rapport avec lui-même, avec sa psyché – c'est ce qui donne sa charge émotive à la littérature. Le recul rendu possible avec la résolution de problèmes devrait amener le lecteur à réfléchir sur soi-même, ses relations personnelles, sa vision sociale, etc.

Pour qu'une approche par problèmes comporte réellement ces avantages pour l'étudiant, on comprend bien qu'il doit vraiment en être le cœur. Si nous nous répétons, c'est pour faire écho à la mise en situation de Glasersfeld (1992) assez représentative, à notre avis, d'une façon de percevoir l'APP par certains enseignants et de tenter de la mettre en place en classe : « L'enseignant arrive dans la classe le matin et dit : "faisons un problème". Même les enfants de six ans savent que ce n'est pas un problème pour l'enseignant. Il pourrait faire ça dans son sommeil. Ce n'est pas un problème pour eux, parce que ça ne les intéresse pas du tout, [...] alors c'est un faux problème » (p. 23).

²⁵ Nous répétons, avec Lavoie (2006), que « si la situation qui est offerte aux étudiants est bien un problème, ceux-ci doivent donc être dans l'impossibilité de la résoudre sans réaliser un apprentissage ». Voir aussi Poissant (1994), ainsi que Poirier Proulx (1999), qui reprend un tableau synthétisant les différences entre problème et exercice du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (1993).

Si, donc, le problème doit présenter une certaine complexité, un certain défi pour qu'il y ait apprentissage, il doit aussi être signifiant, ce qui nous amène à la notion d'*authenticité*. Il nous semble évident que, si les élèves sont non seulement invités à résoudre un problème, mais qu'ils sont à l'origine du questionnement (ou du moins participent à son énonciation), ils s'investiront davantage cognitivement et émotionnellement.

En effet, parlant des questions posées aux étudiants en littérature, Rouxel (1996) fait remarquer : « Des questions fermées, psychologisantes, esthétisantes d'un Lagarde et Michard aux questions un peu plus ouvertes de certains manuels contemporains, il y a un écart dont on ne peut ignorer ce qu'il recouvre de mutations scientifiques et idéologiques. Mais dans les deux cas, **l'efficacité de ces questions est mise en doute par le seul fait qu'elles soient formulées par autrui**, par un adulte étranger au parcours de l'élève. Elles présupposent des connaissances que l'élève ne possède pas. Au lieu d'être une aide, elles provoquent le découragement » (p. 107, nous soulignons). D'ailleurs, Dufays, Gemenne et Ledur (2005) affirment à ce sujet que l'on doit absolument amener les élèves à *se poser* des questions : « Constatons pour commencer qu'il ne suffit pas qu'on pose des questions à l'élève pour que de tels processus [ceux de l'analyse] soient effectivement stimulés [...]. D'une part, en effet, l'enjeu est qu'il apprenne à se poser *lui-même* des questions²⁶ ; d'autre part, on sait qu'il existe de *fausses questions* qui, loin de stimuler la construction d'hypothèses, évitent en fait au lecteur de déployer une activité interprétative digne de ce nom » (p. 212). Pour analyser l'objet littéraire en profondeur, pour faire « parler » l'œuvre, il faut lui poser les bonnes questions. Ces questions sont de deux types : questions de décodage (pour la compréhension de base de l'histoire) – les élèves peuvent se demander, par exemple, qui est le narrateur de l'histoire, de quel personnage il s'agit dans un long dialogue, etc. –, puis, de plus en plus *authentiques* dans la perspective disciplinaire de la littérature, c'est-à-dire visant l'*interprétation* de passages de l'œuvre – pourquoi est-ce dit ainsi ? qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire d'*autre* ?

Il convient ici d'apporter quelques précisions. La *difficulté de lecture*, qui concerne les opérations de décodage, n'est pas ici considérée comme un problème, puisque les étudiants de niveau collé-

²⁶ Voir aussi l'argumentaire de Saint-Pierre (2004) à ce sujet, pour qui l'apprentissage du questionnement, entre autres stratégies métacognitives, est essentiel au développement de l'autonomie des étudiants de niveau collégial.

gial ont acquis les connaissances et développé des compétences de base en lecture qui devraient leur permettre de lever ces difficultés. Les *problèmes de compréhension*, pour leur part, sont des problèmes réels pour les étudiants. Ils impliquent la nécessité d'une recherche cognitive assez importante pour arriver à se représenter la base de texte. Toutefois, ces problèmes, s'il est important pour les étudiants de les résoudre (et pour les enseignants de les aider à y parvenir), ne sont pas considérés comme des problèmes dans une optique d'approche par problèmes – ils sont d'ailleurs souvent mis sur le même pied que les difficultés de lecture – parce qu'ils proviennent de la lecture du texte au premier niveau. Seuls les *problèmes d'interprétation* sont des problèmes authentiques dans une optique disciplinaire, puisqu'ils visent le développement des compétences en lecture littéraire attendues au terme des études collégiales (analyse, interprétation, appréciation). C'est donc ce questionnement authentique qu'il faut chercher à amener l'étudiant à développer dans une approche par problèmes.

Nous croyons que, si les étudiants sont à l'origine du questionnement, ils seront davantage confrontés à un conflit (socio)cognitif, ce qui les incitera davantage à remettre en question leurs fausses conceptions et leurs stratégies de lecture plus ou moins efficaces. Parce qu'il faut se rappeler avec Roth (2002) à quel point les élèves, lorsqu'ils sont confrontés à une vision différente de la leur, ont tendance à réarranger le discours de l'autre pour qu'il se plie à leurs propres conceptions erronées ou à l'isoler dans une « boîte » appelée « connaissances scolaires ». C'est pourquoi, pour elle, on doit absolument partir des étudiants eux-mêmes :

This research convinced me that talk about students' ideas should be at the heart of science teaching. [...] First, learners must perceive a need to change their ideas [...]. Next, they must encounter other ideas that make sense to them as alternative explanations, and they must be introduced to these new ideas in ways that help them see the new ideas as related to their own ideas [...]. Finally, students must find the new ideas useful in explaining a variety of personal experiences and phenomena. The new ideas do not immediately replace students' prior knowledge; instead, students need time and opportunities to try talking about and using the new ideas to explain and make sense of a variety of situations. To meet these conditions for learning, teacher talk cannot be limited to eliciting and encouraging students' ideas and thinking. Teacher talk also needs to challenge and scaffold students' thinking, so that students receive feedback to help them reconsider and change their personal understandings in light of other evidence and explanations (p. 203-204).

Nous croyons que ces propos sont tout à fait justifiés quelle que soit la discipline enseignée. En effet, en littérature comme en science, les préconceptions des étudiants sont particulièrement tenaces, même si elles sont en lien avec un autre objet que la connaissance scientifique – qu'on pense par exemple à la difficulté du lecteur à se replacer dans le contexte sociohistorique qui a vu

naître une œuvre, à se détacher de sa propre époque pour mieux comprendre ce qu'un écrivain a bien pu vouloir dire il y a tant d'années...

Mais ce n'est pas parce qu'une question émerge d'un groupe d'élèves qu'elle donne automatiquement lieu à un problème authentique (c'est le cas, par exemple, des questions de compréhension). Cette dénomination d'authenticité ne renvoie pas tant au lien que fait l'élève entre le problème et son quotidien (même si ce lien demeure important) qu'entre le problème et le questionnement propre à une discipline. Or, un problème en littérature a ceci de particulier que, contrairement aux autres problèmes disciplinaires (qu'on pense aux mathématiques ou à la chimie), il n'est pas toujours apparent, puisqu'il est rarement lié à la compréhension de l'objet étudié. Par exemple, un problème de chimie demandera à un apprenant de combiner des éléments pour former un nouveau composé, ce qu'on lui présentera en lui demandant de produire tel ou tel précipité (comme de l'acide acétylsalicylique). Cependant, en littérature, le problème authentique se trouve à un deuxième niveau de lecture, dépassant et intégrant la compréhension de base – on demande donc aux lecteurs d'interroger un objet qu'ils *saisissent déjà*.

En fait, un problème authentique en littérature provient d'une façon de lire. La lecture littéraire implique un va-et-vient entre une lecture ludique ou pragmatique, personnelle, dans laquelle le sujet lecteur s'implique émotivement, une lecture *de participation*, et une lecture « intellectuelle », qui cherche à aller au-delà du plaisir, à justifier l'implication émotive dans le texte, une lecture *de distanciation* (Falardeau, 2004 ; Langlade, 2001 et 2004 ; Chabanne, 1998 ; Reuter, 1996 ; Goldstein, 1996 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 et 1996) – deux niveaux de lecture dont parle ainsi Eco dans « Ironie intertextuelle et niveaux de lecture » (2003) :

[...] le lecteur de premier niveau veut savoir ce qui se passe, celui du second niveau veut savoir comment ce qui se passe a été raconté. Pour connaître la fin de l'histoire, il suffit, en général, de lire une seule fois. Pour devenir un lecteur de second niveau, il faut lire plusieurs fois, et certaines histoires demandent à être lues à l'infini. [...] [Mais] gardons-nous d'entendre cette distinction de niveaux comme si, d'un côté, il y avait le lecteur facile à contenter, intéressé par l'histoire, et de l'autre, celui doté d'un palais esthétiquement fin, intéressé par le langage. [...] Le lecteur de second niveau est celui qui sait voir combien l'œuvre fonctionne bien au premier niveau. Cependant, c'est sûrement à ce second niveau de lecture critique qu'on décide si le texte a deux ou plusieurs sens, si cela vaut la peine de rechercher le sens allégorique, si la fable raconte aussi quelque chose du lecteur [...]. (p. 295-297).

Ainsi, afin de parler de lecture littéraire, il convient d'asseoir son interprétation sur des bases théoriques plus solides : il faut passer le texte au filtre de différents outils – psychanalyse du texte (que dit l'œuvre de l'être humain, de l'inconscient ?), mythanalyse (comment le texte actualise-t-

il un mythe fondateur ?), sociocritique (que dit le texte de la société dans laquelle il s'inscrit ?), narratologie (comment la narration crée-t-elle un climat spécifique à l'œuvre ?), sémiotique (comment les différents signes se combinent-ils pour créer une signification différente, plus allégorique ?), etc. Ces approches théoriques et critiques peuvent servir de « grilles de lecture », d'outils nécessaires pour objectiver, pousser plus loin l'expérience de lecture (Falardeau, 2004 ; Dufays et Gemenne, 1995).

En effet, lorsque sont levés les problèmes de premier niveau (ceux de décodage et de compréhension de base – des relations entre les personnages, de la narration ou de l'histoire d'un roman, par exemple), la lecture ne passe pas nécessairement en mode littéraire²⁷ : le lecteur peut choisir un mode de lecture plus pragmatique ou plus ludique, d'où peuvent être évacués les problèmes d'analyse et d'interprétation textuelles (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Lahire, 1993 ; Just et Carpenter, 1987) ; il arrive aussi qu'il refuse inconsciemment de voir certaines parties du texte qui le dérangent (Holland, 1975) ; il peut encore faire des inférences éloignées du texte pour en boucher les « trous » plutôt que d'en interroger la signification (Monballin, 1999 ; Rouxel, 1996 ; Reuter, 1992 ; Baker, 1985 ; Baker et Brown, 1984 ; Spiro et Mayers, 1984 ; Just et Carpenter, 1987) ; enfin, il peut tout simplement refuser de lire les passages « difficiles » (Pennac, 1992).

Ainsi, parallèlement au travail de découverte de l'époque dans laquelle s'inscrivent les œuvres au programme, le travail intellectuel de l'analyse littéraire – qui fait passer le mode de lecture du pragmatique à l'esthétique – doit être présenté aux étudiants. Si l'on veut qu'ils acquièrent le langage de la communauté, comme le disait Lave (1991), on doit les y initier. Nous l'avons dit, nous sommes tout à fait d'accord avec les auteurs qui se sont penchés sur la question : on ne peut espérer que les étudiants vont développer une nouvelle façon de lire par « mimétisme » – il faut les former au questionnement et à la résolution de problèmes, les soutenir dans leurs démarches métacognitives (Lavoie, 2005 ; Boyer, 1993 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Poirier Proulx 1997 et 1999 ; Romano, 1992 ; Day, French et Hall, 1985 ; etc.).

²⁷ Eco, dans « Ironie textuelle et niveaux de lecture » (*De la littérature*, 2003), emploie l'image suivante : « C'est comme un banquet où l'on distribuerait à l'étage inférieur les restes du dîner proposé à l'étage supérieur, non pas les restes de la table mais ceux de la marmite, très bien servis eux aussi, et, puisque le lecteur naïf croit que la fête se déroule sur un seul étage, il les goûtera pour ce qu'ils valent (tout compte fait savoureux et abondants) sans supposer que quelqu'un ait eu davantage » (p. 309).

C'est ainsi que les enseignants de littérature au collégial formulent des questions ouvertes pour amener les étudiants à emprunter une démarche d'analyse outillée menant à une interprétation de l'œuvre lue (Lecavalier et Richard, 2010 ; Falardeau, 2002 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Benoît, 1992) – et, dans le meilleur des cas, à acquérir par eux-mêmes certaines notions théoriques pour parvenir à la réponse qu'ils attendent d'eux. Mais, si les problèmes qu'on leur soumet sont souvent intéressants en soi – d'un point de vue disciplinaire – et pour les enseignants (qui ont généralement déjà une réponse à suggérer ou en attente, puisqu'ils proviennent habituellement d'études ou d'interprétations dont ils sont à l'origine ou qu'ils ont lues – voir Rouxel, 1996), ils n'ont pas nécessairement l'effet escompté sur les étudiants. En effet, d'une part, il ne s'agit généralement pas de questions qu'ils se posent réellement, alors que cet aspect est non négligeable dans une APP, nous l'avons souligné plusieurs fois déjà. D'autre part, et c'est souvent l'argument invoqué par les enseignants pour justifier le fait qu'ils préfèrent formuler eux-mêmes les questions-problèmes, les étudiants n'ont pas toujours un niveau de compréhension suffisant pour répondre à ces questions d'interprétation – le but étant justement d'acquérir les connaissances nécessaires pour y parvenir (Falardeau, 2002 ; Benoît, 1992 ; Tierney et Cunningham, 1984). S'ils n'ont pas les connaissances qu'il faut, comment les étudiants pourraient-ils poser eux-mêmes des questions authentiques ? Nous croyons qu'il s'agit là d'une fausse question comme celle de savoir qui vient avant de la poule et de l'œuf, d'un piège que se tend lui-même le maître. C'est un peu ce que signifie Bereiter (2003) lorsqu'il écrit :

How does one get students engaged with sufficiently deep questions? The four driving questions listed above²⁸ are in a roughly increasing order of depth. The first two questions are the ones most likely to occur spontaneously to students, and the first question, “What causes volcanoes?”, is a good starting point for inquiry. The last two questions are likely to arise only after students have made progress in understanding and become acquainted with the formation and location of volcanic islands. For the teacher to pose these questions at the outset would not be a good idea, because the students would not be in a position to recognize their significance. They are questions that should *emerge* as a consequence of progress in work with ideas. It is characteristic of successful work with ideas in design mode that the questions or problems evolve as well as the answers and solutions and that there is a creative interplay between them (p. 10-11).

Mettre en place une approche par problèmes dans un cours de littérature au collégial implique donc qu'on amène les étudiants à s'approprier un *questionnement authentique*²⁹ ainsi qu'une

²⁸ Les exemples de questions, en lien avec les volcans, sont les suivants : Qu'est-ce qui cause les volcans ? Quel est le risque qu'un volcan fasse éruption près d'ici ? Les volcans sont-ils liés aux tremblements de terre ? Pourquoi de nouvelles îles volcaniques continuent-elles d'émerger à Hawaï ? (notre traduction).

²⁹ Nous le répétons : nous croyons que de faire émerger ce questionnement de la classe demeure préférable à lui soumettre des problèmes, même s'ils sont authentiques, puisque nous croyons que d'être à l'origine de la question et

démarche propre à l'analyse littéraire qui pourront, éventuellement, les amener à mieux comprendre les œuvres au programme et à les interpréter d'une façon originale, c'est-à-dire à arriver à construire un sens nouveau pour eux, qui n'est pas le sens explicite et premier du texte, à lui faire dire des choses qui n'y sont pas nécessairement à partir de ce qui s'y trouve – pour ne donner qu'un seul exemple, Homère n'a pas voulu écrire une cosmogonie grecque avec son *Illiade* ; pourtant, la compréhension de ce chef-d'œuvre, quand on dépasse la lecture littérale, nous en apprend beaucoup sur la façon dont les Grecs voyaient le monde. L'approche par problèmes en littérature fait donc référence à une démarche d'analyse d'une œuvre qui mène à une interprétation personnelle (ou collective) plausible, soutenue à l'aide du texte lui-même et d'éléments externes, pouvant faire l'objet d'une approbation sociale (consensus).

De la créativité en résolution de problèmes

Et c'est ici que la créativité entre en jeu. En effet, pour résoudre les problèmes d'analyse et d'interprétation, l'étudiant doit tenter de créer des liens là où, de prime abord, il n'y en a pas³⁰, c'est-à-dire que, au-delà de la compréhension de tous les mots, il doit créer un nouveau signe de la réorganisation mentale des divers éléments de l'œuvre (Falardeau, 2002). Ainsi, nous souscrivons à l'idée de Rouxel (1996) qui affirme : « quelle que soit la théorie dans laquelle on se situe, la lecture littéraire vise l'élaboration d'hypothèses interprétatives et requiert donc l'activité créatrice du lecteur » (p. 44).

Pour Matlink (2005), « la créativité implique la découverte d'une solution qui doit être à la fois novatrice et utile » (p. 516). Lubart (2003) de son côté y voit une production nouvelle et adaptée à la situation, ce qui revient un peu au même. Sternberg, quant à lui (2003), parle plutôt d'une habileté à produire un travail qui soit nouveau (c'est-à-dire original, inattendu), de haute qualité, et approprié (c'est-à-dire utile, qui rencontre les contraintes de la tâche, soit adapté au contexte

de la réponse amènera vraiment les étudiants à une meilleure compréhension (voir à ce sujet Viola, 1998 ; Rouxel, 1996 ; Gemenne 1995 et 1996 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

³⁰ Pour Mednick et Mednick (1967), « la créativité requiert la capacité de découvrir des relations entre des notions qui, a priori, n'ont rien à voir entre elles. Les personnes qui font preuve de créativité sont capables, en partant d'idées très éloignées les unes des autres, de les combiner en de nouvelles associations qui obéissent à un critère déterminé » (dans Matlink, 1995, p. 518). C'est aussi ce que soutiennent Eco dans *Lector in fabula* (1979) et Kokis dans *Les Langages de la création* (2006).

dans lequel il est fait) (voir aussi Amabile, 1996 ; Barron, 1988 ; Sternberg, 1988, 1999 ; Lubart, 1994 ; MacKinnon, 1962 ; Ochse, 1990 ; Sternberg & Lubart, 1995, 1996).

Si les tentatives pour définir la créativité n'aboutissent pas toutes à un consensus – et varient considérablement selon le champ de recherche (appliquée ou fondamentale, en psychologie, en éducation, en littérature, en administration, etc.³¹) et l'origine des chercheurs (v. *The International Handbook of Creativity*, dirigé par Kaufman et Sternberg, 2006) –, la plupart s'entendent toutefois, donnant suite aux importants travaux de Guilford (1956, 1968) et de Torrance (1974), pour dire que l'innovation, la nouveauté, est effectivement une condition indispensable pour juger de la créativité (Baron, 1994 ; Eysenck, 1990a et 1990b ; Feldman et collab., 1994 ; Weisberg, 1993 ; etc.).

En situation scolaire, il faut cependant tenir compte du fait que la nouveauté, pour un étudiant, n'est pas la même que pour un expert de la discipline ou du champ de pratique concerné. Comme beaucoup d'auteurs, Swiners et Briet (2004) distinguent d'ailleurs les champs dans lesquels peut s'exercer la pensée créative (vie professionnelle, vie scolaire ; vie privée, vie publique) et montrent à travers un schéma intéressant qu'elle n'a alors pas la même fonction (plutôt opératoire ou artistique³², ce que plusieurs chercheurs qualifient de créativité avec un petit ou un grand « c »). Sternberg (2003) et Paré (1977) recensent aussi plusieurs types de créativité. L'ouvrage de ce dernier cherche d'ailleurs à montrer comment l'école tue la plupart des formes de créativité dans l'œuf, non seulement parce qu'elle réfrène les élans de création spontanée et décourage le risque intellectuel en récompensant la « bonne réponse » (ce qui est aussi la position de Bereiter et Scardamalia, 2003³³ et de Sternberg, 2003), mais parce qu'elle ne leur permet même pas

³¹ *Looking beyond the field of psychology, Wehner, Csikszentmihalyi, and Magyari-Beck (1991) examined 100 recent doctoral dissertations on creativity. They found a “parochial isolation” of the various studies concerning creativity. There were relevant dissertations from psychology, education, business, history, history of science, and other fields, such as sociology and political science. The different fields tended to use different terms, however, and focus on different aspects of what seemed to be the same basic phenomenon. For example, business dissertations used the term “innovation” and tended to look at the organizational level whereas psychology dissertations used the term “creativity” and looked at the level of the individual (Sternberg, 2003, p. 100).*

³² Voir http://www.intelligence-creative.com/316_quatre_types_creativite.html [Lien vérifié le 23 novembre 2011].

³³ Dans un texte plus récent (*Knowledge Building*, 2006), ils soutiennent d'ailleurs qu'il conviendrait de placer les élèves dans un environnement propice à la co-construction de leurs connaissances dès leur plus jeune âge scolaire, plutôt que de chercher à attendre un moment qui serait plus propice, alors qu'ils auraient acquis les savoirs disciplinaires essentiels – attitude qui mène à ce qu'ils appellent un « constructivisme superficiel », où les élèves ne sont

d'adopter une posture intellectuelle de questionnement, en amont de la résolution de problèmes, nécessaire à l'épanouissement d'une créativité productrice, inventive ou émergente :

La formulation des questions est une phase bien précise de la résolution de problèmes et elle correspond à une habileté spécifique qui mérite d'être développée. Les jeunes enfants possèdent cette habileté au plus haut point. C'est d'ailleurs leur principal instrument d'apprentissage. Malheureusement les adultes intervenant, l'école se centrant sur ses propres questions et oubliant celles des enfants, chacun de nous devient de moins en moins sensible et de moins en moins capable de formuler ses interrogations, ses questions. La curiosité disparaît, chacun se reportant de plus en plus à ce qu'il sait et de moins en moins à ce qu'il ignore (p. 258).

C'est aussi ce que soutient Lecocq (1992), qui affirme : « Plutôt que d'évaluer l'inattendu et l'imprévisible, l'institution se donne pour mission d'évaluer la reproduction de ce qui existe déjà » (p. 114 ; voir aussi Sternberg, 2003 ; Sternberg et Williams, 1996).

Dans une classe de littérature au collégial, cette idée d'innovation, de créativité, de nouveauté peut porter à confusion. En effet, pour la plupart des littéraires, la créativité implique une nouvelle façon d'organiser le code (qu'il s'agisse du langage, du genre littéraire...) pour en faire émerger des images inédites, provoquant alors la sensibilité du lecteur. À la limite, cela peut aussi amener la dérogation au code, voire sa déconstruction, pour créer du nouveau. On pense à la création littéraire. Cependant, ce n'est pas du tout cela dont il est question ici. Plutôt que comme un phénomène artistique (parfois perçu comme le grand « c » de la créativité), il faudra voir ce concept à la façon des écoles allemande et russe (ainsi que certains chercheurs espagnols comme Marín ou anglo-saxons comme Sternberg, Finke, Ward et Smith, ou Guilford avant eux), c'est-à-dire comme un processus intellectuel en lien avec l'activité de résolution de problème (perçu comme le petit « c » de la créativité).

De fait, dans les cours de français, langue d'enseignement et littérature, le but poursuivi n'en est pas un d'écriture d'imagination – même si, dans le programme officiel, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dit souhaiter développer la compétence de l'exercice de la créativité grâce à la formation générale (p. 2 du nouveau programme³⁴). Les étudiants de niveau collégial doivent rédiger, tout dépendant du cours de formation générale dans lequel ils se trouvent, des

en fait amenés qu'à partager un savoir qui leur est préexistant et pas à créer de nouvelles idées, de nouvelles connaissances.

³⁴ On peut télécharger une copie du texte *Formation générale - Commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* en format pdf sur le site du Ministère :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1134> [Lien vérifié le 23 novembre 2011].

dissertations de type explicative ou critique. Ce type de rédaction, s'il est un outil d'évaluation qui permet une équité et une cohérence nécessaires pour lui, ne laisse en fait qu'un faible espace de créativité à l'étudiant : celui des explications. En effet, non seulement la forme du texte est-elle codifiée d'avance, mais les idées principales en sont orientées par la question ou l'énoncé de rédaction de l'enseignant³⁵ qui reprend en général sa propre interprétation de l'œuvre, celle qu'il a d'ailleurs enseignée avant l'évaluation. Ainsi, c'est seulement dans sa réorganisation des connaissances – sur l'œuvre elle-même, sur les liens à faire avec la théorie (courant littéraire, contexte sociohistorique, stylistique de l'œuvre, etc.) qui lui permettront d'élaborer ses explications – qu'il est appelé à innover³⁶.

Nous l'avons dit, si on place les étudiants en situation de résolution de problème – et, mieux encore, s'ils sont les instigateurs des questions posées au texte à la source du problème authentique à résoudre –, alors on leur laisse davantage de chance de faire preuve de créativité. Cela implique non seulement qu'on les incite à formuler des questions d'interprétation, mais qu'on les laisse explorer des pistes de lecture sans leur proposer en classe des lectures déjà achevées.

En somme, si une interprétation n'est jamais parvenue à l'attention des étudiants, mais que, analysant l'œuvre en profondeur, ils en proposent une lecture originale, nouvelle *pour eux*, alors ils auront fait preuve de créativité, même si l'interprétation qu'ils proposent existe déjà. C'est ce que Bereiter appelle « travailler avec le savoir de façon créative » (*work creatively with knowledge*). En effet, à l'instar des travaux menés dans le domaine de l'administration et, plus récemment, en sciences cognitives appliquées à l'usage d'outils de télécollaboration comme les forums de discussion, nous croyons que c'est au niveau organisationnel du groupe qu'il faut chercher la créativité en classe de lettres autant qu'en chaque individu, à travers ce que Bereiter appelle le

³⁵ Par ailleurs, l'étudiant ne peut rendre compte de sa compréhension globale de l'œuvre puisque le sujet dissertatif est nécessairement restrictif.

³⁶ C'est pourquoi nous récusons le reproche souvent fait aux étudiants de manquer de créativité lorsqu'ils doivent analyser et interpréter des œuvres littéraires : si on leur dit ce qu'ils doivent y voir et en comprendre, comment pourraient-ils proposer une réponse originale au défi de lecture ? Il semble qu'on les soumette à une double contrainte : d'une part, on attend d'eux une certaine inventivité, particulièrement dans la formulation d'hypothèses de lecture ; d'autre part, on leur donne en classe des interprétations déjà toutes faites...

« discours progressif », concept que nous avons déjà brièvement abordé et sur lequel nous revenons un plus loin³⁷.

Parce que, pour Bereiter et Scardamalia (2003), il y a deux façons de travailler avec le savoir : le mode croyance (*belief mode*) et le mode conception (*design mode*).

When in belief mode, we are concerned with what we and other people believe or ought to believe. Our response to ideas in this mode is to agree or disagree, to present arguments and evidence for or against, to express and try to resolve doubts. When in design mode, we are concerned with the usefulness, adequacy, improvability, and developmental potential of ideas (p. 56).

Avec une grande acuité, il fait remarquer qu'en situation scolaire, s'il arrive qu'on amène les étudiants à travailler en mode conception plutôt qu'en mode croyance, cela est plutôt rarement le cas avec les idées :

Activity in the design mode is not absent from schools. It is to be found in crafts, dramatic productions, creative writing, and the increasingly ubiquitous "project". In many of these the focus is on creating artifacts, but the artifacts are not conceptual artifacts (p. 4).

Or, c'est à ce résultat que devrait mener un discours progressif. En effet, si une hypothèse de lecture d'un étudiant peut être nouvelle, originale pour lui, elle ne l'est pas nécessairement pour le groupe dans lequel il s'inscrit. Mieux : même bonne, elle peut sans nul doute être collectivement améliorée, remaniée, approfondie, étayée par la théorie déjà existante autour du texte (contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit l'œuvre, principes d'analyse stylistique, etc.) ou par d'autres textes pour devenir une interprétation qui se tient bien³⁸.

C'est un peu ce que soutient Sternberg (2003) lorsqu'il écrit :

Creative functioning is largely about figuring out what the problems are (p. 99). Redefining a problem means taking a problem and turning it on its head. [...] It is an aspect of problem finding, as opposed merely to problem solving. This process is the divergent part of creative thinking (p. 110).

³⁷ D'ailleurs, l'UNESCO, dans ses *Standards UNESCO de compétences TIC des enseignants* (2008), souligne elle-même la nécessité actuelle de ce qu'elle nomme « l'approche de la création de savoir » : « Des compétences comme la résolution de problème, la communication, la collaboration, l'expérimentation, la pensée critique, et l'expression créative deviennent les objectifs de programme en tant que tels et ce sont les objets de nouvelles méthodes d'évaluation » (p. 3).

³⁸ C'est d'ailleurs en ce sens que van Aalst (2009) va encore plus loin dans sa distinction lorsqu'il suggère de distinguer trois modes de discours : celui qui mène au partage ou à la transmission de connaissance (*knowledge sharing*), celui qui induit la construction de connaissances (*knowledge construction*) et celui de la création de connaissances (*knowledge creation*). Paavola et Hakkarainen vont aussi en ce sens dans *The Knowledge Creation Metaphor. An Emergent Epistemological Approach to Learning* (à paraître dans *Science & Education*), y faisant la démonstration des différences épistémologiques qu'implique chacune de ces conceptions de l'apprentissage et montrant comment les deux premières finissent malheureusement souvent par être réductrices. Leur article souligne qu'elles devraient être perçues comme complémentaires puisqu'elles éclairent différemment le processus d'apprentissage.

Voilà exactement la forme de pensée d'où peut émerger l'analyse littéraire. En effet, une fois franchies les difficultés issues du décodage, si l'on suppose que le lecteur arrive à déchiffrer le texte, il peut tout de même s'arrêter parce qu'il ne comprend pas ce que l'œuvre essaie de lui dire, parce que sa lecture ne fonctionne pas, pour toutes sortes de raisons – un référent incompris lorsque l'œuvre s'inscrit dans un contexte sociohistorique éloigné, par exemple. Son horizon d'attente forme en quelque sorte une première hypothèse interprétative : il cherche à donner un sens à sa lecture pour lui permettre d'avancer. Formulée en fonction de ses connaissances antérieures (quant aux stéréotypes du genre ou du courant, quant aux archétypes des personnages, etc.), elle est ainsi appelée à changer souvent, à se raffiner (même inconsciemment³⁹) au fur et à mesure que la lecture avance : on anticipe la suite du récit en fonction des personnages, de l'intrigue, de la familiarisation avec le style de l'auteur ou avec le contexte, etc. Nous l'avons dit, le texte littéraire est par définition polysémique, et cette pluralité de sens qu'il porte constitue autant de nœuds de difficultés pour le lecteur, surtout le lecteur novice⁴⁰. S'il s'arrête devant un nœud de difficulté du texte, c'est donc qu'il ne trouve aucune solution facile ou instantanée – l'hypothèse d'interprétation qui portait sa lecture jusqu'alors ne le satisfait plus, donc il la rejette. Il doit alors retourner ses idées sens dessus dessous, afin de cerner ce qui ne convient pas dans son analyse : c'est là que surgit le questionnement authentique du lecteur littéraire.

Mais, seul devant un texte, il arrive que le lecteur expérimenté trouve assez facilement des voies d'interprétation qui permettent de débloquer sa lecture (Tierney et Cunningham, 1984 ; Just et Carpenter, 1987 ; Reuter, 1992 ; Dixon-Krauss, 1996 ; Piret, 1996 ; Rouxel, 1996 ; Duffy, Dueber et Hawley, 1998 ; Monballin, 1999 ; Jouve, 2001 ; Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; etc.). Son expérience l'amènera à les valider d'une part en passant le texte entier à la loupe de cette interprétation, pour voir si elle est utile, c'est-à-dire si elle l'éclaire d'une façon satisfaisante du début à la fin, en ajoutant à la compréhension du premier niveau. Il rapprochera aussi son

³⁹ C'est en quelque sorte la « lecture erratique » dont parle Richard Saint-Gelais (1994), suggérant qu'on simplifie à outrance l'activité de lecture lorsqu'on tente d'en étudier le processus en mettant de côté tous les détours mentaux du sujet, ses errances, alors qu'il construit sa représentation mentale du texte.

⁴⁰ En effet, un lecteur novice présente un court historique de lecture, forgé surtout par la fréquentation d'œuvres accessibles, comme les best-sellers (par opposition aux œuvres issues du champ restreint de la littérature), qui invitent davantage à la lecture ludique qu'à la lecture littéraire. Ainsi, un étudiant qui a peu d'expérience de la lecture littéraire présente une base de connaissances antérieures moins étoffée sur laquelle fonder son horizon d'attente au moment d'aborder une œuvre en classe de lettres.

interprétation de celles qu'il a déjà validées sur des œuvres similaires, par exemple, renforçant ainsi son horizon d'attente comme lecteur. D'autre part, il pourra vérifier son intérêt en soumettant cette nouvelle lecture de l'œuvre à la communauté, par une discussion avec des pairs ou une publication plus ou moins étoffée sur le sujet.

Supposons maintenant un étudiant de niveau collégial, dont le rapport à l'œuvre est encore plutôt naïf que littéraire. Lui lit surtout pour l'histoire... jusqu'à ce que l'histoire ne fonctionne plus – pas seulement à cause de problèmes de référent, par exemple, mais disons parce qu'il ne comprend pas les motivations du personnage. Comme son processus interprétatif est basé sur des attentes fondées sur une encore trop brève expérience de lecture, il n'a d'autre choix que de remettre en question ses préconceptions (son schéma de lecture). Face à un problème de lecture qui devient de plus en plus authentique, il peut en arriver à produire une hypothèse d'analyse, d'interprétation. Cet étudiant fait sans nul doute preuve de créativité, comme le disait déjà Rouxel (1996). Mais, compte tenu de son statut de novice, comment savoir si cette interprétation est vraiment valable⁴¹ ? Pour s'en assurer, il n'est d'autre choix pour lui que de l'exposer, de la confronter pour s'assurer qu'elle tient bien la route : elle doit recueillir l'assentiment de la communauté (Todorov, 2007 ; Falardeau, 2003 ; Tauveron, 2001 ; Rouxel, 1996 ; Viala, 1987).

L'interprétation peut alors être reçue de plusieurs façons. D'une part, elle peut susciter une adhésion hâtive – ce qui nous semble le pire scénario, puisque seule la personne qui a formulé l'interprétation a fait preuve de créativité, les autres ne s'interrogeant à aucun moment sur l'hypothèse de lecture de leur collègue (et, partant, n'incitent pas l'instigateur de l'idée lui-même à l'améliorer, à la développer, tuant dans l'œuf le vrai processus créateur en lecture littéraire). Ce qui nous fait considérer ce scénario comme une catastrophe, c'est que la polysémie d'une œuvre appelle quantité d'interprétations – c'est là son intérêt pédagogique principal. Si la discussion est close avant même d'avoir eu lieu parce que l'interprétation proposée semble être « la bonne réponse » attendue par les étudiants, alors la réflexion souhaitée dans un cours de littérature au

⁴¹ Cette question semble d'ailleurs hanter les étudiants, dont les commentaires rapportés en annexe font régulièrement ressortir une insécurité devant la lecture souvent peu prise en compte en milieu scolaire, en particulier au niveau collégial.

collégial n'a jamais lieu⁴²... D'autre part, elle peut aussi être rejetée par les membres de la communauté, parce qu'elle semble erronée. Un dialogue peut s'ensuivre, ou pas. Si le rejet ne mène pas plus loin, il est aussi déplorable que l'adhésion hâtive. Mais, s'il mène ailleurs, s'il entraîne une discussion, c'est un excellent scénario. Le conflit sociocognitif engendré par l'idée émise mettant en branle la réflexion métacognitive, il pourra en amener certains à tenter une autre interprétation, qui leur semble mieux adaptée au problème de lecture, donc à faire preuve de créativité à leur tour. Il pourrait aussi les amener à exiger une justification de leur collègue, encourageant l'émergence de questions authentiques du groupe⁴³. Enfin, l'interprétation peut aussi susciter une adhésion partielle, cas dans lequel les étudiants pourraient être d'accord avec l'interprétation de leur collègue, mais trouver qu'il y manque un « petit quelque chose ». Le groupe peut alors essayer d'améliorer l'hypothèse d'interprétation, en la reformulant pour en améliorer la rhétorique argumentative ou en la soutenant par 1) un ou des liens contextuels, sociohistoriques ; 2) une analyse stylistique ; 3) un lien avec un autre passage de l'œuvre ou avec un autre objet culturel pour illustrer la pertinence de l'idée avancée – imager, tisser un réseau de compréhension... C'est vraiment là que se situe le discours progressif de Bereiter et Scardamalia, que les étudiants travaillent le savoir de façon créative en produisant eux-mêmes un nouveau savoir, construit collectivement.

En effet, à l'issue des discussions, la communauté devrait avoir formulé une interprétation qui satisfasse la majorité, ou en arriver à la conclusion que plusieurs interprétations sont valables (ce qui est tout aussi bien). Toutefois, grâce au discours collectif, la compréhension et l'interprétation des étudiants reposeront sur des bases plus solides, en raison du questionnement nécessaire à la

⁴² Ce qui revient alors au même pour nous que le modèle transmissif du maître qui indique à ses étudiants son interprétation du texte, empêchant dès lors qu'émergent d'autres visions de l'œuvre. L'adhésion à une interprétation ne doit pas en faire la seule interprétation possible. Si l'idée n'est pas ici que *tous* les étudiants participent nécessairement à la création d'une interprétation collective, il faut que tous puissent en venir à interpréter un peu à leur manière, en développant le réflexe de se demander : « on ne peut pas penser ça *aussi* ? ». C'est seulement de cette façon qu'on peut en arriver à former des lecteurs littéraires (et de citoyens critiques, de fait).

⁴³ À un étudiant qui affirmerait, par exemple, qu'Yvain, dans le roman éponyme, est le meilleur chevalier du Moyen Âge parce qu'il gagne tous ses combats, un autre pourrait demander qu'il justifie cette assertion, son compagnon Gauvain gagnant lui aussi tous ses combats, et tout seul, sans l'aide d'un lion. La question du lion aurait alors pu être soulevée par le groupe : que représente-t-il ? Si elle avait été développée, cette question aurait pu mener à une lecture d'Yvain comme une figure christique de la littérature médiévale (interprétation qui existe déjà, mais n'a jamais été soulevée en classe).

coopération de sens du texte. Ils pourront alors donner des bonnes explications⁴⁴ pour rendre compte de leur lecture, même dans une forme rigide et contraignante comme celle de la dissertation.

C'est pour faire émerger ce discours progressif dans un contexte d'enseignement aux paramètres plutôt rigides comme ceux du collégial⁴⁵ qu'a germé l'idée d'utiliser, conjointement à une pédagogie s'inspirant de l'approche par problèmes, un outil qui *rendrait visible* le processus de pensée des étudiants (voir la figure 2) – d'abord pour comprendre quel est ce processus, où se situent réellement les difficultés d'analyse des étudiants et, ensuite, pour baliser une démarche de réflexion et d'analyse qu'ils seraient amenés à internaliser, et qui serait transférable d'un cours de littérature aux autres sphères de leur vie intellectuelle – : le forum électronique de discussion, plus spécifiquement le Knowledge Forum[®], spécialement conçu pour supporter ce discours progressif.

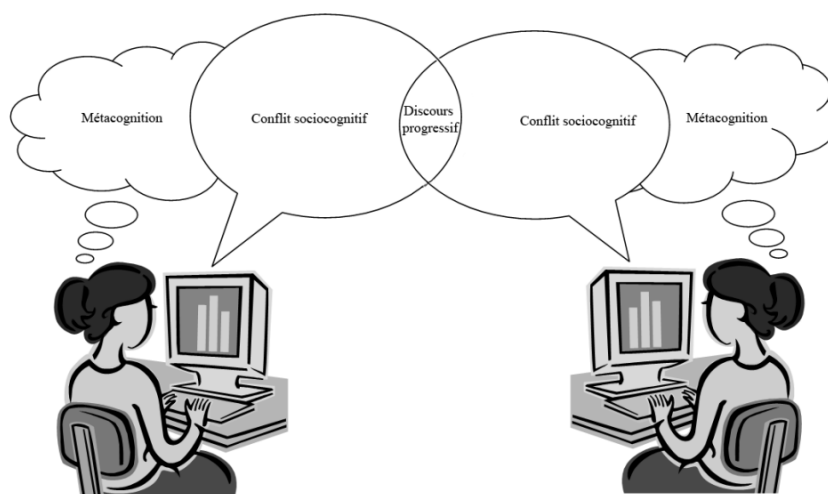


Figure 2 - KF et discours progressif

⁴⁴ Une *bonne* explication est une explication qui rend compte du plus d'éléments possible, tissant entre eux des liens probants.

⁴⁵ Groupes de plus de quarante étudiants, plages fixes de quatre heures par semaine, évaluations sommatives imposées par le Ministère et le département, etc.

Les technologies de l'information et des communications au service de l'apprentissage

Nombre de recherches font ressortir le potentiel des technologies de réseau et l'intérêt de leur intégration en classe à des fins d'apprentissage (voir la métasynthèse de Barrette, 2006, 2005, 2004a et 2004b ; voir aussi Caron-Bouchard, 2005 et 2003 ; Forget, 2005 ; Conseil Supérieur de l'éducation, 2000 ; Perreault, 2003a et 2003b ; Lebrun 2002), entre autres parce qu'elles conservent des traces de l'activité intellectuelle et peuvent donc servir d'artéfacts pour comprendre l'évolution de la pensée des apprenants (Bruner, 1996). Par exemple, dans ses articles, Perreault (2003), reprenant Jefferson et Edwards (2000), rappelle qu'elles encouragent le développement d'habiletés intellectuelles (pensée critique, résolution de problèmes), sociales (travail en équipe) et méthodologiques. Barrette (2006) fait aussi ressortir l'aspect motivationnel qu'elles engendrent dans certains contextes. Dans leur rapport (2001), Laferrière, Bracewell et Breuleux font quant à eux neuf observations qui mettent en valeur la contribution des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement. Ils relèvent par exemple la sollicitation d'un plus grand niveau de contrôle chez les apprenants, une motivation souvent accrue, l'élargissement du contenu du curriculum, un plus grand éventail de construction des contenus, des situations d'apprentissage plus réalistes et authentiques ainsi que l'amélioration du processus de coopération et de collaboration.

Mais considérer l'intégration des technologies de la communication en classe comme une panacée relève de l'illusion. En effet, Laferrière, Bracewell et Breuleux font bien remarquer que la classe en réseau qui réussit est celle qui sait combiner les technologies de l'information avec une pédagogie appropriée, conclusion qui ressort aussi chez Barrette (2006). Plusieurs auteurs le soulignent d'ailleurs : l'utilisation des 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.

Avantages et limites de l'intégration des TIC à l'enseignement-apprentissage

Intégrer les technologies à l'enseignement et à l'apprentissage présente à la fois des avantages et des limites. Par exemple, d'une part, il est certain que les TIC facilitent la diffusion de l'information et favorisent une communication rapide. Ainsi, il est courant aujourd'hui de voir les enseignants préparer leurs cours en cherchant des renseignements sur Internet, en utilisant le traite-

ment de textes pour produire les notes qu'ils distribuent à leurs classes, en préparant des soutiens visuels à leurs exposés – possiblement dès lors plus dynamiques – voire, pour les utilisateurs précoces, en adaptant leur matière aux tableaux blancs interactifs ou aux réseaux sociaux. Il est aussi usuel pour eux de communiquer par courriel avec leurs étudiants. Du côté des apprenants, la recherche d'informations semble l'usage scolaire le plus fréquent des technologies, avec la mise en forme et la présentation de documents (Perreault, 2003a et 2003b). La plupart utilisent aussi la possibilité d'entrer en contact à distance avec leur professeur, afin d'obtenir rapidement réponse à leurs questions ou pour avoir des traces écrites des suggestions de leur enseignant.

D'autre part, cette connexion quasi constante exige cependant beaucoup de temps et d'énergie de la part des enseignants pour gérer la communication. Beaucoup de temps et d'énergie hors classe, pour prendre les courriels de ses étudiants, suivre leurs blogues ou leur profil Facebook ; pour trouver des sources d'information et du contenu multimédia susceptibles d'intéresser les jeunes. Mais, plus encore, beaucoup de temps et d'énergie pour adapter sa gestion de classe au possible branchement en réseau, qui permet aux étudiants un accès facile à des sources de divertissement et de distraction au moment même des cours⁴⁶ – surtout grâce aux appareils « intelligents » qui permettent de naviguer sur la toile dans le creux de la main, d'envoyer des messages SMS ou de mettre à jour son profil Facebook d'une façon discrète, du fond de la classe. Du temps et de l'énergie aussi pour prévoir les difficultés techniques qu'il faudra pallier si elles se présentent. Sans compter le temps et l'énergie dévolus à l'appropriation des technologies, autant par les enseignants que par les étudiants : si on veut qu'elles soient utiles, il faut les maîtriser.

Au final, l'intégration des TIC en classe exige davantage, à la fois des enseignants et des étudiants (Barrette, 2006 ; Perreault, 2003a et 2003b ; Arcand, 2002 ; Poellhuber, 2002). C'est sans doute pourquoi on souhaite d'abord s'assurer de leur apport avant de se lancer dans l'aventure.

⁴⁶ Raison pour laquelle, peut-être, le réseau scolaire semble si réticent à intégrer les technologies de façon stratégique et systématique en classe (voir CEFRIO, 2009, p. 15), malgré le discours généralement positif sur les bienfaits pédagogiques des TIC qui ressort des études sur le sujet.

Les technologies et la classe

À la suite de la recherche action de Poellhuber et Boulanger (2001), Perreault, dans son article (2003a), fait appel à une typologie qui distingue trois types d'activités intégrant les technologies à l'enseignement-apprentissage : les activités de production et de gestion pédagogiques, les activités de diffusion multimédia et les activités d'apprentissage interactif (p. 4). De la même façon, Marcel Lebrun (2004, p. 3-5) distingue trois façons d'intégrer les TIC : le mode réactif, le mode proactif et le mode interactif. Le mode réactif met l'accent sur l'information (savoirs, culture) et sur celui qui cherche à transmettre ses connaissances (que ce soit l'enseignant ou d'autres sources de connaissances – bases de données, encyclopédies, sites Internet, etc.). « Les outils prototypiques de ce mode sont, entre autres, les livres, les encyclopédies, les syllabi virtuels, les vidéos, les tutoriels, les exercices (drill and practice), la visioconférence passive⁴⁷, les sites Web (le plus souvent). Les méthodes pédagogiques apparentées sont les cours, les exposés, les conférences, les séances d'exercices » (cité par Barrette, 2004b). Le mode proactif, quant à lui, met l'accent sur les compétences (habiletés intellectuelles de haut niveau : analyse, synthèse, critique) dont l'apprenant devra se servir dans l'environnement ou qu'il développera grâce à celui-ci. Dans ce mode, c'est à lui à construire son savoir par des simulations, modélisations, en résolvant des problèmes, créant des projets. « Les outils prototypiques de ce mode sont, par exemple, les logiciels de programmation ou de bureautique (leurs usages particuliers), les logiciels de simulation et de modélisation, quelques cédéroms et sites Web. Les méthodes pédagogiques apparentées sont les démarches de résolution de problèmes, d'élaboration de projet, les laboratoires réels ou virtuels, etc. » (cité par Barrette, 2004b). Le mode interactif, enfin, place plutôt la communauté et ses interactions au centre du modèle. Lebrun (cité par Barrette, 2004b) le présente comme

la conjonction des deux modes précédents avec différentes déclinaisons d'interactivité relationnelle : (1) immersion dans un environnement (jeux de rôles, interaction avec des partenaires virtuels), (2) interaction entre partenaires à distance (*mail*, *news*, listes et leurs usages pédagogiques) ou encore (3) interaction avec des partenaires locaux (on « discute le coup », on se pose des questions, on formule des hypothèses, on trouve des solutions autour d'un cas, d'un outil technologique, d'un média). Le dispositif pédagogique prend des dimensions très différentes entre des usages plus individuels en (1) et des apprentissages coopératifs en (2) et (3). Comme dans l'apprentissage coopératif, la tâche et les organes de soutien à sa réalisation sont importants. Les outils prototypiques sont les technologies de la communication (usages des *mails*, *news*, etc.), mais aussi certains logiciels ou cédéroms (jeux de rôle, etc.) et certains usages de la visioconférence active. Les méthodes pédagogiques apparentées sont le séminaire, l'étude de cas, etc.

⁴⁷ À laquelle s'apparente la baladodiffusion, plus au goût du jour.

Il nous semble important de noter ici qu'au final, l'intégration des TIC en classe, pour qu'elle soit considérée pédagogique, devrait viser non pas le processus d'enseignement, mais plutôt celui d'apprentissage. C'est-à-dire que les technologies doivent être utilisées par les étudiants qui cherchent à acquérir des connaissances et à développer des compétences (le mode proactif dans la typologie de Lebrun), et non par les enseignants comme c'est encore le cas dans plusieurs disciplines. En effet, dans ce dernier cas, on est en présence d'un modèle didactique plutôt transmissif (mode réactif) – on pense ici à l'utilisation des présentations PowerPoint en classe, par exemple, et même à la baladodiffusion, à ranger dans cette catégorie⁴⁸. Rappelons encore avec Perreault (2003a) que, « comme le précise Clark (*in* Poellhuber et Boulanger, 2001), ce n'est pas l'utilisation de la technologie en soi qui importe, ce sont les usages qu'on en fait. C'est donc à une pédagogie active que nous invitent les TIC, à une pédagogie mettant davantage l'accent sur l'activité d'apprentissage des élèves que sur l'activité d'enseignement de la professeure et du professeur ». D'ailleurs, pour Jean-François Rouet (1998), du CNRS, « on ne peut [...] émettre aucune hypothèse sérieuse sur le potentiel éducatif des technologies de l'information sans examiner la nature des activités éducatives induites par ces technologies. Ce qui compte en effet, c'est moins les propriétés techniques des outils proposés [...] que les processus cognitifs que leur utilisation va évoquer voire provoquer (ou pas) chez l'élève ». Nous croyons que c'est aussi en ce sens qu'il faut comprendre les remarques de Laferrière, Bracewell et Breuleux sur la réussite de la classe en réseau.

Les technologies et la génération C

C'est ainsi que, de plus en plus, afin de tenir compte des caractéristiques des jeunes à qui ils font la classe, beaucoup d'enseignants tentent d'exploiter des outils plus participatifs.

En effet, les plus récentes études tendent à suggérer un changement cognitif important chez les jeunes issus de la génération Y ou C (la « Net Generation ») induit par leur contact quotidien

⁴⁸ Au sujet de l'impact de la baladodiffusion à l'université, voir l'excellent article de Caron, Caronia et Weiss-Lambrou (2007) : *La Baladodiffusion en éducation : mythes et réalités des usages dans une culture mobile*.

avec les technologies de la communication (jeux vidéo, téléphones intelligents, lecteurs mp3, etc.)⁴⁹.

S'il n'est pas pertinent ici de refaire le portrait de cette génération puisque d'autres l'ont fait en détail et si la prudence est de mise devant les allégations à l'emporte-pièce quant aux caractéristiques de cette génération, il convient quand même de faire un rappel important ici : les jeunes qui sont sur les bancs d'école aujourd'hui sont nés avec les TIC. Un peu comme le relève Tapscott dans son ouvrage, les innovations technologiques les impressionnent autant que nous impressionnent la télévision ou le téléphone... c'est-à-dire pas du tout. En fait, leur quotidien serait marqué du sceau du progrès techno : ils s'éveillent au son des chansons qu'ils ont choisies en branchant leur iPod sur leur réveille-matin, parlent dans leur téléphone portable en se rendant à l'école, vont se connecter à leur réseau social pendant la pause, s'envoient des textos entre les classes, font des recherches internet pour leurs cours, téléchargent des films et de la musique pour se divertir, jouent en ligne... Ils sont branchés – c'est ce que montrent toutes les données recueillies par le CEFRIO (2009)⁵⁰ : « Quand on divise les jeunes Québécois selon leur niveau d'utilisation d'Internet, on découvre que, en 2009, 43 % des 12-17 ans sont de "petits" utilisateurs (ils se branchent à Internet 10 heures ou moins chaque semaine), 32 % sont des utilisateurs "moyens" (ils le font de 11 à 20 heures), et 25 % sont de "grands" utilisateurs (ils sont en ligne 21 heures ou plus par semaine) » (p. 8).

Il nous semble cependant important de nuancer ici. D'une part, certains chercheurs, dont Sue Bennett, Karl Maton et Lisa Kervin, remettent en cause la profondeur des changements induits par cette expérience quotidienne des outils numériques par les jeunes. Leur article, *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*, paru en 2008 dans le *British Journal of Educational Technology*, critique en effet l'absence de fondements théoriques aux propos alarmistes autour de nécessaires réformes éducatives pour tenir compte des caractéristiques de la *Net generation*, puisque les prémisses sur lesquelles s'appuient ces discours demeureraient à étayer scientifiquement. D'autre part, s'il est évident que les jeunes d'aujourd'hui sont plongés dans un monde où la technologie est omniprésente, il n'en demeure pas moins que l'usage qu'ils en font

⁴⁹ Voir à ce sujet Don Tapscott, *Grown Up Digital* (2009) ; CEFRIO, *Génération C. Rapport synthèse* (décembre 2009) ; Tamara Erickson, *Plugged In* (2008).

⁵⁰ Qui exposent aussi l'utilisation principale des technologies : le clavardage, le téléchargement de musique et le réseautage social.

est loin d'être toujours optimale. Plusieurs souffrent en effet d'*illettrisme technologique*, aspect qui prend de plus en plus d'importance dans le monde de l'éducation. Mettre un texte en forme, faire des fiches de lecture avec un logiciel de base de données comme Microsoft Access, utiliser des fonctions un peu avancées d'un logiciel de correction pour réviser sa syntaxe... des opérations pourtant simples, qu'on croirait maîtrisées par les jeunes d'aujourd'hui, sont plus souvent qu'autrement inconnues d'eux. Pire : plusieurs ignorent comment chercher une information efficacement sur le web et avouent ne pas savoir comment départager les bonnes sources des douteuses⁵¹.

Au fond, les jeunes utilisent déjà amplement les TIC au quotidien, mais, comme le pointe le rapport du CEFRIO, ils le font davantage comme passe-temps à la maison que pour l'apprentissage à l'école. Ce à quoi il convient de réfléchir, c'est à la façon dont il faut intégrer ces technologies en classe⁵² pour qu'elles servent vraiment la formation que l'on cherche à donner aux étudiants, qui n'a pas nécessairement à voir avec la technologie elle-même (surtout dans les études postsecondaires, qui envisagent la formation d'une façon davantage disciplinaire), mais est plutôt du domaine des attitudes (vis-à-vis de la propriété intellectuelle, par exemple), des habiletés métacognitives (qu'on pense à l'exercice du sens critique devant l'abondance des renseignements disponibles) ou des stratégies d'apprentissage. Il s'agit là d'un autre défi dans la gestion de classe et dans la structuration des apprentissages à assurer pour l'école d'aujourd'hui et de demain.

Il semble donc que le milieu de l'éducation n'aura d'autre choix, s'il veut continuer à remplir sa mission, que d'approfondir les effets du nouveau rapport aux outils numériques des élèves et des étudiants sur leurs apprentissages dans un avenir très rapproché⁵³.

⁵¹ Les jeunes de la génération C semblent d'ailleurs conscients de l'importance de faire ces apprentissages : le rapport du CEFRIO montre par exemple que plus du tiers des étudiants interrogés souhaiteraient apprendre à mieux discriminer les sources d'informations disponibles sur Internet, alors que près du tiers voudraient être informés des dangers potentiels de la Toile et des lois qui régissent l'utilisation de ce qui s'y trouve (p. 18-19).

⁵² Il semble qu'elles le soient déjà à l'école, mais en dehors des classes : en réponse au questionnaire du CEFRIO, 70% des étudiants de niveau collégial ont en effet affirmé que leurs professeurs leur donnaient des travaux requérant l'utilisation d'un ordinateur à la maison, à la bibliothèque ou ailleurs (p. 15).

⁵³ Cela est d'autant plus vrai que le renouvellement du personnel qui s'amorce dans la profession enseignante devrait mener bientôt à l'embauche de candidats appartenant justement à cette génération.

Évolution des TIC : le Web 2.0 vraiment au service de l'apprentissage

C'est le cas dans tous les domaines de l'activité et du savoir humains : les outils que l'on choisit doivent être appropriés à la tâche que l'on souhaite accomplir. On ne se dotera pas d'un marteau pour couper une planche... Les technologies en éducation ne font pas exception à la règle. Lorsqu'un professeur choisit d'intégrer les TIC à sa classe, il doit choisir l'application qui convient le mieux aux buts qu'il souhaite atteindre. Au fond, que fait celui qui décide de créer des balado-diffusions (*podcasts*) pour ses étudiants ? Il va les chercher là où ils sont : il prolonge la classe jusque dans l'autobus, le salon ou la chambre à coucher de ceux qui l'écoutent – sans plus pouvoir lui poser de questions. Les pédagogues qui souhaitent plutôt que leurs étudiants créent grâce à la technologie exploiteront davantage les outils de création partagée comme les wikis. Même les réseaux sociaux (Facebook, MySpace, etc.) peuvent être intéressants⁵⁴...

Barrette (2006) rappelle que les enseignants s'interrogent régulièrement sur la pertinence de l'intégration des technologies dans leurs classes. Souvent, les choix qu'ils font à cet égard sont fonction de leur pédagogie privilégiée. Ainsi, ceux qui tentent le passage au Web 2.0, ceux qui veulent que leurs étudiants deviennent producteurs plutôt que consommateurs de contenu à l'aide des technologies, seraient ceux qui se définissent selon le paradigme dit de l'apprentissage.

Pour notre part, si nous avons retenu le forum de discussion, c'est qu'il s'intégrait tout naturellement à une pédagogie tournée vers le dialogue. Le forum permettait d'ouvrir à nos étudiants un espace hors classe qui donnait non seulement à chacun l'opportunité de s'exprimer (ce qui, nous l'avons déjà souligné, n'est pas nécessairement le cas en classe pour toutes sortes de raisons – par exemple à cause de la timidité de certains individus ou, tout simplement, à cause de la taille des groupes), mais qui lui permettait de le faire après avoir mûrement réfléchi à ce qu'il avait à dire.

⁵⁴ Au sujet de nombreuses applications pédagogiques du Web 2.0, voir l'excellent article d'Alain Farmer sur ProfWeb, *Des outils pour communiquer sur le Web : un survol de la question*, qui passe en revue entre autres le clavardage, les forums de discussion, les cybercarnets et les wikis, en expliquant l'usage de chacun, ses avantages et inconvénients et en donnant des suggestions pour leur intégration pédagogique. Chacun de ces outils fait aussi l'objet d'un dossier ProfWeb fort approfondi (non seulement l'outil y est-il bien décrit et expliqué, mais le rôle du professeur et la démarche d'intégration en classe de la technologie sont fortement détaillés). Voir entre autres les articles de Sophie Ringuet, *Utiliser un forum électronique comme outil pédagogique* ; d'Alain Farmer, *Le wiki, un outil de travail collaboratif* ; et de Charles-Antoine Bachand, *Bloguer pour enseigner et apprendre*. [En ligne] : www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers [Lien vérifié le 23 novembre 2011].

Plusieurs études se sont penchées sur l'intérêt du mode asynchrone à cause, d'une part, de l'approfondissement de la réflexion qu'il paraît favoriser en raison du recul qu'il permet et, d'autre part, du rapport à l'écriture et à la pensée qu'il semble induire (Laferrière, Lamon et Breuleux, 2004 ; Lavoie, Laferrière et Fortier, 2004 ; Richer, 2004 ; Pudelko, Henri et Legros, 2003 ; Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001 ; Jonassen, Peck et Wilson, 1999 ; Bonk et King, 1998 ; Althausser et Matuga, 1998 ; Cooney, 1998). Mais ces aspects demeurent encore peu investigués en milieu collégial québécois⁵⁵, de même que l'efficacité de tout outil actuellement disponible en matière d'approfondissement de l'interprétation de textes. À l'heure actuelle, les études technopédagogiques sont davantage tournées vers les applications en sciences ou mettent plutôt l'accent sur la motivation et la persistance des étudiants⁵⁶.

Des outils du Web 2.0 actuellement disponibles, trois nous paraissent davantage pertinents au regard des échanges qu'ils peuvent favoriser : les wikis, les blogues ou cybercarnets, et les forums. Nous l'avons déjà dit, il convient de choisir l'outil technopédagogique approprié aux besoins de la classe. Ainsi, si nous avons retenu le forum plutôt que le blogue ou que le wiki, c'est que notre but n'était pas tant la création d'un produit fini qui présenterait par exemple une interprétation unique, collectivement élaborée, mais plutôt l'échange continu pouvant mener à diverses interprétations, échange qui laisse des traces de l'évolution de la pensée, de la coélaboration des idées (ce que ne fait pas vraiment le wiki, où l'on ne conserve que la « meilleure » version, celle qui fait consensus au sein de la communauté), puisque l'intérêt de l'analyse littéraire est justement le processus d'analyse, processus qui passe par la constante réorganisation des idées et des liens entre ces idées.

Cela dit, n'importe quel forum ne semblait pas convenir à nos besoins. En effet, nous l'avons déjà souligné plus tôt, ce n'est pas parce qu'on discute que nos idées s'améliorent – tout discours n'est pas progressif (au sens où l'entend Bereiter – voir plus haut). Nous recherchions donc une

⁵⁵ Qui compte quand même entre autres les excellentes études de Christian Barrette, Jeanne Richer, Nicole Perreault et Monique Caron-Bouchard. Dans *Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois* (paru dans le bulletin *Clic* de décembre 2004), Barrette recense seulement 26 études empiriques dans le réseau, depuis 1985. De même, dans la méta-analyse *Interventions pédagogiques et réussite au cégep* (2007), Barbeau dénombre 12 recherches seulement impliquant les TIC sur les 96 études retenues.

⁵⁶ Voir à cet effet les plus récentes parutions du Centre de documentation collégiale (CDC), de même que la liste des projets subventionnés ces dernières années par le Programme d'aide à la recherche en enseignement et apprentissage du MELS.

plateforme organisée, un forum qui guide la pensée des étudiants au moment où ils la formulent et où ils enrichissent la réflexion de leurs pairs. C'est à ce moment que notre choix s'est porté sur le Web Knowledge Forum[®].

L'intérêt du Web Knowledge Forum[®] : une plateforme organisée pour une pensée structurée et créatrice (discours réflexif et progressif)

Ce sont des considérations sur l'écriture et la pensée qui ont été au cœur des travaux qui ont mené à l'élaboration du Knowledge Forum[®] (KF) par Marlene Scardamalia, Carl Bereiter et leurs collègues. Pour eux comme pour plusieurs autres penseurs, l'écriture sert souvent à l'expert non pas seulement à exprimer ses idées, mais à les mettre en place *par* l'écriture elle-même : la pensée et le langage sont intimement liés, le langage étant l'outil de l'élaboration de la pensée. « La structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans les mots », écrivait Vygotsky dans *Pensée et langage* (1997, p. 430-431). C'est le même parallèle que plusieurs auteurs ont effectué entre la pensée et l'écriture :

Much has been made in recent years of the potential of writing as a means of learning, and certainly *expert* writers will attest to the fact that, for them, writing shapes thinking (Langer & Applebee, 1987; Murray, 1982). However, few students, even at the undergraduate level, seem to have discovered that writing can function as a thinking device. Because many assignments emphasize the accurate reproduction of information from a textbook, many student writers habitually adopt a strategy of "knowledge telling" (Bereiter & Scardamalia, 1987). This strategy corresponds to the assumption that texts serve only a transmissional function, and it often involves no more than the transfer of information from memory or the source text to the assignment, without any constructive or critical engagement with it. Expert writers, by contrast, typically treat each writing assignment as an occasion for "knowledge transformation" as they try to organize the information at their disposal in a rhetorical structure appropriate both to their purpose and to the audience in view (Wells, 2002, p. 77).

Mais Vygotsky fait la différence entre langage extériorisé et langage intérieur. Le premier servirait à transformer la pensée en paroles, à la matérialiser et, partant, à l'objectiver. C'est d'ailleurs en ce sens que Lafortune, Jacob et Hébert (2000) affirment que « l'écriture permet d'apprendre en posant un regard sur sa pensée intérieure » (p. 70). Quant au langage intérieur, il serait « un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volati-

lisation⁵⁷ du langage dans la pensée » (1998, p. 442-443). Pour Vygotsky, ce langage intérieur, qui serait encore perceptible dans le « langage égocentrique » des enfants – qu’il ne conçoit pas du tout comme Piaget⁵⁸ –, serait une forme d’accompagnement et d’orientation de la pensée (voir Vygotsky, 1998 ; Schneuwly et Bronckart, 1985), qui rappelle quelque peu le concept de métacognition développé plus haut. C’est ce langage intérieur qui permettrait d’atteindre le stade de la pensée verbale, de *conceptualiser* : « le développement intellectuel de l’enfant dépend donc de sa maîtrise des véhicules sociaux de la pensée, c’est-à-dire du langage » (Vygotsky, 1962, cité par Schneuwly et Bronckart, p. 64) ; voir aussi à ce sujet le schéma de Thomas et Michel (1994) qui montre les liens entre le développement du langage et celui de la pensée (p. 326).

C’est d’ailleurs un des principaux intérêts actuels des outils technopédagogiques : amener les étudiants à verbaliser ce langage intérieur *pour réfléchir*, pour organiser leur pensée.

Mais, comme le font remarquer Bereiter et Scardamalia dans *Learning to work creatively with knowledge* (2003), et comme nous l’exposons nous-même plus haut, toutes les applications Web, même celles du 2.0, n’y parviennent pas nécessairement.

Discussion is, of course, central to collaborative work with ideas, but if a software environment is to serve as a workspace for knowledge building it must provide for more than the usual concatenation of discussion threads. If you have ever tried to do serious collaborative work in a conventional discussion, chat, or bulletin board environment you will have experienced how frustrating it is. It is all one thing after another, with no way to bring about integration and coherence. The essence of creative (as distinct from argumentative) work with ideas is making connections. But current designs of collaborative learning environments do not take account of this. Instead, they represent variations on what is essentially a message-passing model. This model may be fine for the opinion-stating and question-answer dialogue that prevails in public online forums, but it is grossly inadequate for what we have called “progressive discourse” – discourse that gets somewhere, advances on a problem, produces a conceptual artifact.

A Knowledge Building environment needs multiple ways of representing and organizing ideas and flexible ways to link them. It should provide not only for subordination (which threaded discourse typically provides) but also for superordination – a new idea subsuming or integrating previously recorded ideas. An elementary requirement for idea improvement is that it should be possible to revise a previous formulation – something that message-based systems generally forbid. The technology needs to do more than that, especially if it is to be used for educational purposes (cf. Scardamalia, 2002) (p. 19-20).

⁵⁷ Par cette expression imagée de « volatilisation du langage dans la pensée », l’auteur entend, comme le montre le contexte, la modification qualitative du processus verbal dans l’acte de pensée et nullement une disparition du langage.

⁵⁸ Il prend même à contre-pied la théorie piagétienne qui affirme que le langage égocentrique n’a aucune fonction objectivement utile, et participe davantage de la rêverie que de la logique. Pour Piaget, le langage égocentrique est une étape vers le langage socialisé qui, progressivement, va occuper une proportion de plus en plus importante du langage de l’enfant.

C'est ainsi que les chercheurs ont développé le Knowledge Forum[®], un véritable outil de coélaboration de connaissances :

Le Knowledge Forum est un outil qui a été développé ici, au Canada, par Scardamalia et Bereiter (1996) et leurs collègues, grâce au financement du programme du National Centres of Excellence (NCE). L'environnement offert par ce logiciel facilite l'apprentissage, puisqu'il renferme plusieurs caractéristiques de la technologie en réseau. Premièrement, il offre aux apprenants la possibilité de créer et de représenter leur apprentissage à l'aide de bases de données communes, faisant de leur apprentissage des connaissances accessibles et publiques dans le sens où elles peuvent être enrichies et révisées par les auteurs et les autres étudiants. Deuxièmement, il offre aux apprenants la possibilité d'effectuer un acte métacognitif sur leur participation au discours de la communauté en ajoutant, entre autres, leurs contributions à l'aide de menus, de liens et d'échafaudages. Troisièmement, les auteurs et les caractéristiques d'accessibilité promeuvent le développement de la communauté apprenante, soit dans la salle de classe avec la version LAN du Knowledge Forum, soit de façon distribuée avec une version Web. L'utilisation du Knowledge Forum s'avère très utile pour supporter les participants tout au long de leur travail de résolution de problèmes spécifiques (voir Oshima, 1998) (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001).

En fait, c'est tout l'intérêt de la pédagogie de la discussion que va rechercher ce forum électronique, mais une discussion triplement améliorée. Améliorée d'abord parce qu'elle garantit, en quelque sorte, la réunion des trois conditions nécessaires à l'éclosion du conflit sociocognitif pour tous les apprenants, puisque tous y trouvent une place, contrairement à la discussion tenue en classe. Améliorée ensuite parce que cette discussion peut être mûrie, réfléchie, grâce au recul permis par le mode asynchrone et grâce à la réorganisation des idées collectives favorisée par les menus et liens permis par la plateforme. Améliorée, enfin, parce que la pensée y est étayée par des « échafaudages ».

La notion d'échafaudage à laquelle nous faisons ici référence provient d'une métaphore employée par Vygotsky et par Bruner et Wood pour rendre compte du travail d'accompagnement de l'apprenant (Bruner et Wood se sont quant à eux penchés sur la relation entre l'enfant et sa mère). « As Bruner (1975) put it, mothers often help “the child in achieving an intended outcome, entering only to assist or reciprocate or “scaffold” the action”. Thus the term designates all those strategies that an adult uses in order to help children's learning efforts through supportive interventions, the form of which may vary but which are all aimed at ensuring that children achieve goals that would be beyond them without such support » (Schaffer, 1996, p. 270). Ainsi, il ne faut pas croire que le terme d'échafaudage implique une structure rigide (ou une structure qui n'inclut pas l'apprenant). Au contraire, il faut comprendre que ce terme chapeaute plusieurs formes d'aide qui sont apportées à l'apprenant au fur et à mesure qu'il évolue dans l'activité d'apprentissage à laquelle il est confronté – parce que, comme le rappelle Nicolet (1995), Vygotsky présente le

partenaire social comme une « ressource sur laquelle l'individu peut prendre appui momentanément pour résoudre la tâche avant de parvenir lui-même à l'effectuer », avant d'atteindre son indépendance cognitive, si l'on peut s'exprimer ainsi (sur l'importance des échafaudages dans l'apprentissage, voir encore Jonassen, Peck et Wilson, 1999 ; Bonk et King, 1998 ; Tharp, 1993 ; Scott, Cole, & Engel, 1992 ; Gredler, 1992 ; Daiute et Dalton, 1988 ; Salomon, 1988 ; etc.).

Pour soutenir la réflexion provenant de la discussion des étudiants, le Web KF a donc la particularité de leur offrir un éventail d'échafaudages (voir la figure 3), qui les guident dans l'organisation de leur pensée au moment où ils l'écrivent, en même temps qu'ils facilitent la lecture des messages postés sur le forum. D'un côté, ils obligent le scripteur à s'interroger sur son intention d'écriture. Formule-t-il une simple opinion, une hypothèse de lecture ? Utilise-t-il des preuves pour l'étayer ? Soutient-il son interprétation grâce à la forme particulière du texte (métalangage) ou par des liens avec le contexte sociohistorique ? De l'autre côté, ils amènent le lecteur du message à questionner à son tour le bien-fondé de la note qu'il parcourt en connaissant d'entrée de jeu l'intention de son auteur. Cette posture critique est d'autant plus importante que c'est elle qui fait avancer la discussion et évoluer les idées : pour qu'il y ait socioconstruction des savoirs,



nous l'avons déjà dit, les échanges entre les étudiants doivent être fructueux. Les échafaudages du Web KF, encadrant la pensée par une marque graphique (voir les exemples présentés aux annexes 2 et 7), se révèlent ainsi une aide précieuse dans l'amélioration des idées du groupe de discussion.

Figure 3 - Icône d'échafaudages du KF

Le Web KF est pourvu d'un groupe d'échafaudages de départ : opinion, opinion différente, cause (*reason*), élaboration ou approfondissement, preuve (*evidence*), exemple, synthèse (*conclusion*). Mais, grâce à la flexibilité de la plateforme, ils peuvent aussi être déterminés par l'administrateur de la base de données en fonction du type de réflexion qu'il attend de la part des participants à la discussion. Le Web KF a donc la particularité de s'adapter aux utilisations réelles qu'on souhaite en faire et est conçu de telle sorte que l'on puisse y apporter des modifications lorsque le besoin s'en fait sentir.

La présentation du Web KF diffère passablement de celle d'un forum traditionnel⁵⁹, où toutes les entrées sont présentées l'une à la suite de l'autre, sans aucune organisation – le lecteur n'a qu'à y chercher ce qui l'intéresse. Au contraire, les discussions sont réparties en différents espaces d'échange nommés « perspectives » (figure 4), qui peuvent se subdiviser en sous-perspectives de plusieurs niveaux, sur la base de données utilisée, selon les sujets traités. Il s'agit donc ici d'une autre forme d'organisation de la pensée permise par la plateforme. Ainsi, le Web KF permet au participant de voir le fil de discussion dans lequel s'inscrivent les idées et commentaires des uns et des autres, voire d'en modifier la représentation graphique, et, partant, d'articuler son propre raisonnement en fonction de l'évolution de ces échanges.

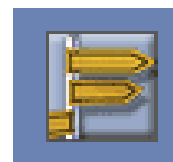


Figure 4 - Icône perspectives du KF

Les messages postés sur le Web KF ne sont pas statiques : leur auteur peut les modifier aussi souvent qu'il le souhaite. La plateforme indique la quantité des modifications faites ainsi que la date de la dernière amélioration apportée à la note. Pour les lecteurs, un message non lu s'affiche à côté d'un carré bleu, et ce carré passe au rouge une fois la note ouverte. La note elle-même donne plusieurs indications au lecteur, en plus du titre, de son auteur et de la date de la dernière modification. Au bas, il retrouve des liens renvoyant aux réflexions produites à partir du message d'origine (« Cette note a été élaborée par »). Il peut aussi se repérer logiquement dans le forum en sachant dans quelles perspectives apparaît la note qu'il lit. Enfin, il sait combien de fois la note a été lue (et par qui, s'il le souhaite) et modifiée par combien de personnes (voir l'exemple en annexe 7).

Mais les idées ne sont pas toutes de même niveau. L'intérêt de la discussion, c'est justement d'améliorer celles de départ – le discours progressif dont parle Bereiter. Ainsi, d'une part, le Web KF offre la possibilité de développer l'idée de quelqu'un d'autre, de réfléchir avec lui, ou simplement d'annoter cette idée (à l'aide d'un papillon repositionnable). D'autre part, au fur et à mesure que progresse le discours collectif et que la contribution de chacun semble mener vers une conceptualisation qui répond de mieux en mieux au problème de départ, le Web KF permet d'« élever le propos » par une note synthèse (la superordination dont parle Bereiter, l'opposant à la subordination habituelle des fils des autres forums) qui englobe plusieurs notes – celles qui ont

⁵⁹ Voir les exemples en annexe.

mené à la conclusion collective – logiquement comme graphiquement (les notes sont physiquement incluses dans la synthèse faite).

Le Web KF est de plus pourvu d'un moteur de recherche, qui permet de retrouver une ou des notes, perspectives, des fichiers joints, des vidéos, en fonction de multiples paramètres (auteur, date, mot-clé, titre, problème, groupe, date, non lu, statut, note qui réfère à ma note, etc.). Il s'agit là d'un avantage majeur, surtout lorsque de nombreuses personnes participent à la discussion.

Il est bien certain que le Web KF présente aussi des limites... qu'aucun forum ne saurait cependant pallier. L'ergonomie de l'interface a récemment été améliorée, mais, malgré leur organisation, les fils de discussion, surtout lorsqu'ils s'allongent, demeurent complexes et peuvent désorienter les participants occasionnels. Il peut s'avérer aussi difficile de saisir l'état le plus récent de la réflexion collective si personne ne synthétise la discussion à un moment donné. Cela est d'autant plus vrai que la quantité de participants qui y discutent, du moins dans le cas qui nous occupe (soit au moins une classe complète d'étudiants d'un cours de littérature au collégial, c'est-à-dire entre 40 et 80 personnes), est particulièrement élevée et que le type de modération adopté se veut souple et peu encadrant.

À cela il faut encore ajouter un des atouts du Web KF qui est en même temps une difficulté : la grande mobilité des idées permise aux participants (qui jouent parfois sans le vouloir avec les perspectives...) nécessite de leur part une bonne connaissance de la plateforme afin non seulement d'éviter les erreurs de manipulation, mais d'en exploiter toutes les potentialités.

S'il demeure peu répandu dans le réseau collégial, où la plateforme DecClic conserve le haut du pavé⁶⁰, le Web KF est bien implanté et son utilisation est documentée dans le réseau anglophone et touche depuis quelques années la communauté francophone grâce au projet de l'école éloignée en réseau du CEFRIO⁶¹. Il est d'ailleurs retenu comme outil par excellence par une équipe internationale qui se penche sur l'évaluation des habiletés du XXI^e siècle (www.atc21s.org).

⁶⁰ L'utilisation de cette plateforme, graduellement remplacée par Moodle, coûte tout de même près de 6750 \$ à l'institution, annuellement.

⁶¹ Pour l'instant, le Knowledge Forum est avant tout une plateforme de recherche. Il est donc libre d'accès pour la communauté s'intéressant à son utilisation et à la documentation de son emploi.

Bien qu'il puisse sembler peu convivial à certains de prime abord⁶², les avantages de cet outil sur les autres applications Web 2.0 lui proviennent en somme principalement du soutien à la pensée et à la progression du discours collectif qu'il permet. C'est en effet actuellement le seul forum qui offre aux apprenants la possibilité d'effectuer un acte métacognitif sur leur participation au discours de la communauté en vue d'une réelle amélioration de leurs idées.

⁶² De toute façon, il faut convenir que toute application pédagogique des technologies implique un temps d'appropriation collectif de l'outil choisi.

Chapitre 2 – Design de recherche

Notre recherche a pour but d'examiner le potentiel d'utilisation du Web Knowledge Forum[®] (Web KF) liée à une pédagogie socioconstructiviste s'inspirant d'une approche par problèmes dans des classes de niveau collégial pour favoriser le développement de la compétence en lecture, c'est-à-dire une compréhension plus en profondeur des textes littéraires, considérés comme des textes difficiles, et, peut-être, amener les étudiants à produire des interprétations originales des œuvres au programme.

Buts, objectifs spécifiques et hypothèse

Documenter l'utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants lisant des œuvres littéraires, grâce à la participation au discours d'une communauté de coélaboration de connaissances en émergence sur le Web KF

Pour plusieurs auteurs, nous l'avons dit, la différence entre expert et novice, en lecture, provient de leurs 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.

Pour cela, nous sommes portée à penser, d'une part, que les échanges sur le Web KF amèneront les étudiants à développer la capacité à poser des questions⁶³ pour en arriver entre autres, éventuellement, à *se poser* des questions d'une façon de plus en plus automatique ou inconsciente, dans la perspective du *feedback loop* de l'expert en lecture (Underwood et Batt, 1996). D'autre part, nous pensons aussi que les questions des autres postées sur le Web KF sont susceptibles de générer certains conflits sociocognitifs qui amèneront les étudiants à se poser encore davantage de questions (Wertsch, 1985) – sur leur propre compréhension du texte et sur leurs stratégies de

⁶³ Rouxel (1996) fait d'ailleurs remarquer que « ce problème essentiel d'une formation au questionnement des textes est quasiment évacué » de la pédagogie : on suppose – à tort – que, parce qu'on leur a posé de nombreuses questions tout au long de leur parcours scolaire (et pas toutes pertinentes...), les étudiants sont capables, par mimétisme, de poser eux-mêmes ces questions. C'est la même thèse que soutiennent Dufays, Gemenne et Ledur (2005), pour qui il ne suffit pas de poser des questions aux élèves pour susciter leur réflexion, mais pour qui il est impératif de les entraîner à s'interroger eux-mêmes (voir note 18 – voir aussi à ce sujet Viola, 1998 ; Gemenne 1995 et 1996).

lecture – et donc à développer une plus grande conscience de leurs propres processus mentaux (voir la figure 1), ce qui en fera de meilleurs lecteurs.

Notre **premier objectif** à visée exploratoire est ainsi de documenter l'utilisation du Web KF liée à une pédagogie socioconstructiviste inspirée de l'approche par problèmes dans une classe de littérature de niveau collégial comme source d'utilisation de stratégies métacognitives, susceptibles de favoriser le développement de la compétence en lecture.

Documenter la créativité dans l'analyse favorisée par le Web KF

Dans une pédagogie de la bonne réponse – couramment employée en enseignement de la littérature au collégial –, les étudiants peuvent difficilement faire preuve d'originalité (ce qu'on leur reproche, par ailleurs) : non seulement le contenu leur est-il souvent imposé, l'enseignant dictant aux étudiants ce qu'ils doivent voir dans le texte, ce qu'ils doivent comprendre de l'œuvre, mais le contenant lui-même est-il prescrit par le Ministère...

Nous croyons cependant que, dans une communauté de coélaboration de connaissances en émergence, le dialogue permis et encouragé peut amener le développement de plusieurs idées originales qui n'auraient pas été envisageables dans le cadre d'une pédagogie plus fermée⁶⁴, surtout si cette communauté a accès à un espace privilégié de réflexion (ici électronique).

Puisqu'il permet aux étudiants d'être confrontés à de nouvelles idées (hypothèses de lecture, explications originales du texte, voire interprétations) qui n'auraient peut-être pas pu voir autrement le jour (le contexte de classe n'autorisant pas, souvent, la réflexion et l'échange nécessaires ni le recul permis par les technologies de réseau – voir d'ailleurs, à ce sujet, Barth, 2002 ; Jonassen, Peck et Wilson, 1999 ; Bonk et King, 1998 ; Bereiter et Scardamalia, 1996), nous croyons que le Web KF, par l'espace de questionnement qu'il crée et les échanges qu'il favorise, encourage la créativité dans l'analyse littéraire. Notre **second objectif** à visée exploratoire est de documenter cette inventivité.

⁶⁴ Pour autant, bien sûr, qu'il s'agisse d'une réelle ouverture et que l'enseignant soit prêt à accepter les interprétations des élèves qui ne correspondent pas aux siennes (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005).

Favoriser une meilleure compréhension des textes littéraires que celle des non-utilisateurs, grâce au savoir construit collectivement avec le Web KF

Nous croyons 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 amènera les étudiants à un questionnement authentique (propre à la discipline), ce qui leur permettra une analyse davantage approfondie des textes littéraires et donc une meilleure compréhension, si la discussion tenue sur le forum provoque divers conflits sociocognitifs chez les étudiants et les conduit à coélaborer une nouvelle compréhension de certains passages de l'œuvre (ils en arriveront peut-être même à une interprétation originale). C'est en s'appropriant ces discussions, en les internalisant (au sens où l'entendait Vygotsky) par un questionnement métacognitif que les étudiants en arriveront à réutiliser le savoir construit par la communauté (voir la figure 1).

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

Du projet-visée au projet-programmatique : opérationnalisation des concepts

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 5), ce qui permet de formuler le projet-visée qui suit (Ardoino, 1984). Un questionnement métacognitif amènera une explication plus profonde des textes (compréhension de lecture), qui, à son tour, pourra générer un nouveau questionnement métacognitif en boucle, etc., jusqu'à ce que la communauté décide de façon consensuelle que l'hypothèse de lecture, l'analyse de la portion de l'œuvre scrutée est aboutie et qu'on ne peut aller plus loin dans l'interprétation sans redites. De même, la réflexion métacognitive passe par la génération de solutions nouvelles (créativité) aux problèmes de lecture (pour l'étudiant, du moins), qu'ils soient authentiques ou non. Ces solutions seront à leur tour examinées par les étudiants, qui en questionneront le bien-fondé, la pertinence, etc. Ce nouveau

questionnement métacognitif permettra de générer de nouvelles solutions, qui seront à nouveau questionnées en boucle jusqu'à l'épuisement des pistes possibles par les étudiants. Ainsi, une question soumise 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.

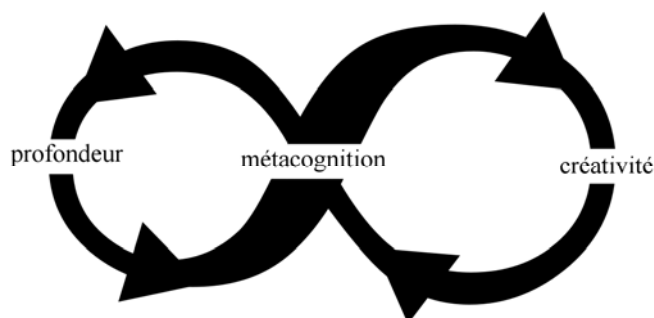


Figure 5 - Relation entre profondeur, métacognition et créativité

De ce projet-visée, on peut opérationnaliser les concepts de la façon qui suit pour obtenir un projet programmatique (Arduino, 1984). Comme la *métacognition* est la réflexion sur ses connaissances, sa façon d'apprendre et l'état de sa compréhension, les indicateurs d'activité métacognitive sont de deux ordres : ils se retrouvent d'une part dans les **questions** posées par les étudiants, quel que soit leur niveau dans la taxonomie de Bloom ; ces questions peuvent être tournées vers le *texte* (questions de compréhension de base – qui est le narrateur ? –, d'inférence nécessaire à l'approfondissement de l'analyse – pourquoi le personnage agit-il de la sorte ?, – ou d'interprétation – que peut bien vouloir signifier la présence d'un lion dans une forêt française ?), vers la *théorie* (est-ce bien une métaphore ? est-ce qu'une femme pouvait faire ça au Moyen Âge ?), vers le *processus d'analyse et de rédaction* (comment sait-on si ? comment fait-on pour ? dans la dissertation, peut-on ?), ou encore être formulées en lien avec des *propos tenus par d'autres* membres de la communauté (questions d'éclaircissement – que veux-tu dire par là ? – ou d'approfondissement – comment justifies-tu ? d'où tiens-tu que ? qu'est-ce qui te fait dire que ?). D'autre part, on peut en retrouver dans les **énoncés métacognitifs**, dont les verbes choisis peuvent être des indices clairs de métacognition (je pense, je me demande, j'ai relu, j'ai vérifié, etc.) ou en indiquer la probabilité (remise en cause de sa propre vision ou d'hypothèses formulées

par quelqu'un d'autre). Ce sont donc ces marques que nous tenterons de relever pour documenter l'utilisation de stratégies métacognitives des étudiants sur le forum.

De son côté, si la *créativité* est vue comme une piste de lecture nouvelle et pratique pour répondre à une question authentique, son principal indicateur nous semble être l'*idéation*⁶⁵, soit la formulation de nouvelles idées. Cela rejoint la conceptualisation de Matlink (2005), qui suggère, dans son recensement de la littérature sur le sujet, que la créativité en résolution de problèmes peut être évaluée de trois façons : par les productions ouvertes (c'est-à-dire le nombre de réponses différentes susceptibles d'être données), par le test des associations distales (unir trois mots sans liens apparents par un quatrième) et par la technique d'estimation consensuelle (quand tous s'entendent pour dire qu'il s'agit bel et bien de créativité – comme le relèvent aussi Lubart, 2003, et Finke, Ward et Smith, 1992). Si, à la suite de Nickerson et collab. (1985), elle émet des réserves quant au fait que le nombre d'idées différentes montre bien la créativité (puisque, pour elle, cette mesure ne permet pas de dire si les solutions obéissent aux deux critères de la créativité – innovation et utilité), nous croyons au contraire qu'il s'agit là, du moins pour la situation qui nous intéresse, d'un indicateur fort pertinent. En effet, puisque les différentes pistes des étudiants (questions comme hypothèses d'interprétation) sont soumises à la communauté en émergence, elles sont jugées (on rejoint donc la technique d'estimation consensuelle ou celle du jugement de production de Lubart – sans compter que, tacitement, la communauté évalue souvent les idées soumises sous l'angle de l'utilité, de l'inclusivité et de la perspicacité, trois critères retenus par Finke, Ward et Smith comme étant des indicateurs de créativité) ; à la manière d'une tempête d'idées ou d'un remue-méninges (*brainstorm*), la discussion qu'elles génèrent finit par les rendre

⁶⁵ Lubart (2003) souligne d'ailleurs qu'« il n'existe pas de norme absolue pour juger de la créativité d'une production. Les jugements sur la créativité impliquent, de fait, un consensus social. Un juge unique, un comité constitué de plusieurs personnes, ou une société dans son ensemble évaluent des œuvres et déterminent leur degré de créativité par rapport à d'autres productions. De la même façon, le niveau global de créativité d'une personne (ou d'un groupe) est évalué par rapport à celui d'autres individus (ou d'autres groupes) » (p. 10-11). Il soulève ainsi l'importante question de l'évaluation de la créativité, sur laquelle se sont aussi penchés Finke, Ward et Smith (1992). Si Lubart fait la recension des outils d'évaluation, il n'indique pas les critères qui rendent un instrument « sensible, fidèle et valide » (p. 152). Il attire cependant l'attention sur le jugement de productions comme un moyen courant d'évaluer la créativité, productions faites sur commande et dans un temps souvent limité : « Le plus souvent, ces productions sont réalisées dans des conditions standardisées et contrôlées : les sujets disposent des mêmes matériaux, du même temps et travaillent dans la même salle. Ces conditions rendent la comparaison entre productions plus facile » (p. 162). Typiquement, cette évaluation de la créativité se fait à l'aide d'une échelle de type Likert en 7 points (Amabile, 1982, 1996 ; Lubart & Sternberg, 1995). Finke, Ward et Smith (1992), pour leur part, suggèrent une liste de critères à observer : l'originalité (*Originality*), l'utilité et la sensibilité (*Practicality and sensibility*), la productivité et la flexibilité (*Productivity and flexibility*), la possibilité de mise en marché et la faisabilité (*Marketability and feasibility*), l'inclusivité (*Inclusiveness*), la perspicacité (*Insightfulness*) (p. 37-40).

utiles, même si elles ne l'étaient pas a priori. Nous l'avons déjà dit, le plus important pour nous étant le processus et non la réponse (le produit de l'interprétation), même une idée inutile – parce qu'elle n'est pas pertinente pour expliquer le texte ou n'est pas cohérente à l'échelle de l'ensemble de l'œuvre – (et donc, de prime abord, ne correspondant pas au second critère de créativité), si elle a le mérite d'être novatrice, devient utile par la discussion qu'elle engendre (qui nécessite réflexions et justifications) et, partant, mérite d'être recensée. Cette formulation de nouvelles idées sera jugée en fonction de son *degré de divergence* par rapport à ce qui a été vu en classe ou proposé par quelqu'un d'autre, que ce soit dans la formulation de questions de lecture, d'hypothèses, dans les éléments justificatifs fournis pour les soutenir ou dans l'établissement de liens entre des éléments de réponse jusqu'alors disparates.

Enfin, comme la *profondeur* dans la compréhension de lecture provient du dépassement du sens littéral du texte à travers un travail pour lever les obstacles qu'il dresse ; de la construction, par le lecteur, du sens de ce qu'il lit à partir de ses connaissances et de sa culture, des éléments du texte lui-même, qu'il réorganise, et des éléments non dits par le texte, mais qu'il infère (Falardeau, 2002), son principal indicateur provient des **explications** qu'est capable d'en fournir le lecteur pour résoudre une question d'analyse authentique en tenant compte de la polysémie de l'œuvre⁶⁶. Plus ces explications sont soutenues et étayées (par des *justifications puisées dans le texte*, par des *liens établis entre le texte et le contexte ou entre le texte et d'autres textes*, par l'utilisation du *métalangage propre au domaine* – notions de genre, de courant, de style, etc.), plus la compréhension est vue comme profonde. Et si la profondeur de l'analyse littéraire est amenée par le travail de la communauté, le principal indicateur de ce travail est celui de la présence d'un **discours de coélaboration de connaissances** (*knowledge building discourse*), à savoir les interactions entre les membres de la communauté (ici, électronique) constituant une construction collective d'une nouvelle compréhension.

⁶⁶ L'explication doit ici être comprise dans un sens différent de celui qu'on lui confère habituellement en sciences de la nature ou en sciences humaines, puisqu'il ne s'agit ni de la description d'une réalité ni de l'établissement de liens de cause à effet, mais bien de la justification d'un sens créé par une interprétation, sens non intrinsèque à l'objet d'étude (Bruner, 1996).

Méthodologie

La recherche développement de type expérimentation de devis (design experiment)

Notre étude prend la forme d'une recherche développement de type expérimentation de devis (d'ailleurs, nous utilisons un forum de discussion virtuel en classe depuis 2000, ce qui nous a amenée à améliorer la formule à plus d'une reprise), où le but poursuivi est à la fois d'améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants et de permettre une avancée dans la recherche fondamentale (Greeno, 2004).

« Comme le fait remarquer Bunderson (2000), l'expérimentation de devis comme méthodologie s'appuie sur l'idée de science du *design* (*design science*, Simon, 1969), et a été mise de l'avant plus récemment par Collins (1992) et Brown (1992) afin de développer et d'évaluer des innovations en éducation (Collins, 1999). Parmi les travaux récents, mentionnons Banathy (1991), Calfee (2000), et Resnick (1999) » (Breuleux et collab., 2002 ; voir aussi Collins, Joseph et Bielaczyc, 2004 ; Tabak, 2004 ; Kali, s.d.).

Cobb et collab. (2003) résumant ainsi l'expérimentation de devis : « design experiments are extended (iterative), interventionist (innovative and design-based), and theory-oriented enterprises whose “theories” do real work in practical educational contexts ».

C'est donc dans cette perspective que notre recherche s'inscrit dans une suite d'itérations, puisque des modifications sont continuellement apportées aux activités d'enseignement ainsi qu'au Web KF (forme, utilisation) pour tenir compte des commentaires et des résultats des étudiants. Ainsi, les boucles de rétroaction (*feedback loops*) nous ont amenée à modifier notre design de départ, entre autres en rendant la participation au forum obligatoire et en rendant moins rigides les structures des perspectives du Web KF (voir les itérations présentées plus loin) afin d'amener les étudiants à formuler des questions personnelles, idéalement authentiques.

Si elle nous apparaissait satisfaisante du point de vue de l'intervention, la dynamique de la stratégie d'enseignement (voir la figure 5) méritait d'être étudiée, à notre avis. C'est ainsi que nous

avons formulé les objectifs et l'hypothèse de recherche présentés plus haut et recueilli des données afin de les analyser, dans la perspective de praticien réflexif (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Schön, 1994). Il s'agit donc aussi en même temps d'une recherche participative (Whyte, 1991), puisque la chercheuse est l'enseignante des groupes participant au Web Knowledge Forum et dont les textes serviront à la recherche.

D'une suite d'itérations à un design de recherche

Nous l'avons dit, le Web Knowledge Forum[®] (Web KF) est un forum de discussion qui présente plus d'un avantage, à notre avis. Son utilisation avec les étudiants se prête bien à l'apprentissage de toute discipline. Pour l'enseignement de la littérature, nous avons créé des perspectives en lien avec les œuvres au programme, dans la base de données exclusivement réservée à notre enseignement au cégep, et ajusté les échafaudages de départ de l'outil afin qu'ils prennent en compte les différents aspects de la démarche d'analyse littéraire dans une pédagogie qui s'inspire de l'approche par problèmes. Toutefois, autant les perspectives que les échafaudages ont été modifiés au fil des expérimentations pour tenir compte des réalités de la classe (voir plus bas).

Première itération

La première itération documentée de l'introduction de l'utilisation du Web KF dans le cours d'Écriture et littérature date de l'automne 2003.

Il avait déjà été décidé, par équité pour les étudiants, que les deux groupes seraient invités à participer aux discussions du Web KF. Cette discussion n'était pas notée, puisqu'elle préparait les étudiants à la rédaction en leur permettant de recevoir constamment de la rétroaction de façon formative. Le forum avait été divisé en deux perspectives, une pour chaque ouvrage obligatoire (*Yvain ou le Chevalier au lion*, roman médiéval, et *le Bourgeois gentilhomme*, pièce du XVII^e siècle). Afin de tenir compte de la grande quantité de participants (autour de 80), la première perspective avait été divisée de nouveau en quatre sous-perspectives, correspondant à la formation d'équipes de travail coopératif en classe. Chaque étudiant de l'équipe était invité à choisir une thématique plus particulièrement intéressante pour lui parmi les quatre choix : courant épique

et courtois, modèle de chevalerie, place de la femme et combat entre Yvain et Harpin de la montagne (voir Annexe 1). Il devait contribuer principalement à faire avancer la réflexion autour de cette thématique en ayant la possibilité de lire ou de commenter le discours se tenant sur les autres. Par l'échange avec ses coéquipiers en classe, il lui était alors possible de reconstituer l'ensemble de la réflexion sur le roman. De la même façon, la seconde perspective avait aussi été divisée de nouveau en sous-perspectives où apparaissaient les différents types de personnages de la comédie moliéresque : bourgeois, nobles, pédants, serviteurs, femmes, amoureux. Pour chacun de ces personnages, nous avons formulé quelques questions de départ pour stimuler la réflexion des étudiants – et pour leur donner un exemple de la façon d'utiliser correctement les échafaudages du Web KF et de donner un titre pertinent aux messages envoyés (voir Annexe 2).

Les échafaudages de cette expérimentation, quant à eux, avaient été construits pour tenir compte de la démarche d'analyse littéraire. Ils étaient les suivants :

- Qu'est-ce que ça veut dire?
- Mon interprétation
- Contexte sociohistorique
- Éléments de style
- Une autre interprétation
- Synthèse des interprétations.

Les étudiants s'inscrivaient eux-mêmes sur le forum : on leur donnait en classe le mot de passe et la procédure d'enregistrement. Un mot de bienvenue les accueillait sur la perspective principale du Web KF, auquel était joint un fichier « Aide à l'utilisation » expliquant la procédure à suivre pour envoyer une note et répondre aux autres. Ce mot de bienvenue expliquait le but du forum et insistait sur l'importance de la contribution individuelle à la construction de l'interprétation collective par la rédaction de notes (et non la seule lecture). Il mettait donc l'accent sur la diversité et, surtout, sur l'importance de l'évolution, de l'amélioration des idées dans le processus d'analyse – et, partant, sur la nécessité de confronter les points de vue et d'éviter la redite.

Cette première itération a été modifiée au milieu du trimestre pour tenir compte d'une réalité importante : non seulement les étudiants avaient-ils manifesté une difficulté visible à s'inscrire au

forum et à s'y brancher, mais très peu participaient en dépit d'invitations répétées. En fait, seules six personnes étaient allées échanger sur le forum. En cours de route, un travail de trimestre a ainsi été remplacé par l'évaluation de la participation au forum, à raison d'une note de dix pour cent du total, attribuée en coévaluation. Les critères d'évaluation, annoncés et expliqués aux étudiants, étaient au nombre de cinq : la quantité des contributions, leur pertinence, la constance de la participation, la volonté d'entraide et le respect des autres participants.

Un autre problème s'est présenté sous la forme d'empêchements techniques. En effet, le service informatique du cégep a bloqué tout un temps l'accès à la plateforme à partir des ordinateurs du collège, arguant un danger pour la sécurité du réseau. Il aura fallu attendre jusqu'à la fin octobre pour que ce problème soit réglé de façon permanente.

Les problèmes techniques ont certes joué un rôle quant au peu de participation initial des étudiants⁶⁷, sans compter le fait que cette tâche s'ajoutait à leur charge de travail qu'ils voyaient s'alourdir considérablement et, à leur sens, sans bénéfice réel puisque le travail sur le Web KF n'était pas noté.

Globalement, on peut dire que si la participation s'est accrue une fois qu'elle a été notée, plusieurs étudiants ont semblé rapidement à court d'idées, tenant exclusivement des propos de soutien, du genre « je suis d'accord avec ce que tu dis » (puisque'ils sont obligés de participer et que la quantité de contributions est notée). Cependant, plusieurs se sont aussi servis du contenu de classe pour appuyer ce qu'ils disaient – par exemple, l'idéal de l'honnête homme, le mode de vie des nobles, etc. Par contre, certains ont été incapables de décrocher de leurs jugements de valeur (du genre « il est trop imbécile, ça n'a pas de bon sens »), même si ce type d'intervention inutile – et déplacé – a été fortement critiqué en classe. Très peu nombreux ont été ceux qui suivaient les consignes d'utilisation et utilisaient les échafaudages – sans parler des titres des messages, qui étaient souvent sans signification pour le lecteur. Plusieurs ont aussi fait des choses étranges, nous ne savons trop comment (entre autres, des liens entre les perspectives, ce qui fait que, sous les questions et réponses traitant du personnage du bourgeois, on peut se rendre aux nobles, aux

⁶⁷ Nous avons aidé des étudiants à se brancher encore à la mi-novembre, sans compter tous ceux qui avaient perdu leur mot de passe pour accéder au forum.

pédants, etc., mais pas sous les questions et réponses traitant de la femme...), en manipulant incorrectement les diverses fonctions du Web KF.

Concrètement, malgré leur participation au Web KF pour la deuxième moitié du trimestre, la seconde analyse des étudiants n'a pas réellement montré davantage de profondeur que la première, du moins à l'étape du plan de rédaction, où plusieurs étudiants sont demeurés en surface : à l'énoncé d'analyse qui leur demandait de montrer la critique sociale de la pièce de Molière, nombreux sont ceux qui ont traité abondamment de la naïveté ou des défauts du personnage principal, amplement discutés sur le forum. Si la moyenne des résultats à la première rédaction (tous les étudiants confondus) était de 66,67 %, elle a chuté à 61,86 % pour la seconde. Plusieurs facteurs expliquent cependant ce résultat, le plus important étant sans doute la pondération des erreurs de français plus importante pour la seconde rédaction que pour la première.

Afin d'améliorer l'utilisation du forum en classe, un questionnaire d'évaluation a été présenté aux étudiants, qui devaient apprécier leur participation au forum à travers une série de questions fermées et ouvertes. En général, les commentaires qu'ils ont formulés au sujet de leur participation au Web KF ont été positifs. Très peu ont dit que cela ne leur a pas été utile – une personne, par contre, a bien justifié que, malgré l'intérêt du forum, son mauvais emploi par plusieurs (répétitions inutiles) l'avait plus ou moins aidée, d'abord, en la décourageant de tout lire (processus fastidieux, par moment) ; ensuite, parce que, les échanges tournant en rond, la pensée n'était pas poussée assez loin. Par contre, plusieurs ont semblé dire que cela leur avait permis de comprendre (une en grande difficulté au départ, par exemple) ou de prendre en compte des aspects auxquels ils n'avaient pas pensé ou qu'ils n'avaient pas vus. Une personne a suggéré son abolition parce que c'était trop exigeant. Plusieurs ont souligné l'aspect peu engageant ou mêlant de la plateforme et plusieurs sont revenus sur leur difficulté à s'y brancher (certains, au lieu d'aller échanger sur le Web KF, ont d'ailleurs utilisé un forum public du site <http://la-litterature.com>).

De la première itération, nous avons tiré des leçons pédagogiques importantes, surtout quant à la mise en place de la participation au Web KF qu'il fallait introduire aux étudiants en classe et non hors classe (afin de pouvoir les guider lors de leur inscription) et à la façon de susciter la participation en la rendant obligatoire et notée. À ce stade, notre questionnement, surtout de nature

didactique, s'est attardé davantage à la meilleure forme à faire revêtir au forum pour amener les étudiants à mieux développer leur habileté à poser des questions et à proposer des pistes de lecture.

Deuxième itération

Ainsi, réinvestissant les leçons tirées du trimestre d'automne précédent, pour la deuxième itération, au trimestre d'hiver 2004, la participation au Web KF a été annoncée d'emblée comme obligatoire et notée. Les critères sont demeurés les mêmes qu'à la première itération.

Si les perspectives ont dû être modifiées – tout simplement parce qu'il ne s'agissait plus du même cours (*Littérature et imaginaire*), donc des mêmes lectures à effectuer –, les échafaudages sont demeurés tels quels. Les perspectives de premier niveau que présentait le forum étaient : poésie, fantastique et postmodernité (voir Annexe 3). Dans la poésie, les étudiants étaient amenés à partager dans deux sous-perspectives, romantisme et symbolisme, où n'apparaissait aucune note, afin de les inciter à arriver avec leurs propres questions, remarques et problèmes de compréhension (au sujet du bien-fondé de la formulation de questions par les étudiants, voir la recension des recherches par Tierney et Cunningham, 1984 ; voir aussi Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 ; Dufays et Gemenne, 1995 ; Rouxel, 1996). Nous souhaitions par là les amener à adopter une démarche de résolution de problèmes qui fût près de celle des littéraires. C'est dans cette optique que la perspective sur la littérature fantastique se présentait aussi vierge de toute note, voire de toute sous-perspective. Quant à la perspective portant sur la littérature postmoderne, elle se divisait d'abord en deux – puisque les étudiants avaient le choix entre deux romans différents –, selon les auteurs (Romain Gary ou Daniel Pennac) ; puis, chacune de ces sous-perspectives se divisait encore à son tour. Pour Gary, les étudiants avaient le choix d'inscrire leurs notes en fonction de l'auteur (Émile Ajar vs Romain Gary), des personnages (Momo, Madame Rosa et les autres), des thématiques (Un roman d'amour ?), ou du style (L'humour de Gary). Un hyperlien permettait aussi d'aller de cette sous-perspective à celle portant sur Daniel Pennac (et vice versa), afin de permettre aux étudiants d'avoir facilement accès aux discussions pouvant servir l'un et l'autre roman (voir Annexe 4). De la même façon, les étudiants qui lisaient le roman de Pennac avaient le choix d'inscrire leurs notes en fonction de l'auteur (Pennachioni ou Pennac), des per-

sonnages (La tribu Malaussène et ses amis), des thématiques (Une intrigue policière ?), ou du style (L'humour de Pennac) (voir Annexe 5).

Cependant, la plus grande modification apportée lors de cette itération concernait tout ce qui entoure l'utilisation du forum. Il a été présenté aux étudiants dans un laboratoire informatique, afin qu'ils puissent s'inscrire sur-le-champ au Web KF et s'exercer à envoyer des messages d'essai que nous avons par la suite effacés. Nous souhaitions non seulement nous assurer que tous s'inscriraient très rapidement (contrairement à la première itération, où certains se sont enregistrés sur le forum vers le début du mois de novembre), mais nous voulions aussi qu'ils soient plus à l'aise avec la plateforme et aient l'opportunité d'y faire des tests. C'est pourquoi nous avons lu le message d'accueil sur place, avec eux – pour pallier le manque d'ordinateurs, le plus grand laboratoire disponible en contenant une vingtaine – et encadrer la première participation.

Globalement, il a été à ce moment difficile de voir l'impact de l'utilisation du Web KF sur la performance des étudiants. En effet, si la moyenne s'était améliorée à la deuxième dissertation, passant de 61,85 % à 65,23 % (malgré des erreurs de français plus fortement pénalisées), cela peut être attribuable à plusieurs autres facteurs, comme une meilleure maîtrise des techniques de rédaction ou une plus grande « facilité » du texte⁶⁸. De plus, comme la participation au forum était notée pour quinze pour cent de la note totale du trimestre, les étudiants ont échangé dès les premières lectures, ce qui ne permet pas de voir un effet avant/après forum, ce qui aurait pu se concevoir dans l'examen de la première itération.

L'évaluation qu'ont faite les étudiants de leur participation au Web KF était généralement assez positive. Très peu ont dit que cela ne leur a pas été utile, même si beaucoup ont qualifié leur participation d'« exigeante » – certaines personnes ont cependant exprimé leur frustration à l'égard du mauvais emploi qu'en ont fait plusieurs (répétitions inutiles, discours qui tournent en rond et à vide, demandes d'explications théoriques qui auraient dû être lues avant la participation, appréciations personnelles, etc.). Par contre, plusieurs ont semblé dire que cela leur avait permis de

⁶⁸ Les étudiants ont en effet souvent plus d'aisance avec les textes contemporains (fin du XX^e siècle) qu'avec d'autres rattachés à des courants antérieurs.

mieux comprendre⁶⁹ (quoiqu'une personne ait exprimé l'idée que les tables rondes vécues en classe servaient aussi très bien cette fin, et qu'une autre ait souligné que plusieurs devoirs y avaient davantage contribué que le Web KF). Très nombreux ont été ceux qui ont souligné leur manque de temps pour fréquenter de façon constante le forum, indiquant du même coup que la participation comptait à leur avis pour trop de points dans le trimestre. Pour remédier à cet état de fait, quelques-uns ont fait la suggestion de rendre le forum optionnel et d'autres, de garder deux ou trois périodes de cours pour aller au laboratoire.

De la deuxième itération, nous avons donc tiré les leçons suivantes : il fallait organiser le Web KF de façon à maximiser l'utilisation qu'en font les étudiants (pour atteindre les buts poursuivis par son intégration à la pédagogie socioconstructiviste vécue en classe) ; il fallait aussi qu'ils comprennent son utilité pour bénéficier pleinement de la participation aux échanges en ligne. Finalement, et c'est de là qu'a émergé le premier questionnement de recherche, il fallait trouver une façon de comparer les résultats des étudiants participant au Web KF avec d'autres qui n'y étaient pas inscrits, question de voir si les améliorations que nous remarquons chez les étudiants étaient réellement à imputer à leur participation au forum électronique plutôt qu'à d'autres facteurs.

Troisième itération

C'est ainsi que la troisième itération a suivi nombre de réflexions et d'échanges concernant diverses facettes de l'utilisation du Web KF en classe avec d'autres enseignants au cours du *Summer Institute* de l'*Institute for Knowledge Innovation and Technology* (IKIT), à l'Université de Toronto, sous la direction de Marlene Scardamalia et de Carl Bereiter, échanges qui nous ont amenée à raffiner notre questionnement de recherche, surtout en ce qui a trait à l'approfondissement des textes provoqué par une meilleure utilisation de stratégies métacognitives et à la réutilisation des idées élaborées collectivement dans une rédaction individuelle.

Nous voulions améliorer la qualité des réflexions postées par plusieurs étudiants sur le Web KF – nous avons l'impression qu'ils ne voyaient pas toujours l'utilité des discussions du forum et,

⁶⁹ Une personne a même écrit : « J'ai compris plus par moi-même, c'est-à-dire que la réflexion que j'ai fait pour écrire sur le forum a été plus bénéfique [sic] pour ma part que ce que j'ai lu des autres ».

surtout, qu'ils attendaient plus de la participation de l'enseignante⁷⁰, dont ils souhaitaient encore obtenir LA réponse qu'ils devraient donner dans leur rédaction. Des deux premières itérations, nous avons ainsi conservé l'idée de noter la participation au Web KF et d'amener les étudiants au laboratoire informatique, afin qu'ils s'inscrivent au forum et puissent y faire quelques essais pour apprivoiser l'outil – puisque cela avait porté des fruits au trimestre précédent. Afin de tenir compte des commentaires des étudiants sur l'inutilité de certaines interventions du Web KF et de nos réflexions sur l'implication intellectuelle réelle des étudiants dans les propos échangés dans le groupe de discussion électronique, sur place, en plus de lire avec les étudiants le message d'accueil, nous nous sommes penchée avec eux sur les principes inhérents à la construction collective du savoir (*Knowledge building*) en soulignant plus particulièrement quelques-uns d'entre eux que nous voulions mettre en valeur par l'utilisation du Web KF, à savoir l'agence épistémique, la diversité des idées, la perfectibilité des idées et le discours progressif (Scardamalia, 2003). Cela nous permettait d'expliquer aux étudiants, entre autres, pourquoi l'enseignante n'écrirait pas beaucoup de messages sur le forum⁷¹ (sinon, où s'en va le principe de la démocratisation du savoir que nous avons ciblé comme deuxième condition essentielle à l'apparition du conflit sociocognitif (voir plus haut) et que Scardamalia (2003) indique comme étant un des douze principes nécessaires à la coélaboration de connaissances ? Même si l'enseignante insiste sur le fait qu'elle n'est qu'un membre du groupe comme tous les autres, elle a un savoir qu'ils ne détiennent pas et qu'ils lui reconnaissent, savoir qui lui confère un statut particulier au sein de la communauté, une situation d'autorité qu'elle peut bien refuser, mais pas nier.).

Pour ce qui est des échafaudages, les échanges du *Summer Institute* nous ont permis de comprendre qu'il manquait quelque part l'idée de JUSTIFICATION par l'étudiant de son interprétation – ce qu'un des enseignants présents expliquait bien à ses élèves en insistant pour qu'ils utilisent plus qu'un seul échafaudage par message qu'ils écrivaient. C'est ainsi qu'aux échafaudages de départ (Qu'est-ce que ça veut dire?, Mon interprétation, Contexte sociohistorique,

⁷⁰ Les recherches de Chong (1998) montrent aussi que, même inscrits à l'université, « most young students still preferred to receive their feedback directly from the instructor rather than from their peers » (p. 163).

⁷¹ Reproche que plusieurs étudiants avaient formulé lors de leur appréciation du forum en fin de trimestre. Nous ne pouvons ici qu'acquiescer avec Chong, qui écrit : « For students to take ownership in the new technology, thereby making it a medium for student collaboration, it is important that instructors restrain themselves from excessive intervention once the basic structure is in place » (p. 178-179).

Éléments de style, Une autre interprétation, Synthèse des interprétations), deux ont été ajoutés, pour inciter les étudiants à soutenir leur réflexion :

- Extrait de texte
- Ma justification.

Puisque les propos des étudiants, lorsqu'ils discutent des textes qu'ils ont lus en classe de français, peuvent reposer uniquement sur une intuition (quelle que soit sa justesse) et porter sur à peu près n'importe quel sujet (d'où l'intérêt de l'enseignement de la discipline, nous l'avons expliqué plus haut, afin de guider ces réflexions), les discussions sur le KF, lors des itérations précédentes, ne présentaient pas nécessairement la réflexion attendue, comme nous le faisons remarquer un peu plus haut. Or, ce qui amène la profondeur d'une interprétation, au-delà du simple énoncé d'un fait ou de la formulation d'une question authentique, c'est la justification qu'on arrive à en faire, qui doit reposer sur le texte – c'est tout le travail d'analyse littéraire dont il est ici question. Ainsi, nous pensons que ces deux nouveaux échafaudages nous permettraient de mieux encadrer et documenter le travail d'approfondissement de l'œuvre par les étudiants en sollicitant encore davantage leurs choix de contribution au forum, voire leur métacognition.

Quant à l'organisation du forum lui-même, les leçons tirées des expériences précédentes nous ont amenée à le modifier quelque peu. Tout d'abord, en plus de diviser la base de données en deux perspectives de départ (une pour chaque œuvre obligatoire au programme : *Yvain ou le chevalier au lion* et *Le Cid*), deux nouvelles perspectives ont été créées : *Discussion générale* et *Analyse littéraire* (voir Annexe 6). Ces deux nouvelles catégories viennent des observations faites sur les échanges tenus sur les forums précédents : plusieurs étaient plutôt généraux (par exemple, quant à l'obligation de suivre des cours de littérature dans une formation technique et de lire de la poésie, alors que ça ne les intéressait pas du tout), ou, ce qui nous a semblé plutôt important, sur les techniques de rédactions qu'ils doivent apprendre à maîtriser. Nous avons donc cru bon de leur laisser un espace pour de tels échanges, même si, de prime abord, on ne peut pas vraiment dire qu'ils amènent à une compréhension plus profonde de l'œuvre (quoique cela soit d'ailleurs discutable, puisqu'on sait que l'insécurité amène la démotivation, entre autres choses.)

De la seconde itération, nous avons aussi gardé l'idée de ne pas vraiment mettre de question de départ dans les perspectives afin d'amener les étudiants à poser eux-mêmes des questions, pour

encourager et documenter l'utilisation des stratégies métacognitives que nous souhaitons les amener à développer par la participation au KF et, peut-être, leur fournir un espace de créativité dans le processus d'analyse littéraire. Cependant, à la différence de cette itération, nous ne voulions pas non plus laisser les perspectives blanches, ce qui s'était avéré fort angoissant pour l'écriture des premières notes. D'ailleurs, la seconde itération nous a montré que, même quand elles sont divisées en sous-perspectives, celles-ci ne sont pas toujours claires pour les étudiants, qui envoient alors leurs messages un peu n'importe où. Nous avons donc utilisé la formule du *Summer Institute* – celle du forum du KSN en général (la première note y est toujours « the purpose of this view is... ») – : il s'agissait de faire de la première note un genre de rappel du but de la sous-perspective : ce qu'on y attend, le genre de discussion qui devrait s'y tenir, etc. Ainsi, la première note concernant le roman *Yvain ou le Chevalier au lion* expliquait : « Le but de cette perspective est de vous permettre de discuter du roman. Ces discussions devraient concerner votre interprétation de certains passages d'*Yvain* ou du roman en entier et les questions que vous vous posez (incluant celles que vous considérez intéressantes pour l'analyse littéraire de mi-trimestre). Ce n'est pas un forum d'opinion : vous devez justifier vos remarques, vos notes, à l'aide de passages du texte, de références reconnues ou, au moins, par des explications qui en éclairent le sens. ». Celle concernant *le Cid* se lisait ainsi : « Le but de cette perspective est de vous permettre de discuter de la pièce. Ces discussions devraient concerner votre interprétation de certains passages du *Cid* ou de la pièce en entier et les questions que vous vous posez (incluant celles que vous considérez intéressantes pour l'analyse littéraire finale). Ce n'est pas un forum d'opinion : vous devez justifier vos remarques, vos notes, à l'aide de passages du texte, de références reconnues ou, au moins, par des explications qui en éclairent le sens. » La première note pour la perspective « Discussion générale » indiquait aux étudiants qu'elle devait « [leur] permettre de discuter de sujets ne touchant pas nécessairement les textes à l'étude ou l'analyse littéraire. Attention : il ne s'agit quand même pas d'un "chat room" ou d'une boîte à courriels. La discussion devrait avoir un rapport avec le cours *Écriture et littérature*. » Quant à la perspective « Analyse littéraire », la note de départ indiquait : « L'utilité de cette perspective est de vous permettre de discuter de tout ce qui entoure l'analyse littéraire en soi, c'est-à-dire ses divisions, des trucs pour mieux la réussir, etc. Il s'agit ici de la technique derrière l'analyse littéraire, qui ne change pas quelle que soit l'œuvre à l'étude. » De plus, nous avons cru pertinent d'envoyer un

exemple afin de pouvoir expliquer clairement nos attentes aux étudiants quant à l'utilisation des échafaudages et à la « profondeur » (ou à la teneur) des messages (voir Annexe 7).

Enfin, les étudiants étaient avisés que leurs contributions au Web KF seraient réutilisées dans la production d'un examen de compréhension de lecture (question de stimuler l'approfondissement du texte visé par la participation au forum et d'encourager la créativité des pistes d'interprétation), dans la mesure où leurs questions seraient authentiques, c'est-à-dire qu'elles induiraient un travail d'analyse et d'interprétation plutôt que de compréhension de base de l'histoire (qui donnent souvent lieu à des questions de rappel dans les tests de lecture traditionnels) – par exemple, on s'interrogera sur l'importance de la nudité et de l'alimentation du personnage décrites par l'auteur dans l'épisode de la folie d'*Yvain* plutôt que sur la cause de cette démence.

Contexte de recherche

Le lieu

L'étude a été menée au Cégep de Lévis-Lauzon, où la chercheure enseigne le français et la littérature depuis 1999.

Cependant, la participation des étudiants au Web KF se fait à la maison plutôt qu'en classe. Nous nous assurons préalablement d'un accès facile à Internet pour la majorité des participants. Ceux qui y ont plus difficilement accès peuvent utiliser les laboratoires du collège, qui met une centaine d'ordinateurs à la disposition des étudiants de 7h00 jusqu'à 23h00 du lundi au vendredi, et de huit heures à seize heures le samedi⁷².

Ce choix de faire participer les étudiants de la maison repose, d'une part, sur la difficulté d'accès au matériel. En effet, aucun ordinateur n'est disponible dans les salles de cours du collège, et le plus grand laboratoire en contient vingt (qui sont rarement tous fonctionnels). D'autre part, l'organisation scolaire limite le temps qu'il est possible d'allouer à de tels projets. En effet, les

⁷² Dans les faits, le nombre d'ordinateurs accessibles aux étudiants varie selon plusieurs facteurs : si les laboratoires sont réservés pour des cours, ils ne peuvent y avoir accès ; de même, le samedi, beaucoup moins d'ordinateurs sont disponibles puisque certains locaux (comme la bibliothèque) sont inaccessibles ; enfin, certains laboratoires sont réservés à des étudiants de programmes particuliers (cinéma, par exemple).

cours ont une durée de quatre heures par semaine (trois heures vingt dans les faits, une fois les pauses comptées), pendant lesquels doivent impérativement être abordés le contexte sociohistorique et la théorie de l'analyse littéraire⁷³.

Les participants

Pour les volets métacognition, créativité et compréhension de lecture, nous avons pu former un groupe expérimental ; pour ce dernier aspect, nous avons aussi pu constituer un groupe contrôle.

La formation de ces deux groupes contrôle et expérimental rencontre les exigences nécessaires à la passation du test de Student sur les données : les étudiants sont choisis au hasard ; ils sont représentatifs de l'ensemble de la population du collège ; les deux groupes formés sont indépendants ; la quantité d'étudiants de l'échantillon est suffisante. Les tests d'hypothèse paramétriques effectués nous permettront de vérifier statistiquement l'hypothèse d'égalité des deux moyennes, c'est-à-dire de mesurer la corrélation entre la participation ou non au KF et la réussite aux rédactions.

Groupe expérimental : deux groupes d'étudiants assignés au hasard

L'échantillon est constitué de deux groupes d'environ 40 étudiants de niveau collégial, provenant de programmes variés (pour un total de 77 étudiants). Ils sont assignés dans ces groupes au hasard de la formation des horaires, ce qui garantit la validité externe des résultats (Goulet, 2000 ; Johnston, 1984). En effet, si l'échantillon est conservé au complet malgré sa taille, c'est pour sa représentativité, en raison des proportions filles-garçons qu'il présente et des programmes différents auxquels sont inscrits les étudiants, qui sont représentatifs de la population actuelle du

⁷³ Nous l'avons dit, les œuvres au programme nécessitent souvent l'acquisition de connaissances sociohistoriques nouvelles de même qu'une initiation au travail intellectuel de l'analyse littéraire. Ainsi, le travail de lecture s'effectue à la maison. Or, c'est là que surgissent les problèmes d'analyse, de compréhension et d'interprétation. C'est là que se forment questions et hypothèses. C'est donc à ce moment qu'il est intéressant pour l'étudiant d'amorcer une discussion avec ses pairs – ce que permet la participation à un forum électronique auquel on peut accéder en tout temps.

Cégep de Lévis-Lauzon, où environ 59 pour cent des étudiants sont inscrits au secteur technique et 37, au secteur préuniversitaire⁷⁴.

De même, le choix de conserver les deux groupes de l'enseignante-chercheure vise à assurer l'équité entre les étudiants et à diminuer les possibilités de biais dans la variable de l'échantillonnage – le choix d'un groupe pouvant affecter les résultats par la répartition inégale des gens en sciences, par exemple (Goulet, 2000). Du même coup sera aussi écartée la critique d'un manque de généralisation possible des résultats habituellement faite au design expérimental (Greeno, 2004). Il aurait cependant pu être possible de réduire la taille du groupe expérimental en ne conservant qu'un échantillon significatif d'étudiants (c'est-à-dire représentatif des proportions filles-garçon des classes, ainsi que des divers programmes d'études qu'ils fréquentent).

Malgré cela, la participation des étudiants est obligatoire. En effet, notre devis de recherche nous a amenée à modifier cette variable dans notre expérience, la première itération non obligatoire documentée n'ayant soulevé l'enthousiasme que de six participants sur quatre-vingt-dix potentiels (voir plus haut). Ainsi, afin de tenir compte de la charge de travail importante que cela crée pour les étudiants et de leur motivation variable (sans compter les problèmes engendrés pour ceux qui n'ont pas accès facilement à Internet), la participation au Web KF compte dorénavant pour dix pour cent de la note du trimestre. Les étudiants connaissent à l'avance les critères selon lesquels ils sont évalués : la quantité de notes qu'ils émettent, la constance de leur participation, la qualité des propos qu'ils tiennent, la volonté d'entraide qu'ils affichent et leur respect des autres.

C'est ainsi que la quantité globale de participants sur le Web KF s'en trouve élevée en comparaison avec toutes les autres études portant sur cet outil ou un semblable (voir par exemple le numéro spécial de *Computers & Education*, 46, 2006). C'est une caractéristique des groupes dont il faudra tenir compte en analysant le taux de participation, la pertinence des propos des étudiants ainsi que leur contribution en général à l'élaboration des connaissances (c'est-à-dire qu'ils liront

⁷⁴ Les autres étudiants fréquentant des programmes « autres », parce qu'ils sont, par exemple, en session de transition ou en accueil et intégration. Les chiffres officiels ont été fournis et vérifiés par M. Gilles Leblanc, du Service du cheminement scolaire.

probablement davantage qu'ils contribueront, et qu'ils élaboreront davantage sur les propos des autres qu'ils ne créeront de nouvelles notes) (Chong, 1998).

Un groupe contrôle formé de volontaires

Afin d'assurer la validité externe des résultats, un groupe contrôle, auquel la recherche a été présentée en même temps qu'au groupe expérimental, a été formé (Goulet, 2000)⁷⁵. À l'instar des étudiants du groupe expérimental, les 42 étudiants de ce groupe proviennent de programmes variés et sont assignés dans ce groupe au hasard de la formation des horaires, eux aussi, ce qui rend leur composition comparable. Cependant, il est impossible de documenter l'équivalence des performances scolaires de ces étudiants avant la composition des groupes, puisque leurs résultats du secondaire sont confidentiels – de toute façon, ils y ont suivi des cours de français plutôt que des cours de littérature (tous sont donc des néophytes).

Ce groupe n'a été ni rencontré ni observé par la chercheuse. La participation des étudiants à la recherche est volontaire : ils devaient remettre un formulaire de consentement signé, sur lequel ils avaient la possibilité d'indiquer s'ils acquiesçaient ou non à ce que leurs écrits soient utilisés aux fins de comparaison avec le groupe expérimental. S'ils ne remettaient pas ce formulaire, nous considérons automatiquement qu'ils ne désiraient pas participer à l'étude.

Des étudiants soumis aux mêmes conditions (pédagogie et évaluation)

Le groupe contrôle a été choisi en fonction de son enseignante, désireuse de participer à la recherche. Elle dispensait le même cours, soit le premier ensemble de littérature, dans lequel elle utilisait des œuvres comparables (mêmes époques, mêmes auteurs, mêmes genres littéraires). La pédagogie utilisée par les deux enseignantes est aussi sensiblement la même (documentée à la section 3) : toutes deux misent sur la participation active des étudiants en classe, insistant sur la

⁷⁵ L'accord des étudiants à participer à la recherche n'impliquait aucune obligation à donner leur autorisation pour que soient utilisés à des fins de publications les textes qu'ils avaient écrits. Seules les données autorisées ont été conservées dans un espace verrouillé. Tous les étudiants ont reçu des explications à l'effet que leur anonymat serait garanti en tout temps grâce à un système de codage des propos tenus sur le forum et des copies de dissertation et qu'ils pouvaient retirer leur consentement en tout temps sans donner de raison ni subir de préjudice. Ils ont ainsi dû signer un formulaire de consentement (voir Annexe 12) où ils devaient indiquer s'ils consentaient ou non, librement et en toute connaissance de cause, à l'utilisation de leurs textes pour des fins de publication.

coopération et le partage, et utilisent beaucoup les ateliers plutôt que les cours magistraux pour favoriser l'apprentissage des concepts par les étudiants. D'ailleurs, les contraintes ministérielles et départementales (voir plus bas) assurent une certaine uniformité dans les conditions générales du cours et celles plus particulières de l'évaluation.

Ce groupe a aussi été choisi parce qu'il nous semblait favorable d'utiliser des témoins provenant du même trimestre et de la même cohorte plutôt que d'anciens étudiants, afin d'éviter la possibilité d'un biais causé par l'effet Pygmalion ou par la modification des attentes envers les étudiants d'un trimestre à l'autre (Muller, 2005). Nous croyons que cela permet de contrôler davantage la variable de l'enseignant puisque, cheminant dans notre profession, nos attentes envers nos étudiants comme notre pédagogie se modifient constamment.

La pédagogie

Comme point de départ de la pratique pédagogique courante, les deux enseignantes, si elles n'ont pas les mêmes assises théoriques, ont quand même la même vision de la pédagogie et adhèrent aux principes du socioconstructivisme. Par conséquent, même si les pratiques pédagogiques des enseignantes incluent l'exposé magistral, il faut comprendre que celui-ci se veut toujours interactif et fondé sur le questionnement comme stratégie d'enseignement.

Ainsi, même si les activités qui y ont cours sont quelque peu différentes, les séquences didactiques des deux classes sont assez similaires, prévoyant une préparation aux apprentissages systématique sous la forme d'un retour sur les connaissances antérieures des étudiants par un questionnement (qu'il soit fait en grand groupe ou en équipe), une réalisation des apprentissages impliquant nécessairement la participation des étudiants (voir plus bas), mais omettant généralement l'étape de l'intégration/réinvestissement de la phase interactive – faisant en général l'objet de la préparation aux apprentissages de la leçon suivante.

Afin de rendre plus concrète la séquence didactique à laquelle sont d'habitude soumis les deux groupes dans ces cours de littérature, nous donnerons un exemple de l'enseignement de trois parties essentielles au cours : le contexte sociohistorique (l'histoire de la société entourant le

texte), l'analyse littéraire (la démarche du travail intellectuel sur le texte) et la lecture elle-même (celle du texte littéraire en vue d'en faire l'analyse) (voir le tableau 1 plus bas).

L'enseignement au groupe expérimental : un exemple concret

Le contexte historique n'est pas enseigné au groupe expérimental dans un bloc didactique étanche – il n'y a pas d'enseignement de la période AVANT la lecture de l'œuvre, mais elle se fait de façon continue et concomitante à la lecture. Dès le contrôle diagnostique, les étudiants sont appelés à placer le nom de divers personnages et d'événements historiques sur une ligne du temps allant de l'an 1 à l'an 2000, après quoi sont brièvement discutés ces événements et l'utilité de la connaissance historique. Dès le premier cours, les étudiants sont invités à visiter le site <http://www.la-litterature.com> pour y voir des images et y lire des textes portant sur l'époque médiévale (puisque la première partie du cours implique la lecture d'une œuvre du Moyen Âge), avant même de commencer la lecture de l'œuvre au programme. Une fois la lecture de l'œuvre entamée, ils sont invités à formuler des questions, en équipe, sur divers aspects de l'époque et de la société médiévale (politique, justice, place des femmes, sciences, médecine, hygiène, arts, économie, religion, etc.). La réponse à ces questions est donnée dans un exposé magistral informel. Cet exposé est éventuellement complété par le visionnage d'habits d'époque tels que les a représentés Viollet le Duc, et par l'audition de musique sacrée et profane. Les étudiants, toujours en parallèle à leur lecture de l'œuvre au programme, doivent ensuite s'approprier eux-mêmes les concepts clés de l'époque par la formule des groupes d'experts (ou puzzle) : féodalité, chevalerie, courtoisie et religion. Ce faisant, ils sont invités à schématiser leurs nouvelles connaissances, avant la présentation d'un schéma type, reprenant aussi ces concepts. Les étudiants sont, bien sûr, toujours invités à formuler des questions quant aux faits qu'ils comprennent mal et qui entravent leur compréhension du récit. Ils sont aussi invités à visionner un montage vidéo d'extraits de films représentant l'époque, et à noter les liens entre ce qu'ils voient et ce qu'ils ont appris sur les concepts clés du Moyen Âge. Finalement, une synthèse du contexte sociohistorique se fait par un exercice de manipulation – classification dans un tableau des concepts essentiels ayant trait autant aux mœurs, à la civilisation, qu'à la littérature de l'époque. L'enseignement du contexte de la période historique du XVII^e siècle (entourant la lecture de la seconde œuvre au programme) s'effectue sensiblement de la même façon. Pendant cette période, toutefois, les étudiants ont aussi à accomplir un projet de recherche en dyade sur un personnage historique (politicien, auteur,

musicien, peintre, scientifique, etc.) qu'ils devront présenter oralement à l'ensemble du groupe sous la forme d'une entrevue.

La démarche d'analyse est aussi enseignée davantage de façon inductive que déductive. Les étudiants sont d'abord invités à se donner des définitions de base facilitant le travail d'analyse : littérature, genre, courant. Quant à la démarche de l'analyse littéraire proprement dite, elle est enseignée selon la séquence suivante : la préparation des apprentissages part du visionnage d'un extrait de vidéo, qui permet de faire le passage du résumé à l'analyse. D'une part, les étudiants sont invités à résumer la scène. Ils doivent ensuite la revoir et faire des liens avec tout ce qui leur vient à l'esprit. Puis, ces liens sont discutés en grand groupe afin de décider de leur pertinence. Un troisième visionnage de l'extrait permet, éventuellement, de produire une analyse qui est mise en parallèle avec le résumé d'abord fait. La démarche d'analyse est alors grossièrement dégagée par les étudiants, qui doivent ancrer leurs connaissances en lisant un texte théorique expliquant en détail ce qu'est l'analyse, son utilité et sa démarche. Une pratique guidée a ensuite lieu en classe, où un texte différent de l'œuvre à l'étude est lu collectivement et où la démarche est vécue en grand groupe, les étudiants ayant à participer au repérage des passages clés, à leur classement en thème et à l'élaboration d'un plan de rédaction. De même, pour l'enseignement du repérage et de l'explication du style de l'auteur (à inclure dans l'analyse littéraire), la démarche inductive part des expressions impliquant des couleurs connues des étudiants, permettant de faire la différence entre comparaison, métaphore et autres figures de style déjà connues. Les étudiants sont ensuite invités à écrire un texte contenant au moins cinq figures de style différentes qu'ils auront identifiées entre parenthèses, à côté – pour ce faire, ils peuvent utiliser une liste alphabétique comprise dans leur recueil de textes, comportant des exemples tirés d'ouvrages littéraires. Enfin, un repérage individuel de figures de style d'un extrait de l'œuvre au programme est fait à la maison, à partir duquel un exposé démonstration sera fait quant à la façon d'utiliser ce style dans une analyse littéraire. Afin d'ancrer les différentes figures de style, plus tard dans le trimestre, un tournoi d'équipe amène les étudiants à nommer et à expliquer le style d'un auteur dramatique du XVII^e siècle.

En ce qui a trait à l'enseignement de la lecture littéraire, une démonstration est faite aux étudiants avant qu'ils ne soient invités à lire la première œuvre au programme. En classe, l'enseignante lit

le début du texte avec eux et se pose des questions à voix haute sur les difficultés de lecture, le vocabulaire, les liens à faire, etc. Une feuille est ensuite distribuée aux étudiants sur l'utilité, la façon de prendre des notes de lecture et sur quelques exemples de ce qu'il pourrait être pertinent de prendre en note ; cet aide-mémoire présente aussi quatre énoncés d'analyse pouvant servir de guides dans la lecture de l'œuvre. Les étudiants sont invités à ajouter leurs propres questions personnelles à cette liste et à en discuter sur le Web KF (voir plus bas). Si peu de lecture à voix haute se fait en classe, l'œuvre est cependant divisée d'avance pour les étudiants, qui ont des repères quant aux endroits où ils doivent être rendus d'un cours à l'autre, et des liens sont fréquemment faits lorsque les étudiants travaillent un texte différent en classe, afin de rendre explicite le transfert des apprentissages (par exemple, comment se traduit dans l'œuvre obligatoire le courant courtois ou épique – dont les caractéristiques ont été ressorties par les étudiants à partir d'une discussion sur les stéréotypes contenus aujourd'hui dans les films d'amour ou d'action – aperçu dans un autre texte de l'époque travaillé en atelier par les étudiants), de même qu'avec les interventions du forum. Comme la seconde lecture au programme est celle d'une œuvre dramatique, les étudiants sont d'abord invités à lire quelques textes théoriques sur le théâtre : comment lire une pièce, l'organisation des troupes et de la salle au XVII^e siècle (dont ils doivent faire un dessin), le comique et le tragique, etc. Ils ont aussi dû aller voir la pièce, présentée au théâtre du Trident, avant même d'avoir commencé la lecture de l'œuvre – dont un résumé avait été présenté en classe.

L'enseignement au groupe contrôle : un exemple concret

De même que c'était le cas pour le groupe expérimental, le contexte historique n'est pas enseigné au groupe contrôle dans un bloc didactique étanche – il n'y a pas d'enseignement de la période AVANT la lecture de l'œuvre, mais elle se fait de façon continue et concomitante à la lecture. Les étudiants sont d'abord appelés à classer, sur une ligne du temps, divers événements historiques et le nom de personnages importants. Par la suite sont discutés avec eux ces événements et l'utilité de la compréhension de l'histoire. Au moment de commencer la lecture de la première œuvre à l'étude, les étudiants sont impliqués dans un jeu de rôles, où ils choisissent une catégorie de la société à laquelle ils s'identifient avant un exposé magistral présentant les grandes lignes de la période sociohistorique. Cet exposé est éventuellement complété par le visionnage d'extraits de films présentant l'époque.

En ce qui concerne l'analyse, les étudiants sont d'abord invités, par le questionnement, à se donner des définitions de base facilitant le travail d'analyse : littérature, genre, courant. Quant à la démarche proprement dite, elle est d'abord enseignée de façon magistrale avant une pratique guidée qui a ensuite lieu en classe, où un extrait de l'œuvre à l'étude est lu collectivement et où la démarche est vécue en équipe, les étudiants ayant à participer au repérage des passages clés, à leur classement en thèmes et à l'élaboration d'un plan de rédaction. À ce moment, les étudiants sont appelés à classer des objets concrets, qui servent d'exemples pour expliquer ce qu'est une idée (principale et secondaire). Pour l'enseignement du repérage et de l'explication du style de l'auteur, la démarche est inductive et part de l'analyse comparative d'une œuvre peinte d'Edvard Munch, qui est comparée par les étudiants à une photographie représentant la même émotion, la peur. Cela amène l'enseignante à dégager avec eux l'utilité du style : susciter l'émotion. Ainsi, un parallèle est établi afin de favoriser le transfert de la compréhension de la recherche esthétique par les étudiants d'une forme d'art à l'autre. En équipe, les étudiants doivent aussi inventer des phrases comportant des figures de style, qu'ils sont invités à présenter au tableau tandis que les autres équipes tentent de deviner de quelle figure il s'agit. Enfin, un repérage en équipe de figures de style d'un extrait de l'œuvre au programme est fait en classe, à partir duquel un exposé démonstration est fait quant à la façon d'utiliser ce style dans une analyse littéraire.

Pour l'enseignement de la lecture littéraire, l'enseignante du groupe contrôle commence par mettre l'œuvre en contexte en faisant ressortir par les étudiants les personnages principaux qu'ils connaissent déjà (ceux de la légende arthurienne, par exemple) et en présentant les moins connus à l'aide d'un extrait de film. Leur est ensuite montrée une carte présentant les lieux réels et imaginaires dont il sera question dans l'œuvre. La lecture de l'œuvre elle-même est ensuite attaquée en classe. En grand groupe, l'enseignante fait la lecture de quelques passages de l'œuvre et pose des questions d'analyse aux étudiants, en lien avec le contenu et avec la forme (afin d'arriver à une meilleure compréhension des personnages, de l'action, du style de l'auteur). Les étudiants sont invités, ce faisant, à poser eux-mêmes des questions sur l'œuvre (meilleure compréhension de l'histoire). En même temps, elle établit avec eux des liens entre le courant, l'œuvre lue et l'époque étudiée. Quant à la compréhension du courant littéraire, l'enseignante travaille d'abord en atelier avec les étudiants : à partir d'un poème, elle leur pose une question les amenant à réflé-

chir sur les caractéristiques des relations homme-femme à la base du courant courtois. Revenant à certains extraits de l'œuvre, elle les amène à y repérer les caractéristiques du chevalier courtois ressorties précédemment et à les comparer avec celles du chevalier traditionnel, identifiées dans le jeu de rôle utilisé pour l'enseignement du contexte sociohistorique dans lequel s'inscrit l'œuvre.

En somme, les stratégies pédagogiques retenues par les deux enseignantes sont assez similaires, et ce, quelle que soit la partie du cours abordée (contexte sociohistorique, analyse littéraire ou lecture littéraire) (voir tableau 1). Dans les deux cas, l'enseignement du contexte sociohistorique se fait de façon inductive plutôt que déductive, et l'exposé magistral, le plus interactif possible et fondé sur le questionnement des étudiants, y sert davantage d'appoint. Dans les deux cas, les formules et les moyens pédagogiques sont variés afin de stimuler le plus possible les étudiants. De même, dans l'enseignement des concepts et de la démarche d'analyse littéraire, les deux enseignantes ont une pédagogie assez semblable, puisqu'elles misent toutes deux sur l'enseignement explicite, conscientes qu'il s'agit de connaissances procédurales et que, partant, les étudiants doivent être en mesure de s'exercer pour acquérir les habiletés en cause – les concepts étant enseignés, encore une fois, à l'aide de formules et de moyens pédagogiques variés, mais presque identiques. L'enseignement de la lecture littéraire est aussi abordé d'une façon assez similaire (fondée surtout sur le questionnement et la démonstration comme formules pédagogiques), bien qu'il s'agisse de l'endroit où se situe la plus grande différence dans les pratiques – puisque c'est là où s'insère l'utilisation par le groupe expérimental du Web KF.

Tableau 1 - Comparaison des pratiques pédagogiques auxquelles sont soumis les deux groupes

	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Histoire – contexte sociohistorique	Découverte – Internet Groupe d’experts – schématisation Visionnage d’un montage vidéo Exposé magistral Recherche Manipulation	Manipulation Jeu de rôle Exposé magistral Visionnage d’extrait de film
Analyse littéraire – démarche et concepts	Questionnement Visionnage d’un montage vidéo Découverte – Lecture individuelle de la théorie Enseignement explicite Pratique guidée	Questionnement Visionnage d’images et d’extrait de film Exposé magistral Enseignement explicite Pratique guidée
Lecture	Démonstration Questionnement – APP Groupe de discussion – Web KF	Visionnage d’images et d’extrait de film Démonstration Questionnement Exposé magistral

Les contraintes ministérielles, départementales et administratives, et leurs possibilités

Le premier ensemble de *Français, langue d’enseignement et littérature*⁷⁶, le cours d’*Écriture et littérature* (601-101-04), est généralement offert aux élèves provenant de cinquième secondaire⁷⁷. Selon le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, la compétence qu’ils doivent y atteindre (s’il s’agit effectivement d’une compétence, mais cela est un autre débat) est d’ « Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques », ce qui doit mener les étudiants à produire un texte d’au moins sept cents mots (MELS). Ce choix de l’analyse littéraire comme compétence par le Ministère fait ressortir, à notre avis, l’intérêt à apporter au *processus* d’interprétation plutôt qu’au *produit* – et, nous l’avons dit, c’est justement ce processus qui nous semble pertinent dans l’enseignement de la littérature, puisqu’il nécessite l’utilisation de différentes stratégies (particulièrement métacognitives) susceptibles d’être transférées aux autres champs du savoir.

⁷⁶ Que nous appellerons ici cours de littérature, non seulement pour alléger le texte, mais parce que le temps qui y est dévoué à l’enseignement de la langue en soi, du code grammatical, est infime lorsqu’il est comparé à celui passé à l’enseignement de la littérature.

⁷⁷ Généralement, puisque les élèves dont la note finale de français en secondaire V est de 64% et moins se voient obligés de suivre le cours *Mise à niveau* (récemment renommé *Renforcement en français*), cours de grammaire et de rédaction qui devrait garantir un degré de maîtrise de la langue satisfaisant pour la poursuite d’études collégiales.

À ces contraintes ministérielles s'ajoutent celles du département de lettres du collège. La politique départementale d'évaluation des apprentissages (PDEA) implique en effet que les enseignants, par souci d'équité, soumettent leurs étudiants aux mêmes conditions d'évaluation. Ainsi, au moment de notre étude, le département a statué que, dans le premier ensemble de littérature, les étudiants devaient produire deux analyses littéraires (de type dissertation explicative) de sept cents mots (avant citations) sur des extraits de deux œuvres différentes du Moyen Âge au XVIII^e siècle – un roman et une pièce de théâtre⁷⁸. Les étudiants peuvent faire leur plan d'avance, mais doivent rédiger leur texte en classe, en quatre heures. La forme de rédaction choisie par le département n'est cependant pas qu'une barrière. Nous l'avons souligné déjà, la dissertation est un texte dont la forme est fixe, codifiée d'avance, dont même les principales idées sont souvent orientées par la question ou l'énoncé de rédaction. Toutefois, malgré son cadre rigide, ce type de rédaction oblige les étudiants à réorganiser leurs connaissances et à en rendre compte d'une façon impersonnelle, ton qui incite *le développement d'explications* – d'ailleurs, la longueur attendue de la dissertation implique un effort de synthèse non négligeable de la part des étudiants. Le fait que la PDEA rende obligatoire deux rédactions dans le cadre du trimestre permet aux étudiants autant d'appivoiser cette forme d'écriture souvent nouvelle pour eux (en leur donnant l'opportunité d'apprendre de leurs erreurs) que de s'acclimater au processus d'analyse. Et, si ces compositions doivent se faire en classe, en quatre heures, cela force les étudiants à arriver bien préparés : seuls devant leur épreuve, ils doivent apprendre à réutiliser le savoir collectif auquel ils sont arrivés, à l'individualiser – ils doivent l'avoir intégré pour être efficaces.

Quant aux contraintes administratives, force est de constater que l'administration du collège n'empêche pas la recherche, mais ne fait rien pour en faciliter les conditions de réalisation. Au moment de la mise en place du projet, aucune aide n'a été fournie, ni matérielle ni pédagogique. Cependant, il faut souligner les relations difficiles avec le service de l'informatique du collège, qui n'a acquiescé qu'à contrecœur, et après plusieurs représentations, de permettre aux étudiants

⁷⁸ Ce choix départemental, s'il contraint les enseignants dans le choix des œuvres à mettre au programme, ouvre toutefois la porte à la découverte, par les étudiants, d'horizons inconnus, puisqu'ils sont dès lors obligés à lire des textes vers lesquels ils ne se seraient probablement pas spontanément tournés. De même, cela force l'enseignant à trouver des textes susceptibles d'être à la fois intéressants pour les étudiants et pour lui-même (ce qui est une bonne façon de les rendre attirants), des textes relativement adaptés au niveau des étudiants, mais qui posent différents défis de lecture susceptibles d'engendrer un travail d'analyse et d'interprétation.

l'accès à la plateforme du Web KF à partir du cégep, par crainte pour la sécurité du réseau interne. Tout de même, cette situation nous a forcée à envisager des solutions pour pallier les difficultés rencontrées (présentation du forum aux conseillers pédagogiques et aux techniciens informatiques, évaluation sommative de la participation des étudiants, etc.).

Collecte des données

Afin de documenter la métacognition et la créativité et pour vérifier notre hypothèse de recherche, des données des deux groupes (groupe expérimental et groupe de contrôle) et de trois types (base de données des contributions écrites sur le Web KF, dissertations explicatives, questionnaires ouverts) ont été recueillies à des fins d'analyse⁷⁹ (voir le tableau 3).

Données du groupe expérimental

Nous disposons, dans un premier temps, des propos échangés sur le Web KF. Ce corpus comprend 628 notes (c'est-à-dire en moyenne 7 notes par participant, soit quelque 62 pages de texte en Times 11), dont 59% sont reliées entre elles dans des fils de discussion souvent petits (c'est-à-dire reliant deux à cinq notes, ce qui est le cas de 113 fils) et parfois moyens (reliant 6 à 20 notes, ce qui est le cas de 29 fils). Les notes sont majoritairement réparties entre les perspectives portant sur les deux œuvres au programme (415 pour *Yvain*, 219 pour *le Cid*). L'analyse de ces propos permettra de voir et de documenter l'exercice de leur **métacognition** (premier objectif de recherche) à travers les *questions* que posent les étudiants, leurs *assertions* montrant une activité réflexive et les *échafaudages* qu'ils utilisent. On devrait aussi y voir la manifestation de leur **créativité** (second objectif de documentation) par l'*idéation* présente et par l'*assentiment* général d'une telle créativité présenté dans les différents fils de discussion. Enfin, l'analyse du *discours de coélaboration de connaissances (knowledge building discourse)* et du *fil de discussion* lui-

⁷⁹ À l'instar des auteurs des plusieurs articles réunis dans le numéro spécial de *Computers & Education* de janvier 2006 (*Methodological Issues in Researching CSCL*), dont Schire, nous croyons qu'il convient d'examiner des données issues de diverses sources et d'y appliquer des grilles d'analyse variées et éprouvées (voir plus bas) afin de garantir la validité et la fidélité des résultats de recherche (voir aussi les articles de Valcke et Martens ; De Wever et collab. ; Strijbos et collab. ; et Weinberg et Fischer dans le même numéro).

même devrait faire ressortir, à travers le *degré d'explication ou de justification* des étudiants, l'approfondissement de la **compréhension** des œuvres littéraires (hypothèse de recherche).

Dans un deuxième temps, nous avons en notre possession les productions écrites (dissertations explicatives) de ces étudiants, ce qui permettra d'en évaluer la profondeur de l'analyse et la réutilisation du savoir collectif dans le savoir personnel à travers la qualité des **explications** qu'on y retrouve (hypothèse de recherche).

Enfin, nous disposons de leurs perceptions de leur travail, recueillies au moyen d'un questionnaire à questions ouvertes, afin de voir et de documenter l'émergence de la conscience **métacognitive** (premier objectif de recherche).

Données du groupe contrôle

En ce qui a trait au groupe contrôle, seules les productions écrites sont retenues, pour pouvoir comparer le degré de profondeur des **explications** de la rédaction avec celles du groupe expérimental.

Analyse des données

L'analyse statistique des contributions au forum

Dans un premier temps, l'utilisation de l'*Analytic toolkit* (ATK) permettra de faire ressortir des renseignements précieux pour documenter la métacognition et la créativité et pour vérifier notre hypothèse de recherche.

La présence d'**utilisation de stratégies métacognitives** se discernant, entre autres, à travers l'utilisation d'échafaudages par les étudiants, l'ATK fournira des statistiques sur leur utilisation (fréquence et choix global et par étudiant). La **créativité** des étudiants pourra être mise en lien avec la quantité de nouvelles notes créées, alors que l'**approfondissement de la compréhension** par la construction collective de sens au texte pourra être mis en lien avec les données statistiques

concernant la longueur des fils de discussion (Hatano et Inagaki, 1991 ; Lockhorst et collab., 2003) et le pourcentage d'annotations (voir le tableau 3).

L'analyse détaillée des contributions au forum

Dans un deuxième temps, l'analyse des contributions des étudiants du groupe expérimental sur le Web KF, encodées par deux encodeurs, devrait permettre de documenter d'une façon importante à la fois l'utilisation de stratégies métacognitives (discours produit et échafaudages utilisés) et la présence de créativité, et devrait permettre d'amorcer l'étude de l'approfondissement de l'analyse (explication des textes littéraires). À l'instar de ce que proposent Lampert et Ervin-Tripp (1993), Chi (1997) et Schrire (2005), les unités d'analyse du discours seront multiples selon l'angle d'étude du propos : on retiendra comme unité soit un paragraphe, soit une phrase ou soit une proposition.

Comme les trois volets de la recherche devront être étudiés dans chacune des notes du forum, elles seront toutes encodées trois fois, en fonction de chaque grille d'analyse. Ainsi, puisque les mêmes propos des étudiants pourront présenter à la fois des signes de métacognition, de créativité et d'approfondissement du texte, des exemples de verbatim qui seront utilisés pour illustrer l'analyse se recouperont, de la même façon que certaines notes ne seront jamais citées.

Présence d'un discours métacognitif

Une des prémisses de notre projet (voir plus haut) est que la participation au Web KF dans une pédagogie s'inspirant d'une approche par problèmes est source d'utilisation de stratégies métacognitives. Notre premier objectif est de les documenter.

L'utilisation de ces stratégies devrait apparaître, d'une part, dans **les questions** des étudiants sur le Web KF. Nous inspirant de la théorie de l'analyse des questions de Graesser et Person (1994), nous encoderons les questions des étudiants (les phrases interrogatives servant ici d'unité d'encodage) selon leur *contenu* (cinq catégories : selon qu'elles visent a) le texte littéraire, b) la théorie, c) le processus d'analyse ou de rédaction, d) les propos tenus par d'autres membres de la

communauté ou e) autre chose). Pour voir leur *degré de spécification*, elles seront encodées ensuite selon qu'elles montrent une activité réflexive de *haut* ou de *bas niveau* (catégories inspirées de Hmelo-Silver, 2003). On considérera de haut niveau un questionnement visant la recherche d'explications, d'approfondissement, de développement pour creuser sa compréhension personnelle (ce qui correspond à l'*explanation-seeking* chez Hakkarainen, 2004) ; seront plutôt perçues de bas niveau les questions de compréhension première, visant à établir la compréhension de base de l'histoire racontée – par exemple, qui est tel personnage ou que signifie tel mot (les *fact-seeking questions* de Hakkarainen, 2004) (voir tableau 2).

D'autre part, **les assertions** des étudiants (encodées en propositions) peuvent aussi montrer leur activité métacognitive. Les *verbes* des énoncés peuvent, d'un côté, être des indices clairs de l'utilisation de stratégies métacognitives (je pense, je me demande, j'ai relu, j'ai vérifié, etc.). D'un autre côté, les propos ne contenant pas de tels verbes peuvent quand même contenir des remarques de *remises en cause* rendant discernable la manifestation du conflit sociocognitif, soit qu'ils constituent a) une remise en cause de propos ou d'hypothèses formulés par quelqu'un d'autre ou b) une remise en cause de sa propre vision du texte ou démarche d'analyse (je n'avais pas vu ça comme ça, c'est vrai que..., etc.). Encore une fois, nous classerons ces propos selon qu'ils montrent une activité réflexive de *haut* ou de *bas niveau* (Hmelo-Silver, 2003) (voir le tableau 2).

Enfin, nous nous aiderons aussi de l'examen de l'utilisation des **échafaudages** par les étudiants pour faire ressortir leur utilisation de stratégies métacognitives. Leur *présence* ou leur *absence* est déjà un signe de la réflexion par l'étudiant sur les propos qu'il tient. De même, le *choix* des échafaudages utilisés, lorsqu'ils le sont, indique une activité réflexive de *haut* ou de *bas niveau* (par exemple, les échafaudages « Ma justification » ou « Synthèse des interprétations » devraient être considérés de plus haut niveau que « Mon interprétation ») (voir le tableau 2).

Présence de créativité dans les propos

Une autre des prémisses de notre projet (voir plus haut) est que la participation au Web KF dans une pédagogie s'inspirant d'une approche par problèmes offre aux étudiants un espace de

créativité et, partant, encourage une telle créativité. Notre second objectif est de documenter cette inventivité.

L'analyse des propos tenus sur le Web KF devrait ainsi faire ressortir l'**idéation** des étudiants du groupe expérimental avec, pour unité d'encodage, la proposition. À partir des catégories de Hmelo-Silver et de Hakkarainen identifiées plus bas pour faire ressortir l'approfondissement des textes littéraires (coélaboration de sens et explications), nous établirons le *degré de divergence* des propos tenus (par rapport à ce qui a été vu en classe ou à ce qui apparaît dans le forum lui-même) sur une échelle de type Likert – ce qui se fait traditionnellement en évaluation de la créativité (Lubart, 2003 ; Amabile, 1982, 1996 ; Lubart & Sternberg, 1995)⁸⁰. Cette divergence peut s'exercer en lien a) avec la formulation de questions, b) avec la formulation d'une hypothèse de lecture, c) avec les éléments justificatifs avancés pour soutenir une idée, d) avec l'établissement de liens entre des éléments de réponse jusqu'alors disparates ou e) avec autre chose (voir le tableau 2).

L'analyse du **fil de discussion** devrait aussi faire ressortir la présence de créativité dans les propos, à travers l'*assentiment* général d'une telle créativité (Finke et collab., 1992) qu'on pourra faire ressortir dans des propositions comme unité d'encodage (voir le tableau 2).

Profondeur des explications du texte littéraire

Notre hypothèse de recherche (voir plus haut) est qu'une pédagogie s'inspirant de l'approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF amènera les étudiants à une meilleure explication des textes littéraires grâce au savoir construit collectivement.

L'analyse des propos du Web KF devrait permettre partiellement l'examen de cette hypothèse. Utilisant les catégories de Hmelo-Silver (2002), nous encoderons les phrases ou les propositions pour vérifier l'**approfondissement du texte** par la coélaboration de connaissances à travers quatre catégories : *nouvelle idée, modification d'une idée déjà émise, accord ou désaccord avec*

⁸⁰ Mais nous avons choisi de modifier l'échelle pour obtenir une quantité paire d'échelons (4 niveaux retenus, 1 étant un faible niveau créatif et 4, un niveau élevé) pour tenir compte des biais de l'instrument habituel à sept points (entre autres, celui à la tendance moyenne).

une idée avancée précédemment. Dans les cas où il s'agit manifestement d'une tentative de travailler avec un collègue à approfondir sa compréhension et son interprétation de l'œuvre, on codera aussi ces propos comme constituant une **coélaboration** de sens. Ces catégories seront ensuite soumises à une adaptation de la grille d'analyse du **degré d'explication ou de justification** de Hakkarainen (2003), afin de sonder la profondeur des propos⁸¹. Au *premier niveau*, les étudiants peuvent émettre un point de vue ou une théorie personnelle, *non soutenue* (ni par la théorie ni par des éléments du texte lui-même). Au *deuxième niveau*, ils peuvent tenter un *début d'explication* (utilisation d'un élément explicatif non lié à la question ou à l'hypothèse de lecture, ou paraphrase du texte littéraire – niveaux 1 et 2 de la grille d'Hakkarainen). Au *troisième niveau*, les étudiants produisent une *explication partielle* (ils utilisent quelques éléments théoriques ou des passages du texte pour soutenir leur idée, mais elle est incomplète ou décousue – niveaux 3 et 4 de la grille d'Hakkarainen). Au *quatrième niveau*, les étudiants produisent une *explication élaborée* (ils font des liens probants pour justifier leurs idées, rendant compte du plus d'éléments possible, et poussent la justification le plus loin possible) (voir le tableau 2).

⁸¹ Dans sa grille, Hakkarainen retient cinq niveaux d'explication possible : 1) Separated, simple low-level facts ; 2) Partially-organised facts ; 3) Well-organised facts ; 4) Practical explanation ; 5) Explanation.

Tableau 2 - Analyse des contributions au forum

Analyse	Objet d'analyse (unité d'encodage)	Grille d'analyse – catégories de codes
But de l'analyse		
Documentation de l'utilisation de stratégies métacognitives	Questions (phrase)	Contenu (Graesser et Person, 1994) : - Texte - Théorie - Processus (analyse ou rédaction) - Propos des autres - Autres
		Degré de spécificité (Hmelo-Silver, 2003) : - Haut niveau (<i>explanation-seeking</i>) - Bas niveau (<i>fact-seeking</i>)
	Assertions (proposition)	Verbes montrant la métacognition Remise en cause : - des propos d'autrui - de sa propre vision
		Degré de spécificité (Hmelo-Silver, 2003) : - Haut niveau - Bas niveau
	Échafaudages	Présence/Absence Choix – degré de spécificité (Hmelo-Silver, 2003) : haut ou bas niveau
Documentation de la présence de créativité	Idéation (proposition)	Degré de divergence sur une échelle de type Likert (Lubart, 2003 ; Amabile, 1982, 1996 ; Lubart & Sternberg, 1995) à 4 niveaux par rapport au connu (vu en classe ou déjà énoncé sur le forum) de : - Questions - Hypothèse de lecture - Éléments justificatifs avancés pour soutenir une idée - Établissement de liens entre des éléments de réponse jusqu'alors disparates - Autre chose.
	Fil de discussion (proposition)	Assentiment général (Finke et collab., 1992) – en lien avec le type de discours (Hmelo-Silver, 2002) : - Accord - Désaccord
Hypothèse d'une meilleure compréhension et explication de l'œuvre littéraire	Approfondissement par la coélaboration de connaissances (phrase ou proposition)	Type de discours (Hmelo-Silver, 2002) : - Nouvelle idée - Modification d'une idée déjà émise - Accord - Désaccord
	Degré d'explication ou de justification (paragraphe)	Adaptation des niveaux d'explication de Hakkarainen (2003) : - Niveau 1, idée non soutenue - Niveau 2, début d'explication - Niveau 3, explication partielle - Niveau 4, explication élaborée

L'analyse de la production écrite des étudiants

Les productions écrites (dissertations explicatives) des étudiants des groupes contrôle et expérimental seront évaluées de façon sommative, afin d'analyser la profondeur des explications des deux groupes d'étudiants et le réinvestissement personnel du savoir élaboré collectivement dans l'explication des œuvres lues par les étudiants du groupe expérimental.

Profondeur des explications du texte dans les productions écrites du groupe expérimental et du groupe contrôle

Afin d'assurer la validité des résultats, l'outil utilisé pour la correction des productions écrites est une grille d'évaluation descriptive dont les critères sont connus des étudiants à l'avance (voir Annexe 8). L'approche par compétences favorise l'utilisation d'un tel outil d'évaluation puisqu'elle amène à privilégier la comparaison de l'étudiant à un portrait de compétence tracé d'avance au détriment d'une comparaison des étudiants entre eux, ce qui assure une plus grande objectivité dans la correction (Amigues, s.d. ; De Pover et Noël, 1999; Deketele, 1986 ; Scallon, s.d. ; Gracia, s.d. ; Héraut et Asdrubal, s.d., etc.). D'ailleurs, une modalité de correction interjuges vise à éviter plusieurs biais possibles dans l'évaluation, dont l'effet Pygmalion et l'effet de halo (Muller, 2005 ; Thurler, 1995).

Les extraits mis à l'étude et les énoncés d'analyse sont annoncés deux semaines avant la rédaction faite en classe. Le plan de cette rédaction est du reste, lui aussi, fait en classe et supervisé par l'enseignante une semaine avant l'épreuve. Les groupes contrôle sont aussi évalués dans ces conditions – extrait et énoncé connus d'avance, plan fait en classe et supervisé par l'enseignante et critères de correction annoncés et expliqués. Si les énoncés, les extraits et les critères d'évaluation ne sont pas forcément exactement les mêmes pour les groupes expérimental et contrôle, les contraintes ministérielles et départementales, de même que la correction interjuges, font en sorte que, les attentes étant quand même comparables, l'évaluation est somme toute équivalente.

D'ailleurs, des critères d'évaluation donnés aux étudiants, on retranchera ici tout ce qui a trait à la technique dissertative (par exemple, la mise en forme des paragraphes, l'introduction et la conclusion, l'enchaînement logique des idées, etc.) de même que la qualité de la langue. Nous

voulons ainsi non seulement nous assurer de l'indépendance de chacun des critères, mais aussi éviter de nous attarder aux détails de la technique de rédaction des étudiants pour concentrer notre attention à ce qui prouve réellement leur compréhension du texte (pertinence des idées principales et secondaires, justesse des citations choisies pour soutenir le propos, pertinence des explications avancées, intégration du style et du contexte à ces explications et compréhension de base du texte). C'est ainsi que les critères seront aussi pondérés pour donner davantage de poids aux explications du texte données par les étudiants (Amigues, s.d.) – dont l'intégration des connaissances littéraires et connexes soutenant leur analyse (voir Annexe 8).

Profondeur de l'analyse : les incidences de la participation au Web KF dans une approche par problèmes

Notre hypothèse de recherche est que l'utilisation du Web KF intégrée à une pédagogie s'inspirant de l'APP en littérature favorisera une meilleure explication des textes littéraires grâce au savoir construit collectivement. Partant, nous croyons que les dissertations produites par le groupe contrôle présenteront une lecture plus superficielle du texte. C'est dans cette optique que seront comparés les résultats pondérés des critères de correction de la grille d'évaluation descriptive (voir Annexe 8) décernés aux productions écrites des étudiants du groupe contrôle et à celles du groupe expérimental, dont la note moyenne devrait être plus élevée.

Nous postulons que, si les explications des copies du groupe expérimental sont plus approfondies, c'est parce que les étudiants auront eu la chance d'échanger sur le Web KF autour de certains problèmes. Pour le vérifier, nous comparerons leur production finale à l'analyse des propos du forum mettant en relief la profondeur des idées par la coélaboration de connaissances (grille de Hmelo-Silver, 2002) et le degré d'explication et de justification qu'on y retrouvait (grille de Hakkarainen, 2003) (voir les tableaux 2 et 3). Ce faisant, nous nous pencherons en fait sur le lien qu'il y a à faire entre la performance sur le forum et la production individuelle : jusqu'à quel point les étudiants réutilisent-ils le savoir élaboré par la collectivité, en reprennent-ils les idées développées en collaboration ? Nous croyons que l'internalisation (ou l'appropriation) des propos échangés est ce qui amène une compréhension plus fine et de meilleures explications de l'œuvre littéraire.

Les données fournies par l'ATK procureront ici des renseignements précieux, puisqu'elles offrent un portrait d'activité des participants au KF (notes lues et rédigées par les étudiants) qui nous permettra de tester statistiquement notre hypothèse. Nous pourrons ainsi effectuer une analyse multifactorielle de la variance (ANOVA) afin de vérifier l'influence de la participation au forum sur les résultats des étudiants.

L'analyse de la perception des étudiants

Dans un dernier temps, l'analyse des réponses données au questionnaire à questions ouvertes administré aux étudiants à la dernière semaine de cours servira à évaluer leur perception de leur travail avec le Web KF : pour eux, le Web KF fait-il une différence ?

C'est ainsi que nous avons sondé les étudiants par écrit à la dernière semaine de cours afin de savoir l'utilité qu'ils reconnaissent à leur participation au Web KF dans leur processus d'analyse et dans leur compréhension du texte. Nous mettrons ce résultat en relation avec la comparaison faite entre les propos tenus sur le Web KF et les explications développées dans l'analyse (voir le tableau 3). Cela fera ressortir la pertinence que voient les étudiants à une telle démarche (conscience métacognitive) en même temps que les difficultés qu'ils ont rencontrées.

Tableau 3 - Synthèse de la collecte et de l'analyse des données

Objet d'étude But de l'analyse	Propos du Web KF (voir tableau 2)	Dissertations des étudiants	Questionnaire final
Documentation de l'utilisation de stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la teneur et du degré de profondeur des <i>questions</i> (Graesser et Person, 1994 ; Hmelo-Silver, 2003) • Analyse des <i>assertions</i> susceptibles de montrer l'activité métacognitive (Hmelo-Silver, 2003) • Analyse de l'utilisation des <i>échafaudages</i> (Hmelo-Silver, 2003) • Données statistiques fournies par l'ATK 		<p>Questions ouvertes sur l'exigence et l'utilité de la participation au Web KF :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classement des réponses en fonction de la <i>conscience</i> et du <i>questionnement</i> additionnel suscité • Lien avec l'amélioration réelle
Documentation de la présence de créativité	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de l'<i>idéation</i> sur une échelle de type Likert (Lubart, 2003 ; Amabile, 1982, 1996 ; Lubart & Sternberg, 1995) • Analyse de l'<i>assentiment</i> présent dans le fil de discussion (Finke et collab., 1992) • Données statistiques fournies par l'ATK 		
Hypothèse d'une meilleure compréhension et explication de l'œuvre littéraire	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la <i>coélaboration</i> de sens (Hmelo-Silver, 2002) • Analyse de la profondeur des <i>explications</i> et des justifications (Hakkarainen, 2003) • Données statistiques fournies par l'ATK 	<ul style="list-style-type: none"> • Correction interjuges à l'aide d'une grille d'évaluation descriptive • Comparaison de la profondeur des explications de l'analyse entre le groupe expérimental et le groupe contrôle • Comparaison de la profondeur des explications de l'analyse du groupe expérimental et des données statistiques fournies par l'ATK 	

Limites de l'étude

Notre étude n'a pas la prétention, d'une part, de faire le point sur *tous* les types d'écriture collaborative possibles. En effet, nous ne nous penchons ni sur les wiki ni sur les blogues (ni même sur les réseaux sociaux comme Twitter ou Facebook), qui pourraient aussi être des outils intéressants dans le contexte décrit. Nous rappelons que notre but est à la fois d'améliorer les conditions d'apprentissage des étudiants et de permettre une avancée dans la recherche fondamentale. Pour ce faire, nous avons circonscrit notre devis de recherche à un seul outil d'écriture collaborative, histoire d'en faire une étude qui soit la plus approfondie possible.

D'autre part, la recherche menée ne compare pas différentes plateformes qui auraient pu servir à recueillir les échanges des étudiants (qu'on pense à celles hébergées gratuitement sur le web ou à DecClic, fort populaire dans le réseau collégial – aujourd'hui remplacée par Moodle). Ce choix délibéré provient autant de l'intérêt pour la plateforme étudiée, reconnue par la communauté scientifique mondiale comme un outil d'avenir et présentant un potentiel de fonctionnalités que n'offrent pas les autres, que du contexte de la recherche, s'inscrivant dans une suite d'itérations au cœur desquelles se trouvait déjà l'utilisation du Web Knowledge Forum en classe.

De même, l'étude ne tiendra pas compte des patrons de participation des étudiants au forum ni de la médiation de l'enseignante sur le KF, même si on réfléchira brièvement à ce dernier aspect au moment de la discussion sur les résultats de l'expérimentation.

Nous tenons aussi à rappeler du même souffle que notre recherche s'inscrit dans une classe réelle (celle de la chercheure, nous y reviendrons), dont la dynamique de la stratégie d'enseignement s'était déjà révélée satisfaisante du point de vue de l'intervention mais méritait d'être étudiée afin de valider la légitimité des attentes induites par les outils sur lesquels elle s'appuyait.

On comprendra donc ici que, compte tenu des conditions de l'expérimentation – entre autres des compétences réelles visées par le cours suivi par les étudiants, nouvelles dans leur cheminement scolaire – il était impossible de soumettre les sujets à un pré-test. C'est pourquoi nous avons dû faire appel à une collègue enseignante dont les pratiques étaient fort apparentées aux nôtres pour obtenir des données comparatives précieuses. En choisissant d'évaluer les productions des étu-

dians de ce groupe contrôle sans documenter davantage l'enseignement qui leur était dispensé, nous avons introduit une subjectivité nouvelle dans la recherche. Au demeurant, comme il s'agit d'une recherche participative, cette subjectivité n'est pas nécessairement néfaste. Elle ne fait que s'ajouter à celle de la chercheuse lorsqu'elle a dû se replacer en posture d'objet de recherche, puisque ce sont ses propres groupes qui ont servi de groupe expérimental. Néanmoins, il faudra garder à l'esprit, au moment de l'analyse des données, que l'enseignante puisse être une variable dont l'analyse ne tient pas compte.

Finalement, le facteur du temps, quant à lui, se présente comme une limite doublement importante dans notre projet. D'une part, le fait que l'étude s'étende sur un seul trimestre ne permettra pas de tirer des conclusions quant à la durabilité des apprentissages faits et des stratégies développées par les étudiants participant à l'expérimentation. D'autre part, comme les données de notre étude ont été collectées à l'automne 2004, l'analyse de certains aspects (dont la créativité, nous y reviendrons) s'avérera sans nul doute plus ardue.

Chapitre 3 – Résultats

L'analyse statistique des contributions au forum

Le Web KF possède un outil statistique intégré, l'*Analytic toolkit* (ATK), permettant d'obtenir des renseignements sur l'utilisation du forum par les étudiants.

Nous l'avons déjà dit, 628 notes ont été publiées par les étudiants au cours du trimestre visé par notre étude. Cela fait en moyenne 7,1 notes par étudiant. L'écart type est ici de 6,8. En plus de ces notes, les étudiants ont produit en moyenne 1,3 annotation, avec un écart type de 3,35.

Compte tenu de l'importance de l'écart type, nous avons tenté de dénombrer plus précisément la contribution réelle des étudiants afin de dresser un portrait plus juste de la participation au forum, présenté dans le tableau 4.

Tableau 4 - Portrait de la création de notes sur le KF

Quantité de notes créées	Nombre d'étudiants
0	13
1-5	23
6-10	19
11-15	12
16-20	7
21 et +	3

Ainsi, en plus des neuf étudiants qui ne se sont jamais branchés, quatre ont lu des notes postées sur le forum sans jamais y répondre. La grande majorité a écrit moins de 10 notes sur le KF. Il pourrait être intéressant de faire remarquer ici que les trois étudiants qui ont posté plus de 21 notes ont en même temps lu plus de 75 % des messages de leurs confrères.

L'ATK nous informe aussi du fait que chaque étudiant aurait lu en moyenne 26,3 % des notes postées sur le forum, avec un écart type de 29%. Encore une fois, compte tenu de l'écart type, nous avons tenté de produire un portrait statistique un peu plus nuancé de la lecture réellement effectuée par les participants au forum (présenté dans le tableau 5).

Tableau 5 - Portrait de la lecture des notes sur le KF

% Lecture	Quantité d'étudiants
0	9
1-10	17
11-20	18
21-30	5
31-40	7
41-50	3
51-60	4
61-70	4
71-80	2
81-90	1
91-100	7
100	2

Très peu d'étudiants ont lu 100 % des notes de leurs confrères (2, seulement), alors que d'autres n'en ont lu que 2 %. En fait, 9 étudiants sur 77 n'ont lu *aucune* note de leurs collègues, c'est-à-dire qu'ils ne se sont jamais branchés au forum. 17 étudiants ont lu moins de 10 % des notes postées sur le forum et 18, de 11 à 20 %. Cette quantité diminue drastiquement au fur et à mesure qu'on s'intéresse à la quantité d'étudiants qui a lu plus de 20 % des notes du KF. Bref, seuls 18 étudiants sur 77 ont lu plus de la moitié des notes postées sur le KF, alors que 49 d'entre eux ont lu moins de 30 % des notes.

La présence d'**utilisation de stratégies métacognitives** se discernant, entre autres, à travers l'utilisation d'**échafaudages** par les étudiants, l'ATK a permis d'obtenir des statistiques sur leur utilisation (fréquence et choix global et par étudiant). Plus de 90 % des notes postées sur le forum utilisent les échafaudages (seules 57 notes sur 628 n'en utilisent pas). Ainsi, les étudiants ont employé en moyenne 9,4 échafaudages chacun, avec un écart type de 9,4. Au total, les 628 messages montrent l'emploi de 839 échafaudages. C'est donc dire que chaque note présente environ 1,33 échafaudage. Le tableau 6 présente la répartition du total des échafaudages utilisés.

Tableau 6 - Échafaudages utilisés

Qu'est-ce que ça veut dire ?	87
Extrait de texte	121
Mon interprétation	426
Ma justification	131
Une autre interprétation	31
Contexte sociohistorique	30
Éléments de style	6
Synthèse des interprétations	7

En ce qui concerne la **créativité** des étudiants, elle a ici été mise en lien avec la **quantité de nouvelles notes** créées. Si chaque étudiant a produit en moyenne 7,1 notes (voir le tableau 4 pour un portrait plus juste), 1,7 de ces notes était une nouvelle note (avec un écart type de 2,23), alors que 5,4 de ces notes constituaient une construction à partir de propos postés par d'autres étudiants (avec un écart type de 6,0). Il convient cependant de noter ici que certaines des notes considérées comme de nouvelles notes constituent en fait plutôt une construction au fil rompu – c'est-à-dire que, plutôt que de poursuivre la réflexion collective en répondant à un collègue, certaines personnes ont plutôt créé une nouvelle note, brisant le fil de discussion déjà amorcé, soit parce qu'elles n'ont pas lu les échanges précédant leur intervention, soit parce qu'elles n'ont pas tout de suite compris comment répondre à une note. De même, certaines des notes faisant partie d'un fil auraient pu apparaître plutôt comme une nouvelle note (la réflexion qu'elles apportent n'ayant parfois que peu de lien avec la construction collective en cours) mais, pour toutes sortes de raisons, leur auteur a préféré poursuivre un fil déjà amorcé plutôt que d'en entamer un nouveau.

Les données statistiques concernant la longueur des fils de discussion permettent enfin de constater l'**approfondissement de la compréhension** par la **construction collective** de sens au texte. L'ATK dénombre 142 fils de discussions, dont 113 de petite taille (de 2 à 5 notes) et 29 de taille moyenne (de 6 à 17 notes). De plus, en plus des 628 notes, 112 annotations (*post-it* ou papillon) ont été recensées, soit une annotation pour 5,61 notes. Or, si certains de ces papillons ont été correctement utilisés par les étudiants (pour relever une erreur d'orthographe, par exemple, ou

pour corriger un détail de moindre importance), quelques autres auraient au contraire dû constituer des notes en bonne et due forme puisqu'ils exposaient une réflexion articulée et faisaient avancer la discussion de tout le fil, de sorte que leurs propos ont été encodés comme s'ils avaient été le fruit d'une note et non pas d'un papillon.

On notera aussi ici que la grande majorité des notes a été jugée comme présentant un désir de **coélaboration**, c'est-à-dire que les propos des étudiants y visaient manifestement à tenter d'approfondir la compréhension commune du texte à l'étude. Par exemple, en observant uniquement les deux perspectives portant sur les œuvres à l'étude, on note que, dans celle sur *Yvain*, 371 notes ou portions de notes sur les 441 analysées, soit 84 % des propos codés, ont été considérées comme une coélaboration ; dans celle sur le *Cid*, cette proportion est de 79 % (181 notes ou portions de notes sur les 229 encodées).

À cet effet, on remarque d'ailleurs une grande différence dans les fils de discussion selon la note de départ. Lorsque la première entrée est une question de compréhension (par exemple, qui est tel personnage), le fil s'arrête après une ou deux réponses. Lorsque cette question est plutôt une question d'interprétation (par exemple, sur la symbolique du lion ou sur la folie du personnage principal dans *Yvain*, ou encore sur le lien entre courage et honneur ou sur le rôle du monarque au XVII^e siècle à la lecture du *Cid*) – surtout lorsqu'elle est formulée comme une hypothèse de lecture ouverte à des fins de discussions (parfois suivie d'une question d'appel comme « Qu'en pensez-vous ? » ou « Suis-je dans le champ de penser cela ? ») –, alors le fil du forum tend à s'allonger, les propos des uns visant autant à nuancer ceux des autres qu'à s'y opposer.

L'analyse détaillée des contributions au forum

Les 628 notes des étudiants se trouvant sur le forum sont réparties entre quatre perspectives : une pour chacune des œuvres littéraires à l'étude (*Yvain ou le Chevalier au lion*, de Chrétien de Troyes, pour la première moitié du trimestre et *le Cid*, de Pierre Corneille, pour la seconde), une pour des échanges autour de l'analyse littéraire, et une prévue pour la discussion générale. Les propos de cette dernière perspective ont cependant été écartés de l'analyse, puisque les étudiants

n'y ont échangé que des propos badins au moment de l'essai en classe, puis n'y sont plus retournés par la suite.

Afin d'assurer la validité externe des résultats, cinquante pour cent des notes ont été encodées par deux personnes (la chercheuse ainsi qu'une étudiante de deuxième cycle au diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement, détentrice d'un baccalauréat en littérature). Elles ont utilisé à cette fin NVivo, un logiciel d'analyse méthodique de données qualitatives qui offre plusieurs fonctions en plus de permettre la collaboration de chercheurs sur une même base de données. Le taux moyen d'accord entre les deux, calculé par le logiciel, est de 88,56%.

Présence d'un discours métacognitif

Le premier objectif de notre projet (voir plus haut) était de documenter la participation au Web KF comme source d'utilisation de stratégies métacognitives dans une pédagogie socioconstructiviste inspirée de l'approche par problèmes.

L'utilisation de ces stratégies était susceptible d'apparaître, d'une part, dans **les questions** des étudiants sur le forum. Nous inspirant de la théorie de l'analyse des questions de Graesser et Person (1994), les questions des étudiants ont été encodées selon leur *contenu*. Elles ont été regroupées en cinq catégories : selon qu'elles visaient a) le **texte** littéraire, b) la **théorie**, c) le **processus** d'analyse ou de rédaction, d) les **propos** tenus par d'autres membres de la communauté ou e) **autre** chose). Pour voir leur *degré de spécification*, elles ont en même temps été classées selon qu'elles montraient une activité réflexive de **haut** ou de **bas niveau** (catégories inspirées de Hmelo-Silver, 2003, correspondant respectivement aux *explanation-seeking* ou aux *fact-seeking questions* de Hakkarainen, 2004). Nous n'avons cependant pas tenu compte de la ponctuation des étudiants pour juger leurs propos comme présentant ou non une question, puisque certaines interrogations ont pris sous leur plume une tournure affirmative.

Ainsi, pour la perspective concernant la première œuvre à l'étude, *Yvain ou le Chevalier au lion* (roman du XII^e siècle), 177 **questions** posées par les étudiants ont été répertoriées sur le forum (voir le tableau 7). Aucune de ces questions ne portait sur le *processus* d'analyse ou de rédaction

(ce qui est normal, puisqu'une autre perspective avait été prévue à cette fin). Le taux d'accord entre les codeurs est ici de 84,89%.

Tableau 7 - Yvain : Questions

Questions	177
Texte	112
Bas niveau	43
Haut niveau	69
Théorie	41
Bas niveau	16
Haut niveau	25
Processus	0
Bas niveau	0
Haut niveau	0
Propos	12
Bas niveau	5
Haut niveau	7
Autre	29
Bas niveau	26
Haut niveau	3

112 de ces **questions** portaient sur le *texte* lui-même. 43 ont été considérées de **bas niveau**. Un étudiant se demande par exemple, en lisant dans le roman que des personnages regardent le corps ensanglanté d'un défunt dans la bière : « Puis-je seulement savoir qu'est-ce que ce moyen de conservation avait de bon dans ce temps ? » Ce genre de question sur le texte (et sur la théorie aussi, en quelque sorte, puisque l'étudiant interroge aussi en même temps la réalité sociohistorique entourant l'œuvre) a été classé de bas niveau. 69 de ces questions ont plutôt été considérées de **haut niveau**. Par exemple, dans un épisode du roman où le héros doit se battre seul contre deux démons, quelqu'un a posé la question suivante : « Pourquoi les deux diables ont-ils le droit de combattre ensemble et non leur adversaire ? ». Cette intervention a été considérée de haut niveau puisqu'elle soulève une réflexion qui devrait forcer les étudiants à faire un lien théorique avec le courant épique médiéval.

41 **questions** visaient la *théorie*, c'est-à-dire qu'elles étaient en lien par exemple avec les figures de style, avec les courants littéraires, avec le contexte sociohistorique, etc. 16 ont été classées de **bas niveau** – une personne a par exemple posé la question suivante : « Mais l'amour courtois dans tout ça ? On a beaucoup parlé dans le cours que l'amour courtois était présent au Moyen

Âge, serait-ce possible qu'il soit présent ici ? ». 25 questions sur la théorie ont quant à elles été catégorisées de **haut niveau** (quelqu'un a écrit, par exemple : « Si les chevaliers se devaient d'être au service des dames, pourquoi Laudine devait-elle craindre de se faire attaquer par des voisins ou par Arthur, car tous sont plus ou moins en lien avec la chevalerie ? » – question qui visait en même temps le texte lui-même).

12 de ces **questions** portaient sur les *propos* des étudiants (5 de bas niveau et 7 de haut niveau). On a jugé de **bas niveau** les questions plutôt rhétoriques qui ne forçaient pas tellement la réflexion des pairs. Par exemple, une personne demande qu'on indique la page dont il est question dans un échange précédent ; une autre questionne l'utilisation du terme « luxure » par un étudiant (qui voulait effectivement parler de « luxe »). Ont été plutôt considérées de **haut niveau** les interventions qui amenaient une remise en question importante des hypothèses de lecture d'un autre. Par exemple, à quelqu'un qui postule que le personnage de la reine Laudine, veuve depuis peu, a épousé le personnage principal par pur intérêt, ayant besoin d'un chevalier pour la protéger et pour protéger son royaume, une étudiante rétorque : « Si cela avait été par intérêt, pour se protéger, pourquoi l'aurait-elle laissé partir ? » (en référence au passage du roman qui suit le mariage des protagonistes, où Yvain demande à sa femme la permission d'aller tournoyer avec ses frères d'armes). Ce faisant, elle suggère de considérer une autre piste de lecture, ce pourquoi sa question a été jugée de haut niveau.

Finalement, 29 **questions** portaient sur *autre chose* (26 de bas niveau et 3 de haut niveau). Il s'agissait ici surtout de questions rhétoriques, finalement – « Est-ce que je suis sur la bonne voie? », « Est-ce que je suis "dans le champ" ??? », « Vous me comprenez ? », etc.

En ce qui concerne la seconde œuvre à l'étude, *le Cid* (une pièce du XVII^e siècle), 74 **questions** des étudiants ont été répertoriées sur cette perspective du forum (voir le tableau 8). Pour cet aspect, le taux d'accord entre les codeurs est de 96,66%.

Tableau 8 - *Le Cid* : Questions

Questions	74
Texte	48
Bas niveau	20
Haut niveau	28
Théorie	21
Bas niveau	12
Haut niveau	9
Processus	1
Bas niveau	1
Haut niveau	0
Propos	1
Bas niveau	1
Haut niveau	0
Autre	21
Bas niveau	18
Haut niveau	3

48 **questions** portaient sur le *texte* lui-même. De ce lot, 28 ont été classées de **haut niveau**. Par exemple, une personne écrit, au sujet du drame que vit Rodrigue, personnage central de la pièce de Corneille : « Théoriquement, il aurait dû penser tout de suite à venger son père mais le fait qu'il passe par ses sentiments ne montre-t-il pas qu'il est humain et qu'il peut aimer ? ». Une autre se demande : « Est-ce que Rodrigue a épargné Don Sanche car il est généreux et il a du cœur, ou bien car il ne voulait pas prendre le risque que Chimène éprouve encore plus de haine envers lui, car il aurait tué quelqu'un d'autre ? ». 20 ont plutôt été perçues de **bas niveau**. Il est à noter que plusieurs de ces questions ont été codées en même temps comme des questions sur la théorie puisqu'il n'était pas toujours possible de trancher entre ces deux catégories. On pense ici surtout aux questions d'approfondissement sur l'œuvre qui font appel à des connaissances socio-historiques ou rhétoriques comme certaines présentées un peu plus haut (« Est-ce une gradation ? si oui, comment je l'explique ? » se demande par exemple une étudiante devant un passage du *Cid*).

21 **questions** visaient pour leur part la *théorie*. De ce lot, 9 ont été classées de haut niveau et 12, de bas niveau. Pour les interrogations de **bas niveau**, on a considéré des questions à la limite de la rhétorique ou des interrogations stylistiques précises, par exemple : « Sans ce dilemme, qu'aurait été la pièce de théâtre ? », « pourquoi le mot "encor" s'écrit-il sans le "e" ? », ou

« Quand l'âge dans mes nerfs a fait couler sa glace, c'est quoi la figure de style et qu'est-ce que ça veut dire ? ». Si elles ont été jugées telles, c'est qu'elles portent effectivement sur la théorie vue au cours de littérature, mais ont été formulées à la fin d'une note, à la manière d'une chute, sans proposer de piste de réflexion (elles ont d'ailleurs aussi été codées comme portant en même temps sur le texte). De même, une question comme « Est-ce qu'il s'agit d'une métaphore pour mettre l'accent sur l'importance de l'honneur de son père pour elle ou bien s'agit-il d'une personification ? » a été jugée d'un faible niveau théorique, mais a été en même temps considérée comme une question de haut niveau sur l'œuvre littéraire puisque, d'un côté, elle vise le simple repérage stylistique mais, de l'autre, elle éclaire une facette importante de l'histoire. Par contre, des questions comme : « Si l'honneur était si important à l'époque, comment expliquer que Rodrigue pense au suicide lorsqu'il apprend qu'il doit défendre son père ? » ou « Sérieusement, est-ce que la présence du roi est quelque chose de normal dans ce genre de problèmes ? » ont plutôt été jugées de **haut niveau** en lien avec la théorie puisqu'elles invitaient à faire davantage de liens théoriques pour mieux comprendre le texte.

Cette fois-ci, une de ces **questions** portait sur le *processus* d'analyse ou de rédaction, question considérée comme étant de bas niveau : « Est-ce que quelqu'un aurait des trucs pour m'aider ? », se demande une étudiante après avoir indiqué qu'elle avait de la difficulté à trouver le sens des vers de l'œuvre dramatique. C'est aussi le cas de la question qui portait sur les *propos* des autres étudiants, formulée ainsi : « Afin que l'on t'aide, pourrais-tu nous indiquer les numéros des vers stp ? ».

Finalement, 21 **questions** portaient sur *autre chose*, dont la grande majorité (18, précisément) a été jugée de **bas niveau**. Par exemple, un étudiant demande, de façon un peu rhétorique : « Sans ce dilemme, qu'aurait été la pièce de théâtre ? », question qui a aussi été perçue comme visant la théorie littéraire puisqu'elle vise en même temps, en quelque sorte, l'écriture dramatique cornélienne. Par exemple encore, un autre a posé la question suivante : « Est-ce que quelqu'un pourrait me dire si c'est à cause du style de l'auteur ou du contexte ou de n'importe quoi d'autre ? ». 3 de ces questions ont été perçues de **haut niveau**. C'est le cas de questions dont la formule rhétorique a fait en sorte qu'elles ont été classées à la fois comme liées au texte et portant sur autre chose.

« Légère ressemblance, vous ne trouvez pas ? », demande par exemple une étudiante en liant deux passages clefs du *Cid* dont la formulation est presque semblable.

Pour la perspective concernant l'*analyse littéraire*, une seule **question** a été recensée. Elle portait sur le *processus* et a été jugée de **haut niveau** : « Je ne suis pas capable de synthétiser, de garder juste les éléments essentiels dont je vais traiter dans mon texte. Est-ce que quelqu'un aurait un truc pour moi ? ».

D'autre part, **les assertions** des étudiants ont aussi été encodées pour vérifier leur activité métacognitive. Ici, les codeurs se sont attardés principalement aux verbes des énoncés comme indices clairs de l'utilisation de stratégies métacognitives (je pense, je me demande, j'ai relu, j'ai vérifié, etc.) ainsi qu'aux remarques de remises en cause rendant discernable la manifestation du conflit sociocognitif, soit parce qu'elles constituent a) une remise en cause de propos ou d'hypothèses formulés par **quelqu'un d'autre** ou b) une remise en cause de **sa propre vision** du texte ou démarche d'analyse (je n'avais pas vu ça comme ça, c'est vrai que..., etc.). Encore une fois, ces propos ont été classés selon qu'ils montraient une activité réflexive de **haut** ou de **bas niveau** (Hmelo-Silver, 2003).

Dans la perspective portant sur *Yvain*, 176 **assertions** au total ont été relevées (voir le tableau 9). Le taux d'accord intercodeurs est ici de 85,02%.

Tableau 9 - Yvain : Assertions

Assertions	176
Autrui	88
Bas niveau	25
Haut niveau	63
Soi-même	94
Bas niveau	40
Haut niveau	54

88 **assertions** concernaient une remise en cause des propos d'*autrui*. De ce lot, 25 ont été jugées de **bas niveau** lorsqu'elles n'ajoutaient pas vraiment à la réflexion collective mais constituaient tout simplement une remise en cause de ce que quelqu'un d'autre venait juste d'énoncer (par exemple, une étudiante qui écrit : « Je ne crois pas vraiment qu'il ait eu peur de se faire blesser ou de mourir », un autre qui tance ses interlocuteurs : « Pensez-y donc par vous-même », ou encore

une autre qui indique : « Je ne suis pas sûre de comprendre votre façon de penser », assertion, doit-on remarquer ici, qui se rapporte à la fois à soi-même et à autrui). 63 ont plutôt été classées de **haut niveau**, qu'il s'agisse d'un étudiant invitant ses collègues à utiliser les échafaudages, par exemple, ou d'un autre qui écrit : « Pensez qu'on est loin du 21^e siècle ! » pour rappeler à ses interlocuteurs qu'il faut tenir compte du contexte sociohistorique quand on lit une œuvre littéraire.

94 étaient plutôt des remarques plus personnelles, des **assertions** tournées vers *soi-même*, sa lecture et son propre processus de pensée. De ce nombre, 40 ont été classées de **haut niveau**. On regroupe ici par exemple les propos d'une étudiante qui écrit : « Au début je croyais qu'il y aurait du romantisme mais en lisant ce n'est pas cela que j'ai constaté », ceux d'un autre qui indique être arrivé à une hypothèse de lecture « après avoir relu le chapitre » et encore ceux d'une autre qui écrit : « En lisant cette ligne, j'ai refait un petit tour du livre ». 54 assertions ont pour leur part été jugées de **bas niveau** parce qu'elles avaient plutôt pour fonction de souligner l'insécurité de l'étudiant devant son hypothèse de lecture (ce à quoi reviennent des remarques comme : « c'est difficile de bien percevoir le sentiment de cette servante », « alors je retire ce que j'ai dit plus tôt » ou « J'ai peut-être la mémoire courte mais je ne me souviens pas l'avoir vu écrit quelque part »). Il faut noter ici que certaines assertions ont été classées à la fois comme tournées vers autrui et vers soi-même (une remarque comme « Rien ne nous permet d'affirmer... », par exemple, ou « Peut-être qu'en cherchant dans le dictionnaire, on trouverait... »).

Dans la perspective portant sur *le Cid*, 68 **assertions** au total ont été relevées (voir le tableau 10), avec un taux d'accord entre les codeurs de 87,79 %.

Tableau 10 - Le Cid : Assertions

Assertions	68
Autrui	33
Bas niveau	6
Haut niveau	27
Soi-même	37
Bas niveau	20
Haut niveau	17

33 concernaient une remise en cause des **propos d'autrui**. Dans ce cas, 6 ont été jugées de **bas niveau** parce qu'elles ne justifiaient pas vraiment la contestation émise. Par exemple, au sujet de

la parenté que suggère une étudiante entre le lien qui unit Rodrigue et Chimène et celui qui unit Yvain et Laudine, une étudiante fait remarquer : « je n'appellerais pas vraiment cela un service d'amour » et une autre : « mais ils ne se marient pas à cause de l'amour ». Les 27 autres ont été classées de **haut niveau**. C'est le cas, par exemple, d'une étudiante qui fait remarquer à un collègue : « Ce n'est pas que le suicide n'était pas répandu, c'était qu'il était interdit par l'Église », d'une autre qui affirme : « Tu as raison quand tu dis qu'il doit défendre son père, mais en défendant son père il défend son honneur à lui aussi » ou encore d'une qui répond à un coéquipier : « Je trouve ton explication vraiment bien pour ce qui est d'expliquer le temps, mais pour ce qui est de "[...] ta vaillance et ton roi" (vers 1850) il reste encore quelques petites choses à fournir afin d'expliquer totalement la fin de l'histoire ». 37 **assertions** étaient plutôt des remarques tournées vers *soi-même* (17 de haut niveau et 20, de bas niveau). Il faut remarquer ici qu'une assertion comme : « En fait, je ne voulais pas savoir le motif du père de Chimène, mais la différence entre ce coup de gant et le meurtre du mari de Laudine dans *Yvain* » a été codée à la fois comme une assertion de bas niveau quant aux propos d'autrui (puisque l'étudiante note ici que la personne qui a tenté de répondre à une de ses précédentes questions l'avait au fond mal comprise) et de haut niveau quant à sa propre compréhension (puisque l'étudiante pointe spécifiquement une réflexion personnelle pertinente sur les liens peut-être possibles à faire entre les deux œuvres littéraires au programme).

Aucune assertion n'a été encodée dans la perspective Analyse littéraire.

Nous avons aussi fait l'examen de l'utilisation des **échafaudages** par les étudiants pour faire ressortir leur utilisation de stratégies métacognitives (voir les tableaux 11 et 12). Le *choix* des échafaudages utilisés, lorsqu'ils le sont, indiquerait une activité réflexive de **haut** ou de **bas niveau**. Rappelons que, pour ancrer leurs réflexions, les étudiants pouvaient étayer leurs propos des échafaudages suivants : « Qu'est-ce que ça veut dire ? », « Extrait de texte », « Mon interprétation », « Une autre interprétation », « Ma justification », « Contexte sociohistorique », « Éléments de style » et « Synthèse des interprétations ».

Si, au total, 567 échafaudages ont été encodés plutôt que les 839 dénombrés par l'ATK, c'est pour des raisons techniques qui n'affectent pas l'analyse du choix des échafaudages par les

étudiants. En effet, au moment de la migration des notes dans le logiciel d'encodage, plutôt que de se présenter comme ils le font dans le KF (c'est-à-dire encadrant les propos qu'ils étayaient), les échafaudages se sont retrouvés regroupés au tout début des notes des étudiants, lorsque ceux-ci en ont employé plus d'un dans la même note. Par conséquent, ils ont été analysés en relation les uns avec les autres et en fonction du discours global tenu par les étudiants plutôt qu'en relation avec la partie de note qu'ils encadraient au départ (que nous avons toujours le loisir de retracer, puisque nous avons toujours accès à la plateforme). Nous croyons tout de même que cette façon de juger de l'utilisation des échafaudages par les étudiants est conforme à l'esprit de leur emploi et ne dessert pas leurs auteurs. En effet, il nous semble que cette analyse soit quand même juste, puisqu'elle tient effectivement compte de la qualité des propos qui suivent les échafaudages qui les étayaient, qualité qui est souvent fondée sur la capacité de l'étudiant à pousser sa pensée et à faire des liens variés, ce qui peut appeler plus d'un échafaudage. Ainsi, pris séparément, ils pourraient ne pas avoir l'air de haut niveau, mais leur combinaison montre souvent d'entrée de jeu tout le travail intellectuel de raisonnement qu'a tenté de faire l'étudiant qui les a employés.

Comme nous l'avons déjà indiqué, plus de 90 % des notes postées sur le forum utilisent les échafaudages (seules 57 notes sur 628 n'en utilisent pas). Si nous avions prévu au départ considérer les échafaudages « Ma justification » ou « Synthèse des interprétations » de plus haut niveau que « Mon interprétation », il s'est avéré qu'il fallait plutôt prendre en compte les propos qui suivaient les échafaudages choisis pour leur attribuer une valeur. Ainsi, l'échafaudage « Mon interprétation » a effectivement pu être considéré de **bas niveau** lorsqu'il encadrait un résumé de texte ou lorsqu'il soutenait une note peu développée. C'est le cas, par exemple, d'une note comme celle-ci, considérant qu'elle répondait aux propos à peu près identiques de quelqu'un d'autre : « Il est clair que c'est grâce à la servante qu'Yvain et la dame ont pu s'unir. Avant cela, la dame détestait Yvain pour avoir tué son mari, alors il est clair que sans l'avis de sa servante, elle n'aurait pas changé d'avis aussi drastiquement ». Mais c'est aussi le cas pour d'autres échafaudages. Par exemple, « Ma justification » suivi de la note « Je suis entièrement d'accord avec toi que la dame n'aurait pas changé d'idée si elle n'avait pas entendu le discours de la servante. Mais elle a peut-être changé d'idée parce que c'est la seule opinion qu'elle a eue » a également obtenu le rang de **bas niveau**. En contrepartie, l'échafaudage « Qu'est-ce que ça veut dire ? » a pu être classé de **haut niveau** si la note qu'il encadrait montrait un fort degré de réflexivité (par exemple : « Yvain

devrait être blessé quand il arrive au château et pourtant nulle part on ne lit qu'il a soigné ses blessures, est-ce possible qu'il n'en avait aucune ? »), comme c'est le cas aussi pour l'échafaudage « Mon interprétation » (on le voit d'ailleurs en réponse à l'exemple qui précède, puisque c'est cet échafaudage qu'a utilisé l'étudiant qui a répondu d'une façon que nous qualifions de réfléchie à cette question : « J'ai l'impression que l'auteur n'a seulement pas cru bon de spécifier ce que les blessures étaient devenues puisque l'important dans tout cela était qu'Yvain avait remporté une brillante victoire contre le Seigneur "Roux". Le fait qu'il a été coupé sous l'œil ou au flanc n'a probablement aucun impact direct sur le reste de l'histoire donc est un élément inutile pour l'auteur »). En fait, les échafaudages ne sont pas toujours utilisés correctement par les participants du forum (nous y reviendrons plus loin).

Au total, 375 **échafaudages** ont été encodés dans la perspective portant sur *Yvain*, avec un taux d'accord de 95,43% entre les codeurs (tableau 11).

Tableau 11 - *Yvain* : Échafaudages

Échafaudages	375
Bas	61
Haut	314
Aucun échafaudage	36

De cette somme, 61 ont été considérés de **bas niveau**. Il s'agit souvent ici de l'échafaudage « Mon interprétation » encadrant des propos en général peu développés comme : « Tu peux être rassuré, tu as très bien expliqué ton interprétation car c'est exactement de cette façon que j'avais conclu ce que représentait l'anneau » ou « si elle l'a laissé partir, je crois que c'est par amour et confiance. Je ne sais pas si elle était vraiment amoureuse de lui mais selon moi, elle s'est rendu compte, en le regardant dans les yeux, qu'il désirait partir à l'aventure. Elle voulait peut-être lui faire plaisir. ». 314 ont plutôt été classés de **haut niveau**. C'est le cas, par exemple, de « Contexte sociohistorique » encadrant la note suivante, qui tente d'expliquer l'épisode de la folie du personnage principal : « Il ne faut pas oublier qu'on se trouve en plein courant courtois. Une des caractéristiques de ce courant est que l'amour devient le but de la vie. Or, Yvain avait perdu son amour, il n'avait donc plus de raison de vivre. Voilà pourquoi il a sombré dans la folie, car sa vie ne semblait mener à rien. » ou d'une combinaison d'une série d'échafaudages, encodés comme une seule entité, (« Extrait de texte », « Qu'est-ce que ça veut dire ? » et « Mon interprétation ») pour baliser des propos développés comme ceux-ci : « Tels sont les propos de la demoiselle

tandis qu'elle le conduit : elle l'inquiète, elle le rassure... La servante se dit redevable et honnête envers Yvain mais lui ment sans vergogne. Pourquoi le tourmenter ainsi si son but est de lui rendre sa bonté antérieure ? Ce détail peut sembler peu important mais quel intérêt y a-t-il à tourmenter un homme sur sa peine ? Yvain aurait pu être mis à mort et, quoi qu'il en dise, je crois que nul homme aussi bien portant et courageux que lui ne peut vraiment y être indifférent. Pourquoi le tourmenter ? Est-ce par jalousie ? J'aimerais bien comprendre... ». Dans cette perspective, 36 notes ont été postées sans échafaudage.

Quant à la perspective sur *le Cid*, 192 **échafaudages** ont été encodés par les codeurs (avec taux d'accord de 93,23%), 21 notes ayant quant à elles été postées sans ce support (tableau 12).

Tableau 12 - *Le Cid* : Échafaudages

Échafaudages	192
Bas	54
Haut	138
Aucun échafaudage	21

138 de ces échafaudages ont été classés comme faisant preuve de **haut niveau** parce qu'ils encadraient des propos plutôt bien développés. Par exemple, une étudiante utilise « Ma justification » autour de la réflexion suivante (pour justifier, effectivement, une erreur de logique – malgré une stratégie efficace – qui lui avait été soulignée par son enseignante sur le forum) : « Puisque j'ai cherché la définition du mot "jusques" dans un dictionnaire écrit au XXI^e siècle, l'explication qui en est donnée est donc associée au vocabulaire et à la littérature de ce même siècle, c'est-à-dire d'aujourd'hui. On peut donc comprendre que pour nous, c'est un mot ancien qui n'est plus en usage aujourd'hui (archaïsme). Mais si je cherchais dans un dictionnaire de 1637 (si jamais ça existait), ce serait probablement un mot d'usage courant, surtout en poésie, puisque la définition que j'ai trouvée dans mon dictionnaire d'aujourd'hui ne peut s'appliquer à un vocabulaire d'il y a plus de 367 ans. On peut donc en conclure que "jusques" n'était sûrement pas un archaïsme lorsque Corneille l'a utilisé en 1637 ». 54 ont plutôt été considérés de **bas niveau**. C'est ici encore souvent le cas de « Mon interprétation » lorsqu'il encadre des propos peu développés, mais on pense aussi ici par exemple à la combinaison, codée comme une seule entité, d'« Extrait de texte » et « Ma justification » autour de la note suivante (qui ne dit pas grand-chose, au final) : « Le Comte : "Parlons-en mieux, le roi fait honneur à votre âge." Don Diègue : "Le Roi, quand il en fait, le mesure au courage." (*Le Cid*, p.30) "Rodrigue, as-tu du cœur (courage) ? " (*Le Cid*,

p.33). L'honneur est lié au courage dans cette pièce. Afin d'avoir de l'honneur, il devait essentiellement être courageux ».

Sur les 3 notes qui se retrouvent dans la perspective sur l'*analyse littéraire*, toutes présentent des **échafaudages de haut niveau**, même s'ils ne correspondent pas toujours aux propos exprimés. Par exemple, la première note d'une étudiante qui demande de l'aide pour apprendre à faire un plan (puisqu'« avant pour écrire, on ne [lui] demandait pas d'en faire alors [elle] ne perdai[t] pas de temps à en faire un ») et à synthétiser est encadrée de l'échafaudage « Synthèse des interprétations ». La première réponse qui lui est faite d'une collègue est ceinte de l'échafaudage « Ma justification » et se lit ainsi : « Je crois que la manière de bien rédiger un plan est de bien comprendre l'extrait que tu as choisi et ensuite de trouver le thème qui dirige toute cette question principalement, ce qui fera ton idée principale. Par la suite, tu n'as qu'à trouver des idées qui s'y rattachent... Je crois qu'il ne faut pas chercher trop loin : souvent, les idées secondaires sont claires dans le texte ». La deuxième réponse qui lui est suggérée est pour sa part étayée de l'échafaudage « Mon interprétation » et suggère plutôt : « Tu peux également orienter ton plan avec tes idées secondaires, ces dernières sont souvent plus faciles à trouver que les idées principales puisqu'il est quelquefois compliqué de trouver un bon sujet global, tandis que celles qui sont plus centrées sur un sujet en particulier sont plus facilement repérables. La meilleure chose à faire est de ne jamais regarder l'heure et surtout ne pas paniquer si tu te sens pressée, prends ton temps et conserve ton calme : tout ira bien ! »

Au total, quatre échafaudages se sont partagé la faveur des étudiants : « Mon interprétation » (426 occurrences), « Ma justification » (131 utilisations), « Extrait de texte » (rencontré 121 fois) et « Qu'est-ce que ça veut dire ? » (87 fois).

On remarquera la nette prédominance de l'échafaudage « Mon interprétation », même lorsque ce qui suivait aurait justifié « Une autre interprétation », voire « Contexte sociohistorique ». Et encore : considérant la quantité de questions qu'on retrouve sur le forum, on aurait pensé rencontrer davantage l'échafaudage « Qu'est-ce que ça veut dire ? ». Il faut peut-être comprendre ici que la nuance entre les différents échafaudages a pu échapper aux étudiants. Il est possible qu'ils n'aient pas vraiment perçu la distinction à faire entre « Mon interprétation » et « Une autre inter-

prétation », ce dernier échafaudage pouvant être compris de toute façon comme l'émission d'un point de vue personnel – qu'il en nuance un autre n'a peut-être pas beaucoup d'importance pour les étudiants, tant qu'ils expriment leur vision du texte... Et, comme ils sont à raffiner leur processus de lecture littéraire, ils ne cernent pas nécessairement la différence entre une piste, une hypothèse de lecture, et une interprétation. Ainsi, il est arrivé qu'ils utilisent « Mon interprétation » pour formuler ce qui s'avérait plutôt être une question de compréhension ou d'interprétation sans avancer d'hypothèse de lecture du tout (par exemple, une étudiante s'en sert pour encadrer la note suivante : « J'aimerais seulement vérifier quelque chose. Lorsque le père de Chimène meurt, il n'y a pas l'air d'avoir de mère dans le décor, alors qui s'occupe d'elle ? Est-ce le roi ? »). Il est cependant fort intéressant de constater ici que, malgré un possible abus de l'utilisation autant de l'échafaudage que du terme lui-même, les étudiants semblent réellement s'être approprié au cours du trimestre le processus d'interprétation, appropriation qui se voit même dans leur vocabulaire courant : « tu as très bien expliqué ton interprétation », « tu as bien interprété ce passage... », « je suis plutôt d'accord avec l'interprétation que tu fais de... », « je trouve ton interprétation réaliste », « après avoir lu les interprétations et relu le dernier passage attentivement... », « la manière dont je l'ai interprété, c'est que... », « avant d'en venir à une autre interprétation, je tiens à poser ces questions... », peut-on lire dans plusieurs notes. De même, on doit admettre que l'utilisation de certains échafaudages prévus pour la justification plus pointue, plus théorique, aient pu sembler secondaire pour les étudiants, qui ont quand même adopté « Ma justification » d'une façon importante pour étayer leur argumentation ; que leur importe-t-il que cette justification soit basée sur un « Élément de style » (ce qu'ils font quand même régulièrement, par exemple lorsqu'ils font référence à l'exagération de l'auteur ou au merveilleux présent dans la première œuvre à l'étude) ou sur le « Contexte sociohistorique » ?

Il faut encore relever ici que beaucoup ont tenté de suivre le modèle proposé comme note de départ, qui comportait cinq échafaudages différents (voir l'exemple reproduit en Annexe 7). Ainsi, plusieurs étudiants adjoignent effectivement plus d'un échafaudage à leurs propos (les données de l'ATK indiquent environ 1,33 en moyenne, par note)... mais auraient parfois pu en utiliser encore davantage, entre autres les mal-aimés, qui auraient pu s'intégrer dans « Ma justification » ou dans « Mon interprétation ». Pour ne donner que quelques exemples, la note : « Peut-être se sentait-elle obligée d'épouser Yvain puisque celui-ci avait vaincu son mari, donc il

avait le droit de prendre tout ce qui lui appartenait, même sa femme (je sais qu'une femme n'est pas un objet, mais dans ce temps-là...). De plus, l'épouser allait lui servir de preuve qu'il était un vaillant chevalier. » est encadrée du seul échafaudage « Mon interprétation », alors qu'il aurait été pertinent d'y retrouver aussi l'échafaudage « Contexte sociohistorique » ou, à tout le moins, « Ma justification ». Il en va de même pour la note : « [Mon interprétation] Je ne crois pas que son mariage soit par intérêt, même si elle a besoin de quelqu'un pour protéger son royaume. [Ma justification] Si cela avait été par intérêt, pour se protéger, pourquoi l'aurait-elle laissé partir ? Elle n'aurait jamais pris le risque de se faire attaquer, elle lui aurait demandé de rester. D'ailleurs, elle compte les jours avant son retour... ». Si l'étudiante y utilise bien les deux échafaudages choisis (quoiqu'elle aurait pu employer « Une autre interprétation » plutôt que « Mon interprétation »), elle aurait pu y adjoindre « Contexte sociohistorique » lorsqu'elle fait mention du danger dont devait se protéger le personnage féminin pour accentuer sa justification. C'est encore la même chose pour une note d'un étudiant (qui s'excuse de la longueur de son message – nous y reviendrons plus loin), qui emploie trois échafaudages différents mais aurait pu ajouter « Contexte sociohistorique » et « Extrait de texte » à sa justification : « [Une autre interprétation] Je crois que ce n'est pas uniquement la servante qui a fait changer d'avis la Dame. Elle était bien assez futée pour savoir se trouver elle-même un vaillant mari... [Ma justification] Certes, oui, la servante émit de bons avis à la dame (elle voulait les unir dans l'Amour avec un grand A! pour "servir" Yvain). Néanmoins, avant même que la Dame se mette à réfléchir à la rationalité des propos de sa servante, elle savait déjà qu'elle devait se trouver un autre mari (cette fois, un plus fort que le précédent pour protéger les derniers lopins de terre qu'il lui restait). Concrètement, il est écrit en page 63 qu'elle savait fort bien que la jeune fille disait vrai à propos d'Yvain. [Mon interprétation] Selon moi, la Dame voulait épouser ce valeureux chevalier coûte que coûte, car elle voyait le temps presser. De plus, elle le montra avec grand enthousiasme, car elle aurait voulu le rencontrer la journée même ! Je crois plutôt qu'elle ne voulait pas passer pour une femme déloyale envers son défunt époux, car la déloyauté était fort mal vue en ce temps. On a pu voir qu'elle dénigrait sa servante pour montrer que son amour serait irremplaçable... Elle attendait seulement que d'autres soient du même avis qu'elle. [...] ». Le dernier exemple que nous présentons ici met finalement en relief ce que nous entendons par une utilisation inadéquate des échafaudages qui montre quand même une réflexion de haut niveau : « [Extrait de texte] Ma réflexion portera sur l'extrait de texte qui suit : ...il avait parfaitement conscience d'avoir failli à

sa parole et que la date était passé. ...Ce voleur a trompé ma dame qui ne soupçonnait pas le mal et qui ne croyait absolument pas qu'il pût lui voler son cœur (p.92). Il ne hait rien plus que lui-même... (p.94). [Mon interprétation] Je ne comprends pas pourquoi il n'a pas réfléchi avant de commettre l'erreur, c'est-à-dire de dépasser la date prévue. Il l'aimait tellement et savait qu'elle ne lui pardonnerait pas s'il arriverait en retard... Parce qu'on sait qu'il s'en veut et qu'il a honte de lui, alors quelle est la raison qui l'a empêché de tenir sa promesse ? [Ma justification] La seule réponse que je vois, c'est que le roi et les autres l'ont retenu. Mais encore là, je ne sais pas pourquoi il s'est laissé faire au lieu d'aller rejoindre celle qu'il aimait ???? Donc j'aimerais grandement avoir votre avis. » Au départ, l'étudiante cite bien le texte qui lui pose une difficulté de lecture. Toutefois, elle utilise ensuite « Mon interprétation », alors que ce qui suit dans la note est plutôt une interrogation, qui aurait possiblement plutôt commandé l'échafaudage « Qu'est-ce que ça veut dire ? ». Pareillement, « Ma justification », s'il aurait pu encadrer la portion de réflexion sur l'amour sans borne du personnage, aurait dû céder sa place à « Mon interprétation » dans la configuration de la note de l'étudiante...

Une dernière observation quant à l'échafaudage prévu pour la synthèse des interprétations : déjà qu'il a été fort peu utilisé, personne ne l'a employé comme il avait été prévu, la plupart lui faisant plutôt encadrer leur propre pensée résumée, un peu comme ils ont appris à le faire dans la conclusion d'une dissertation. (Une personne s'est même servie de cet échafaudage pour obtenir des conseils pour faire un plan, première entrée postée dans la perspective « Analyse littéraire »...). Il est possible qu'il s'agisse ici d'un problème de lexique. En effet, il semble que l'acception usuelle du mot « synthèse » par les étudiants réfère uniquement à cette partie de la rédaction qu'ils comprennent la plupart du temps comme un résumé (parfois même comme une reprise textuelle) de l'ensemble de leur argumentation, non pas comme un niveau de réflexion supérieur, dépassant l'argumentation. Cette idée semble d'ailleurs confirmée par l'absence de superordination ou de méta-note (note synthèse) pour « élever le propos » (*rise above*), fonction pourtant prévue dans la plateforme et sur laquelle nous reviendrons plus loin. Paradoxalement, ce désir de synthèse se fait sentir à de multiples reprises à travers les critiques des étudiants au sujet de la redondance de certains propos sur le KF.

En somme, les notes postées sur le forum présentent de nombreuses questions de haut niveau, à l'exception de celles portant sur autre chose que sur le texte, la théorie littéraire ou les propos des

autres étudiants. Très peu de questions ont porté sur le processus de lecture ou dissertatif. L'analyse des propos du forum permet aussi de relever nombre de remises en question de haut niveau des étudiants quant à leur compréhension du texte ou, dans une proportion encore plus grande, à celle de leurs interlocuteurs. Quant aux échafaudages, la majorité des notes du forum en présentent et ils ont été jugés, pour une grande majorité, de haut niveau, c'est-à-dire qu'ils ont en général encadré une réflexion développée.

Présence de créativité dans les propos

Puisqu'il permet aux étudiants d'être confrontés à de nouvelles idées qui, autrement, n'auraient peut-être pas pu voir le jour, le Web KF devrait offrir aux étudiants un espace de créativité et, partant, encourager une telle créativité. Notre second objectif (voir plus haut) était de documenter cette inventivité.

D'une part, l'analyse des propos tenus sur le Web KF aurait ainsi dû faire ressortir l'**idéation** des étudiants du groupe expérimental. À partir de catégories de Hmelo-Silver et de Hakkarainen, nous avons tenté d'établir le **degré de divergence** des propos tenus (par rapport à ce qui avait été vu en classe ou à ce qui apparaissait dans le forum lui-même) sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (**1** étant un **très faible** niveau de divergence par rapport au connu ; **2**, un niveau **moyen** ; **3**, une **assez bonne** divergence par rapport au connu et **4**, une divergence jugée **très grande**). Cet écart pouvait s'exercer en lien a) avec la formulation de **questions**, b) avec la formulation d'une **hypothèse** de lecture, c) avec les **éléments justificatifs** avancés pour soutenir une idée, d) avec l'établissement de **liens** entre des éléments de réponse jusqu'alors disparates ou e) avec **autre chose**.

On soulèvera tout de suite ici un problème plutôt important rencontré au moment de l'analyse de la divergence des propos des étudiants : celui du temps. En effet, bien que l'on ait eu accès au plan de cours détaillé et aux planifications écrites, leçon par leçon, de l'enseignante, on sait bien que la réalité de la classe ne se conforme pas toujours au plan préalablement établi. Comme les notes postées sur le forum datent déjà de quelques années, il a été parfois ardu de savoir si une

entrée présentait une réelle divergence par rapport au connu de la classe⁸². L'encodage des propos a ainsi nécessité de constants va-et-vient entre le logiciel de compilation et la plateforme afin de bien prendre en compte les dates et les heures des notes des étudiants (histoire de s'assurer que telle idée venait vraiment avant telle autre – tâche encore complexifiée lorsque certains étudiants, plutôt que de continuer un fil sur le même sujet, ont tout simplement posté un message comme une nouvelle entrée, comme si le thème n'avait jamais été abordé, ce qui a nécessité le codage en parallèle de plusieurs fils de discussion). D'ailleurs, cette difficulté a été amplifiée par les retours en classe ponctuels qui s'inspiraient des échanges du KF, soit pour les faire avancer quand était constatée une polarisation des points de vue, soit pour en faire ressortir l'intérêt dans l'analyse de l'œuvre. Partant, il a parfois fallu, au moment du codage, faire appel à un souvenir souvent subjectif : l'enseignante a-t-elle effectivement abordé l'idée en classe et, si oui, avant ou après son apparition sur le forum⁸³ ? On comprendra qu'il serait extrêmement intéressant de refaire l'exercice « en direct », c'est-à-dire de classer les notes des étudiants comme nous l'avons fait mais au fur et à mesure qu'elles apparaissent sur le forum, afin de mieux faire ressortir le degré de divergence des propos qui y sont échangés. On pourrait alors en profiter pour adjoindre à cette analyse de leur originalité une forme de vérification ou de validation de la divergence auprès des étudiants. En effet, une autre complication majeure qui s'est présentée au moment de l'analyse de la créativité des justifications, surtout, c'est qu'il n'y a aucun moyen de savoir ce qu'on a enseigné aux étudiants à l'extérieur de la classe de français ; ainsi, certains des liens intéressants avec le contexte médiéval n'ont jamais été abordés par l'enseignante, mais les étudiants ont fort bien pu apprendre ces notions en histoire, par exemple...

Dans la perspective *Yvain*, 517 portions de notes ont été encodées par rapport à leur « nouveauté » (voir le tableau 13), ou leur **degré de divergence** par rapport au connu.

⁸² Cette difficulté s'est en plus conjuguée à une complication imprévue supplémentaire : la migration des notes du KF utilisé par les étudiants du groupe expérimental vers une version plus récente de la plateforme a rendu leur affichage un peu désorganisé – sans compter que celles qui avaient été éliminées ont été réintroduites dans les perspectives de départ et qu'il a fallu les supprimer de nouveau.

⁸³ D'ailleurs, il faut faire remarquer ici que le forum, s'il a eu des impacts sur les étudiants, en a eu aussi sur l'enseignante. En faisant ressortir des difficultés de lecture qu'elle n'avait jamais soupçonnées, on comprendra qu'elle a abordé de front ces nœuds de difficulté en classe dans les années suivantes, ce qui peut possiblement rendre son souvenir des interventions sur l'œuvre moins juste.

Tableau 13 - Yvain : Idéation

Idéation	517
Questions	99
niveau 1	13
niveau 2	18
niveau 3	9
niveau 4	59
Hypothèse	339
niveau 1	97
niveau 2	82
niveau 3	41
niveau 4	119
Justification	259
niveau 1	59
niveau 2	62
niveau 3	32
niveau 4	106
Liens	27
niveau 1	4
niveau 2	8
niveau 3	5
niveau 4	10
Autre	18
niveau 1	11
niveau 2	4
niveau 3	0
niveau 4	3

99 *questions* ont été encodées par rapport à leur degré de divergence (avec un taux d'accord intercodeurs de 97,72%). 13 ont été classées de niveau 1, 18 de niveau 2, 9 de niveau 3, et 59 de niveau 4. Les questions jugées comme peu divergentes (**niveau 1**) étaient souvent davantage centrées sur la compréhension du texte. Par exemple, une étudiante demande : « Les trois femmes qui ont retrouvé Yvain lorsqu'il était fou dans le bois, est-ce que c'était Lunete, Laudine et une autre servante ou des femmes d'un autre château ? » ; à la lecture, un étudiant pose la question suivante : « comment faisaient-ils pour savoir que ça faisait un an ?? Ils n'avaient ni montres ni calendriers pour se justifier... ». Les questions du **2^e niveau** de divergence peuvent ressembler à ce genre d'interrogations : « Je suis d'accord qu'il voulait lui prouver qu'il était bon et tout ça, mais pourquoi n'est-il pas retourné la voir quand il y a pensé ? », se demande une étudiante au

sujet d'un passage quand même important du roman ; « Montrer la supériorité d'Yvain c'est bien, mais s'en serait-il sorti sans l'aide du lion ? » se demande une autre au sujet de la suprématie du héros ; ou « Est-ce qu'il emploie souvent le mot Dieu car le lion symbolise Dieu ? », demande une troisième après un échange sur la symbolique du lion dans l'œuvre où ce rapprochement entre l'animal et Dieu avait été discuté. Les questions qui ont été classées comme montrant une assez bonne divergence (**niveau 3**) sont variées et vont de « Pourquoi Yvain est-il si bon que ça lors de ses combats ??? où a-t-il appris à se battre ainsi ?? » à « Je ne me posais qu'une question... celle qui porte sur la justice au moyen âge. Je me demande comment elle était faite ??? Est-ce que tous les gens au moyen âge devaient se battre pour voir s'ils étaient gagnants ou pas ??? Je suis un peu embêté sur ce sujet... Et je me demandais aussi si, dans le livre *Yvain*, la justice était bien représentée, par exemple lorsque les deux sœurs choisissent leur chevalier pour se battre pour elles ?? Est-ce que ça marchait toujours comme ça ??? ». Les questions très loin du connu (**niveau 4**) sont aussi très variées et visent autant le contenu que le contexte sociohistorique. On peut noter par exemple qu'une question comme : « Puis-je seulement savoir qu'est-ce que ce moyen de conservation avait de bon dans ce temps ? La bière, c'est pour boire et non pour conserver nos morts... », si elle a déjà été jugée d'un faible niveau métacognitif lorsqu'elle a été considérée comme une interrogation sur le texte ou sur la théorie, s'est vu attribuer un très haut degré de divergence pour sa créativité – celle-ci n'ayant pas nécessairement à voir avec la compréhension du texte ou avec la justesse de l'analyse qui en est faite. On fait le même constat pour une autre question jugée très divergente, donc très créative, mais peu métacognitive, comme : « Quelqu'un peut-il m'expliquer comment Yvain peut rencontrer un lion et un serpent. Aurait-il marché jusqu'en Afrique ? ». Très créatives sont aussi apparues des questions comme : « Si Yvain portait l'anneau et qu'il pensait réellement à sa femme, alors pourquoi a-t-il quand même subi la mauvaise influence de monseigneur Gauvain qui lui faisait faire mille et un combat pour faire accroître sa renommée ? S'il était réellement sincère, il aurait pu être protégé de ce "mal" et avoir le courage de confronter monseigneur Gauvain pour revenir à la maison à temps, non ? » ; « Lorsqu'Yvain se bat et que son lion vient le défendre, ce n'est pas une marque de déshonneur ? Lorsque que l'adversaire ne veut point se battre avec le lion, est-ce respecter l'adversaire si Yvain ne l'empêche pas d'attaquer ? » ; ou « Pourquoi la dame fixa un délai d'un an ET PAS UN JOUR DE PLUS ??? » ; ou encore, une de nos préférées : « D'ailleurs, a-t-on déjà vu un damoiseau en détresse ? », au sujet de la quantité de femmes que secourt le héros du roman.

339 *hypothèses* ont été classées selon leur degré de divergence (avec un taux d'accord de 72,87%) : 97 ont reçu le niveau 1, 82 sont de niveau 2, 41 de niveau 3 et 119 de niveau 4. Peu divergentes, voire très peu divergentes (donc de **niveau 1**) sont les hypothèses de lecture qui reviennent au fil des discussions qui s'allongent, par exemple sur les motivations du personnage de Laudine à épouser le héros, Yvain, qu'il s'agisse de la nécessité de protéger ses terres, des efforts de sa servante à la convaincre, etc. Un peu plus créatives sont les hypothèses qui, si elles ne sont pas tout à fait nouvelles, apportent des éléments inédits aux pistes de lecture. Par exemple, toujours au sujet des motivations du mariage de Laudine et d'Yvain, un étudiant qui a intégré l'idée de sentiment a reçu pour son hypothèse un **niveau 2**. C'est aussi le cas pour les premiers à suggérer qu'un passage est peut-être moins pertinent qu'on pourrait l'imaginer (« J'ai l'impression que l'auteur n'a seulement pas cru bon de spécifier ce que les blessures étaient devenues puisque l'important dans tout cela était qu'Yvain avait remporté une brillante victoire contre le Seigneur "Roux". Le fait qu'il a été coupé sous l'œil ou au flanc n'a probablement aucun impact direct sur le reste de l'histoire, donc c'est un élément inutile pour l'auteur ») ou pour ceux qui tentent un premier lien timide avec la théorie littéraire (« Lorsque Lunete escorte Yvain vers sa dame et qu'elle se veut à la fois inquiétante et rassurante, il est PEUT-ÊTRE probable que ce ne soit qu'une façon pour elle de vérifier la sincérité des sentiments d'Yvain. Mais, il ne faut pas oublier que le récit appartient au courant "courtois", courant qui se voulait le récit des désirs et des tensions amoureuses ainsi que de leur assouvissement. Donc, il est probable que l'auteur ait fait exprès de faire tenir de tels propos à Lunete, pour justement maintenir la tension »). Au **3^e niveau**, les hypothèses des étudiants ont été considérées comme présentant une assez bonne divergence parce qu'elles s'éloignent considérablement des autres pistes de lecture proposées sur le forum ou encore s'écartent de la matière vue en classe. « Je crois que le lion a une grande importance dans le récit puisqu'il accompagne Yvain dans ses plus durs combats. Je crois, en effet, que le lion symbolise le second souffle qui pousse Yvain à combattre davantage, celui qui le pousse jusqu'à épuiser la dernière parcelle d'énergie disponible. Il est en quelque sorte un symbole d'énergie, de vigueur et d'espoir. Lorsque le lion commence à combattre, tout est possible, Yvain est revigoré et il est prêt à affronter toutes les tempêtes possibles. », écrit par exemple une étudiante au sujet du rôle du lion dans l'histoire. De même, autour de l'hypothèse de la noblesse d'un personnage secondaire, une étudiante propose à un autre, qui suggérait que Lunete était une roturière, ce qui l'aurait d'ailleurs amenée au bûcher : « Ce qui diffère, c'est que les seigneurs

jalousaient la servante parce que la Dame lui accordait plus d'attention qu'à eux, ses seigneurs et conseillers officiels. ». Ce faisant, elle permet de réconcilier la noblesse de la servante, qui a la confiance de la Dame, et la colère des seigneurs à son égard, en ajoutant l'idée inédite de jalousie. Dernier exemple d'une hypothèse qui présente un assez grand degré de divergence et qui a été classée au 3^e niveau : « Selon moi, l'auteur a voulu montrer qu'Yvain était un chevalier au grand cœur qui était non seulement le meilleur, mais aussi le plus sensé, il se battait pour les bonnes causes. Dans les devoirs que nous avons faits sur le moyen âge, on disait que la plupart se battaient comme des barbares pour les mauvaises raisons. Je crois qu'il a voulu prouver dans son livre qu'Yvain n'était pas comme eux et qu'il se battait pour combattre les injustices. » On doit cependant remarquer qu'une telle note a été jugée à la fois comme une hypothèse de niveau 3 et comme une justification de niveau 2 – puisque l'étudiante fait appel à la théorie qu'elle vient tout juste de voir (donc qui n'est pas tout à fait nouvelle pour elle) pour soutenir son hypothèse de lecture. Enfin, les hypothèses de **niveau 4** présentent des pistes de lecture tout à fait nouvelles par rapport à ce qui a déjà été soumis à la communauté sur le KF, toujours sans que soit prise en compte la valeur des propos – puisque cette valeur est plutôt évaluée par les étudiants eux-mêmes, lorsqu'ils acquiescent avec l'hypothèse énoncée ou s'y opposent. Par exemple, au sujet du mariage d'Yvain et de Laudine, une étudiante a émis cette piste de lecture tout à fait nouvelle : « Je ne crois pas qu'elle l'a épousé parce que c'est un bon chevalier mais plutôt pour le punir. Je crois qu'elle veut qu'il vive la même vie que son époux. », qui n'a cependant pas été retenue par la communauté. Par exemple encore, sur le rôle de la servante dans le mariage des personnages, une étudiante a émis l'hypothèse suivante, classée comme très divergente : « Dans le roman, la servante est un peu comme le subconscient de la dame. Elle la guide à travers sa douleur pour l'aider à voir ce qu'elle désire vraiment. L'opinion d'une simple servante n'aurait pas changé (à mon avis) l'opinion d'une dame. La servante lui montre un côté que la dame envisage sans même se l'avouer. » À quelqu'un qui s'interrogeait sur le statut de la femme médiévale, un étudiant émet cette hypothèse, jugée aussi très divergente (et qui présente en même temps des liens entre plusieurs idées éparses sur le KF, jugés aussi très créatifs et donc codés en même temps comme tels) : « Vois-tu, j'ai aussi l'impression qu'il y a un peu de manipulation, c'est-à-dire que les femmes passent effectivement pour des objets, mais je dirais que les hommes le sont un peu aussi. Je dis cela parce que les femmes ne leur portent pas plus attention, ce qu'elles recherchent, c'est un homme qui va la défendre. Qu'il soit beau, fin, intelligent, ça compte plus au moins.

Mais qu'il soit fort, vaillant, fidèle, ça, par exemple, c'est important. Alors si on dit que les femmes sont utilisées comme des objets, je crois qu'il faudrait en dire autant des hommes. Mais c'est peut-être simplement la façon de vivre des gens dans ce temps-là et ils ne faisaient probablement pas cela en pensant comme ça. Pour eux, c'était ça l'amour... ». De la même façon, les hypothèses suivantes d'une étudiante, présentées sous forme de questions (et donc encodées aussi selon cette catégorie) ont été reconnues comme très créatives – autant en tant qu'hypothèses qu'en tant que questions : « Alors pourquoi n'en profite-t-il pas pour se faire pardonner ses torts et sa trahison??? Est-ce parce qu'il a peur qu'il veut garder l'anonymat ??? Et en plus, même s'il a passé à travers une dure épreuve physique (lorsqu'il était fou), est-ce qu'il peut être méconnaissable au point que la femme ne le reconnaisse pas ?? », se demande-t-elle au sujet d'un passage où les personnages sont mis en présence l'un de l'autre après l'épisode de la déchéance et de la folie du héros, en processus de rédemption.

259 *justifications* ont quant à elles reçu le sceau de l'idéation (avec un taux d'accord de 76,48%). Du lot, 59 ont été classées au 1^{er} niveau, 62 au niveau 2, 32 au niveau 3 et 106 ont été considérées de niveau 4. On a considéré de **faible niveau** de divergence les justifications d'hypothèses reprenant telle quelle la théorie apprise par les étudiants. Par exemple, afin de justifier la suprématie du héros du roman, un étudiant fait la remarque suivante, jugée de niveau 1 : « Sur le site www.la-litterature.com, il est expliqué que Chrétien de Troyes écrivait pour dénoncer la décadence des chevaliers, le fait que la plupart d'entre eux ne respectaient plus le code des chevaliers (prouesse, largesse, mesure et loyauté). C'est une autre raison pour laquelle Yvain est un si bon chevalier, qui n'agit que pour le bien d'autrui ». Par exemple encore, afin de prouver pourquoi les hommes ne considèrent pas les femmes comme de simples objets mais qu'ils les respectent vraiment, un étudiant dont les propos ont été jugés d'un faible niveau de divergence se justifie ainsi : « Moi aussi, durant les premières lectures du livre, je me suis demandé ce que signifiait l'amour pour tous ces chevaliers et si la femme ne représentait pas qu'un simple objet pour les hommes du Moyen Âge. Je crois qu'il est très important de ne pas oublier qu'à cette époque, la religion était très importante puisque tout le monde était croyant. De plus, celle-ci disait que les humains devaient avoir des rapports sexuels sans plaisir et dans le seul but de procréer ». Au **deuxième niveau**, donc un peu plus divergentes, les justifications des étudiants reprennent certes parfois la théorie, mais d'une façon un peu plus personnelle. C'est le cas par exemple de propos

déjà rapportés plus haut d'une étudiante qui émet l'hypothèse (jugée de niveau 3) selon laquelle l'auteur voulait montrer dans son roman que son héros n'était pas comme les chevaliers de son époque, propos qu'elle justifie à l'aide de théorie récemment vue dans les devoirs qu'elle avait à faire pour le cours. C'est aussi le cas du discours suivant qu'une étudiante formule pour soutenir son hypothèse de lecture (classée au 4^e niveau de divergence) : « Peut-être se sentait-elle obligée d'épouser Yvain puisque celui-ci avait vaincu son mari, donc il avait le droit de prendre tout ce qui lui appartenait, même sa femme (je sais qu'une femme n'est pas un objet, mais dans ce temps-là...). De plus, l'épouser allait servir de preuve à Yvain qu'il était un vaillant chevalier ». Ici, l'étudiante reformule dans ses propres mots des éléments théoriques, ce qui vaut à ses propos d'avoir été jugés d'une divergence moyenne. Les propos qui ont été jugés comme présentant une justification d'un assez grand degré de divergence (**niveau 3**) peuvent s'écarter un peu de la théorie apprise pour constituer une démonstration plus personnelle. Par exemple, pour soutenir une hypothèse maintes fois répétée au sujet du mariage du protagoniste, une étudiante propose cette explication, considérée comme assez divergente : « Je crois plutôt que ce mariage a eu lieu, du moins pour Laudine, avant tout pour permettre à cette dernière de protéger ce qu'elle avait. Sans quoi, un chevalier beaucoup moins fort qu'Yvain aurait pu prendre possession de ses terres et finir par se faire battre de toute façon parce qu'un des chevaliers d'Arthur aurait pu le faire ou même Yvain aurait pu, pour démontrer son amour ». C'est aussi le cas de la justification de cette étudiante : « Si la reine n'épousait pas le chevalier Yvain, elle perdait en importance, en protection, en prestige. Il est certain qu'on la sent un peu obligée, mais elle prend quand même en considération qu'il est le fils du roi Urien, qu'il est de bonne noblesse » ou de celui-ci : « L'amour entre ces deux personnes est totalement véritable, car dans leur temps, il était tout à fait normal d'épouser des gens uniquement pour leur courage, leur bravoure ou tout simplement leur réputation. C'est donc pour cela que la dame décida d'épouser Yvain, il a réussi à tuer son mari, ce qui prouve son grand courage et sa loyauté envers son cousin (il le vengea) ». Par exemple encore, au cours d'une discussion sur les pouvoirs d'un anneau magique donné par Laudine à Yvain, une étudiante tente de renforcer l'hypothèse de lecture d'une autre en ajoutant cette justification à celles déjà données par sa collègue : « Peut-être l'anneau le protégeait-il seulement des épreuves physiques. Peut-être que la pression que faisait subir Monseigneur Gauvain à Monseigneur Yvain était d'ordre psychologique. L'anneau ne pouvait peut-être pas l'en protéger ». Les justifications très divergentes (**niveau 4**) quant à elles sont soit des constructions tout à fait personnelles des

étudiants – donc s'éloignant totalement de la théorie apprise –, soit des propos qui intègrent parfaitement la théorie pour la réutiliser d'une façon totalement personnelle afin de soutenir une piste de lecture. C'est le cas par exemple d'une étudiante qui tente de prouver à une autre que le roman appartient effectivement au courant courtois : « Pour te résumer brièvement, l'amour courtois dans ce passage se manifeste surtout quand Yvain voit cette femme. Premièrement, il la trouve d'une beauté incroyable et il est prêt à tout pour pouvoir l'épouser. Il va se montrer comme un vaillant chevalier prêt à défendre son château, il est très courageux : après tout, il va avoir le courage de rencontrer la dame même après avoir tué son mari. Il va aussi persévérer après le premier refus que la dame fait quand sa servante lui parle de lui... Voici quelques exemples qui, selon moi, démontrent bien un peu du courant courtois ». C'est aussi le cas pour une étudiante qui tente d'en convaincre une autre que la femme n'est pas considérée comme un objet dans le roman : « À cette époque, l'homme faisait tout pour gagner le cœur de sa dame, il allait jusqu'à se plier au "service d'amour" pour lui montrer la force de ses sentiments. Il était dévoué et soumis. De plus, dans le fin'amor, la loyauté à la dame passait même avant celle au suzerain, il renonçait à l'honneur pour l'amour. Je ne vois donc pas pourquoi la femme serait considérée comme un objet si l'homme lui était tant dévoué » ou pour celle-ci, qui soutient que l'auteur n'a pas le droit de critiquer ses contemporains comme il le fait en disant que les gens de son époque ne savent plus aimer comme autrefois : « On ne peut porter de jugement sur une chose aussi abstraite qu'un sentiment. Chaque époque a eu sa manière de représenter l'amour et de le manifester. Pensons simplement aux années "peace and love" ou encore à l'époque de l'homme des cavernes : tous manifestaient leur désir d'une façon différente, mais le sentiment restait le même. Tout est dans la façon de voir les choses. Il faut être capable de se mettre dans la peau des gens vivant à cette époque précise. Néanmoins, le plus important reste de ne pas juger de la véracité d'un sentiment ».

Les *liens* entre les différentes interventions sur le forum représentent 27 entrées de codage (avec un taux d'accord de 94,64%) : 4 de niveau 1, 8 de niveau 2, 5 de niveau 3, et 10 de niveau 4. Les liens qui unissent des idées très proches, dans un même fil de discussion, sont ceux qui ont été jugés d'un **faible degré** de divergence. C'est le cas par exemple de la portion de note d'une étudiante, qui écrit : « Je pense que son mariage peut être par intérêts. Elle doit protéger son royaume. », liant ainsi des idées déjà émises (plusieurs fois) dans ce fil de discussion portant sur

les raisons du mariage d'Yvain et de Laudine, avant de suggérer une hypothèse différente. Faisant des liens d'un niveau de divergence moyen (**niveau 2**), d'autres ont réussi à combiner des idées un peu moins rapprochées dans la discussion en cours, sans sortir cependant du fil de discussion dans lequel leur note s'insère. Par exemple, pour justifier les sentiments supposés de la servante pour le héros, une étudiante écrit : « En disant à la Reine de l'épouser, elle était sûre qu'il serait toujours près d'elle. Vu le contexte socioculturel de l'époque, c'était la seule façon de rester toujours proche de lui, car à l'époque, un chevalier avec une servante, ça se voyait très mal. ». Ce faisant, elle réunit le statut social des personnages (ce qui sert en même temps de justification, jugée d'un faible degré de divergence), déjà évoqué près de trois semaines plus tôt par quelqu'un d'autre, à l'idée d'un sentiment entre les deux personnages, tout en ajoutant une hypothèse nouvelle (qui a été jugée quant à elle d'un haut degré de divergence), celle du désir de proximité des personnages. Par exemple encore, une étudiante a écrit : « Je suis d'accord que c'est le principe de la chevalerie. Je crois que l'auteur veut démontrer qu'Yvain change au cours du livre et que vers cet endroit du livre il est rendu un modèle de chevalerie. Ce n'est plus la gloire qu'il recherche mais il veut plutôt bien faire son job. Il applique le principe d'aider la veuve et l'orphelin tout en respectant les quatre grandes qualités d'un chevalier. ». Les propos de cette note ont été classés comme présentant des liens d'un niveau de divergence moyen parce qu'elle est la dernière d'une série de cinq à se pencher sur le désir du héros d'obtenir de la gloire à travers ses combats et reprend des éléments épars récurrents à ce moment du trimestre (ce qui a valu à cette note d'être en même temps encodée comme une hypothèse de lecture et une justification d'un degré de divergence moyen). Les propos qui ont été jugés comme présentant des liens d'un assez grand degré de divergence (**niveau 3**) sont ceux qui reprennent des éléments épars dans les propos des autres, émis souvent quelque temps plus tôt ou dans un autre fil de discussion. Par exemple, afin de répondre aux interrogations d'une de ses collègues sur la permission qu'accorde Laudine à son époux de partir un an mais pas un jour de plus, sans quoi elle le haïra, un étudiant combine ainsi plusieurs éléments glanés dans trois ou quatre fils différents portant, quant à eux, sur les sentiments entre les personnages : « Je crois qu'elle peut aisément le détester parce qu'elle ne fait que se servir d'Yvain. On a vu plus tôt que la dame Laudine avait détesté Yvain parce qu'il avait tué son mari, ce qui est assez compréhensible. Mais par l'intervention de Lunete, la reine s'est rendu compte qu'Yvain était plus valeureux, plus fort que son époux décédé. C'est uniquement pour défendre son royaume qu'elle a décidé d'épouser le meurtrier de son époux.

Elle l'aimait pour sa force uniquement puisqu'elle ne lui avait jamais parlé avant de se marier. Ainsi, Yvain n'était presque qu'un pion pour elle ». Ici, l'étudiante réutilise donc des éléments d'autres discussions sans trop les modifier pour répondre à une nouvelle interrogation. Quant aux liens considérés comme présentant un très grand degré de divergence (**niveau 4**), ils combinent généralement des éléments qui proviennent d'un assez bon nombre de notes du KF en les synthétisant d'une façon bien personnelle. C'est le cas par exemple de ceux que l'on retrouve dans la note suivante, dont l'auteur tente une réponse à une question similaire à une autre déjà posée au sujet du délai laissé au personnage principal par son épouse, en suggérant que Laudine teste Yvain en cherchant à savoir par là s'il veut demeurer seigneur de sa terre : « Si c'est le cas, on peut probablement faire un lien avec la série de messages, plus haut, traitant de l'aspect de sécurité du mariage puisque nous savons que l'amour ne peut s'arrêter du jour au lendemain; tout comme un mariage ne se décide pas pour combler le vide que laisse un défunt ». C'est le cas aussi de cette note d'une étudiante, qui présente une hypothèse maintes fois rencontrées (donc jugée de 1^{er} niveau) mais en la soutenant grâce à une synthèse très créative de plusieurs justifications avancées à divers endroits sur le forum quant au mariage des personnages du roman : « Je crois plutôt que les nombreux efforts que sa servante a faits pour la convaincre y sont pour quelque chose. Elle savait que le roi Arthur devait débarquer d'ici quelques jours pour venir faire la guerre et elle savait aussi que, sans mari, elle allait tout perdre. Elle savait que ses chevaliers n'étaient pas assez puissants pour vaincre le roi. Peut-être y avait-il un peu d'amour, même si elle n'avait même pas encore vu Yvain avant de dire à sa servante qu'elle était d'accord, mais je reste convaincue que la raison première de cette décision est surtout pour la défense de son château. Si Yvain avait réussi à tuer son mari, il était fort capable de la protéger. »

Finalement, 18 *autres remarques* ont été jugées créatives (avec un taux d'accord de 98,38%) : 11 ont reçu le niveau 1, 4 le niveau 2, et 3 ont été classées au niveau 4. Au **1^{er} niveau** de divergence, on retrouve surtout des réponses directement issues du roman ou du dictionnaire à des questions posées sur le KF. Par exemple, à un étudiant qui peine à démêler les personnages au début du roman, une étudiante explique : « Si tu veux une page précise pour la fin de l'histoire de Calogrenant, le cousin d'Yvain, c'est la page 35. Le début de l'aventure d'Yvain commence à cette même page avec l'extrait "Sur ma tête, fait monseigneur Yvain, vous êtes mon cousin..." ». Les remarques ayant été jugées d'un degré de divergence moyen (**niveau 2**) concernent aussi des

explications sur des passages du roman mais sortent des références officielles pour répondre aux questions de compréhension de certains étudiants. À quelqu'un qui se demande comment on peut dire de jeunes femmes qu'elles avaient de solides connaissances en chirurgie, alors que le roman a été écrit au Moyen Âge, un étudiant répond : « Mais il faut se mettre dans le contexte du temps. À cette époque, les chirurgiens ne possédaient pas autant de nos connaissances, mais ils étaient ceux qui en savait le plus sur ce sujet. Donc il est concevable de les appeler des chirurgiens. Il n'y a pas de comparaison à faire puisqu'il s'agit d'une autre époque. » Cette remarque (qui constitue aussi une justification considérée assez divergente et a ainsi été jugée en même temps de niveau 3 dans cette catégorie) a été classée comme « autre » puisqu'il ne s'agit pas d'une hypothèse de lecture proprement dite ; en même temps, l'étudiant s'éloigne des définitions officielles qu'il aurait pu trouver pour répondre à son collègue et formule une piste assez personnelle pour avoir été considérée comme moyennement divergente. Au **niveau 4**, donc considérées comme très divergentes, se retrouvent des remarques variées comme « Peut-être qu'en cherchant dans l'histoire de la France ou dans d'autres histoires médiévales, on trouverait une autre signification du serpent dans ce roman », idée novatrice pour pousser plus loin l'analyse en cours de la symbolique de l'animal dans l'extrait, ou « Socrate, avant même Jésus-Christ, avait l'esprit critique plus développé qu'eux ! », observation d'un étudiant qui remet en cause le manque d'esprit critique des hommes médiévaux devant l'Église.

Dans la perspective *le Cid*, 260 portions de notes ont été encodées par rapport à leur **divergence** (voir le tableau 14).

Tableau 14 - *Le Cid* : Idéation

Idéation	260
Questions	46
niveau 1	9
niveau 2	11
niveau 3	4
niveau 4	22
Hypothèse	201
niveau 1	50
niveau 2	42
niveau 3	28
niveau 4	81
Justification	172
niveau 1	36
niveau 2	43
niveau 3	18
niveau 4	75
Liens	28
niveau 1	3
niveau 2	11
niveau 3	13
niveau 4	1
Autre	13
niveau 1	8
niveau 2	5
niveau 3	0
niveau 4	0

46 *questions* ont ainsi été encodées en fonction de leur **divergence** (avec un taux d'accord entre les codeurs de 96,87%). 9 ont été classées de **niveau 1**, soit comme faiblement éloignées du connu. Il s'agit souvent ici de questions concernant la stylistique de l'œuvre (surtout lorsqu'elles ont été posées après la première du genre apparue sur le forum, classée quant à elle au 3^e degré de divergence), par exemple : « J'aimerais seulement savoir si jusques est écrit avec un s pour donner un vers en alexandrin ou bien si ça a une autre signification ? » ou « Savez-vous quelle est cette figure de style ? ». 11 questions ont reçu le **niveau 2** de divergence. Il s'agit ici de questions comme : « Au XVII^e siècle, il y avait bien sûr présence de roi, de nobles et toutes ces classes. Mais le roi avait-il vraiment autant de pouvoir ? », « Lorsque don Arias parle au Comte, à la première scène de l'acte II, il lui dit qu'il doit se plier aux volontés du Roi, ce que le Comte

refuse. Quelles étaient donc les exigences du roi ? » ou « Je crois que ce sont des stances, mais ont-elles rapport avec celles que nous avons observées en classe ? Quelle est leur fonction ? ». 4 interrogations ont été jugées quant à elles comme présentant une assez bonne divergence et ont donc reçu le **niveau 3**. 2 portent ici sur l'écriture (l'orthographe du mot « encore » écrit sans « e » pour la métrique et l'utilisation du mot « objet » pour désigner la femme, dans la pièce) ; la troisième se lit ainsi : « Je suis un peu confuse sur le rôle des Maures, pour quelles raisons Rodrigue les combat-il ?? Au fond, quelle est la raison du combat ?? ». Quant à la quatrième, elle s'interroge sur la symbolique d'un jeu scénographique de la pièce vue au théâtre par les étudiants. Finalement, 22 questions ont été jugées très divergentes, soit de **niveau 4**. C'est le cas par exemple d'une étudiante qui se demande si la présence du roi dans un conflit entre nobles est courante au XVII^e siècle, de ceux qui se questionnent sur la prise en charge de Chimène au décès de son père, ou encore d'une autre qui s'interroge sur l'élément déclencheur du dilemme cornélien en ces termes : « Je trouve bizarre que dans *Yvain*, Laudine épouse Yvain même s'il a tué son mari et que dans *Le Cid*, il y a une grosse dispute et même un mort à cause d'"un coup de gant". Est-ce que quelqu'un pourrait me dire si c'est à cause du style de l'auteur ou du contexte ou de n'importe quoi d'autre ? ».

201 **hypothèses** ont été classées selon leur degré de divergence (avec un taux d'accord de 71,31%) : 50 ont reçu le niveau 1, 42 sont de niveau 2, 28 de niveau 3 et 81 de niveau 4. Les hypothèses jugées d'un **faible niveau** de divergence sont en général répétitives parce qu'elles sont reprises tout au long d'un fil de discussion, servant parfois de tremplin à d'autres justifications que celles avancées jusque là. Par exemple, une étudiante écrit : « Sans doute qu'à l'époque, il était mal vu de s'amouracher d'une personne de classe inférieure que la sienne... "Une grande princesse à ce point s'oublier,/Que d'admettre en son cœur un simple cavalier" (*Le Cid*, page 23). On voit bien avec le mot "simple" que le cavalier était peut-être un peu méprisé par les gens de la haute classe comme l'Infante. Cela montre également l'importance du statut social dans une relation, comme le disait Sabrina ». Ce faisant, elle reprend presque textuellement l'hypothèse de sa consœur quant aux sentiments de l'Infante pour Rodrigue, jugée donc ici d'un faible niveau de divergence (malgré une explication qui présente quant à elle une très grande divergence et a été codée ainsi, comme il est expliqué un peu plus loin). Par exemple encore, pour expliquer ce que signifie le « coup de gant » dans la pièce à une étudiante qui formule une

question à ce sujet, une autre offre cette réponse : « Pour ma part, je crois que ce coup est une provocation pour inviter son adversaire au combat ». Si cette piste de lecture est exacte, il n'en reste pas moins qu'elle a été formulée plus d'une semaine après cette autre réponse offerte sur le forum : « Il me semble que pour défier quelqu'un, pour le confronter en duel, les personnes avant enlevaient un de leur gant et assénaient un coup au visage de leur opposant ». Ont été considérées de divergence moyenne (**niveau 2**) les hypothèses s'écartant un peu des pistes de lecture déjà formulées. On donnera ici en exemple la note qui précède les hypothèses que nous venons de présenter : « Je trouve bizarre que dans *Yvain*, Laudine épouse Yvain même s'il a tué son mari et que dans *Le Cid*, il y a une grosse dispute et même un mort à cause d'un "coup de gant". Est-ce que quelqu'un pourrait me dire si c'est à cause du style de l'auteur ou du contexte ou de n'importe quoi d'autre ? ». Si cette note de l'étudiante a déjà été analysée comme présentant des interrogations d'un très grand degré de divergence, les hypothèses que constituent en réalité ces questions semblent pour leur part plutôt moyennement divergentes puisque, même si elles sont formulées pour la première fois dans ce fil – cette entrée étant d'ailleurs la première note de la discussion –, il n'en demeure pas moins qu'elles ont déjà été employées à d'autres sautes, ne serait-ce que dans la perspective sur *Yvain*. Un autre exemple d'une hypothèse présentant un degré de divergence moyen est tiré d'une discussion sur la honte que devrait avoir Don Sanche d'être toujours en vie après un combat contre Rodrigue dont il sort perdant : « Je crois que Don Sanche n'a pas à avoir honte puisqu'il a été vaincu par le Cid. Ce n'est pas la même chose que pour le comte, qui a été vaincu par un simple cavalier ! » En même temps qu'elle soutient une hypothèse qu'elle n'est pas la seule à défendre, l'étudiante ajoute ici un élément justificatif à sa piste de lecture (jugé aussi d'un niveau de divergence moyen) : c'est la combinaison des deux – la justification soutenant l'hypothèse – qui fait que cette note a été jugée d'un niveau de divergence moyen. Au **3^e niveau**, donc perçues comme présentant une assez bonne divergence, on retrouve des notes dont les hypothèses s'éloignent encore plus du connu. Par exemple, pour justifier à une étudiante qui ne le comprend pas le passage de la pièce où Don Diègue demande au roi, qui vient de la refuser, d'accepter plutôt la requête de Chimène qui souhaite que Rodrigue se batte en duel afin d'effacer son offense, un étudiant suggère : « Moi, je pense que tout le monde pense que Rodrigue a battu Don Gomes à cause de sa chance et que son père veut qu'il prouve que c'est parce qu'il sait très bien se battre ». De même, aux propos de sa collègue qui explique à une autre étudiante les exigences du roi auxquelles refuse de se plier Don Gomes (III,

1), c'est-à-dire de connaître la peine à encourir pour avoir défié Don Diègue, une étudiante ajoute : « Je suis d'accord, mais je crois aussi qu'il était question d'accepter que le roi nomme gouverneur le père de Rodrigue et non le comte... » Par exemple encore, dans la discussion autour du soufflet reçu par Don Diègue, une étudiante réplique à une autre, qui soutient qu'il s'agit là d'un acte grave : « Ce n'est pas fou ce que tu dis parce que si le soufflet représentait un véritable déshonneur à cette époque, ça veut dire qu'il savait déjà les conséquences qu'il provoquait avant de le faire. » En réponse à cette note, on retrouve un excellent exemple d'une hypothèse dont le niveau a été jugé très divergent (**niveau 4**) : « Je crois que oui, Don Gomes savait qu'il y aurait des conséquences, mais je crois qu'il pensait bien s'en sortir vu que Don Diègue est trop vieux pour se battre et que Rodrigue ne se battra pas contre lui puisqu'il est le père de sa bien-aimée... » L'étudiant postule ici des intentions au personnage qui font que sa piste de lecture est très divergente. On retrouve d'autres hypothèses de lecture jugées très divergentes comme point de départ de conversations. C'est le cas par exemple de cette note, la deuxième à avoir fait son apparition sur la perspective consacrée au *Cid* : « L'honneur est très important pour Rodrigue. Il ne veut pas qu'on se rappelle de lui comme étant celui qui a mal fait son devoir. Il ne veut pas être celui qui a mal soutenu l'honneur de sa famille. C'est pourquoi il choisit de venger son père ; l'honneur gagne sur l'amour. En effet, peu importe le choix qu'il fera, il souffrira et il perdra sa maîtresse, n'étant plus digne d'elle s'il n'a plus d'honneur. À la place de tout perdre, il choisit de garder son honneur, au moins il lui restera un peu de gloire ». On doit noter ici que ces propos ont aussi été classés comme montrant un très grand niveau de divergence quant à la justification qu'offre l'étudiante pour étayer son hypothèse, ce qui s'est produit aussi pour l'exemple suivant, tiré d'une annotation, et qui présente à la fois une hypothèse et une justification considérées très divergentes : « Il me semble de Don Diègue abaisse un peu son fils en disant "un père comme moi", dans le sens que Rodrigue n'est pas assez bien pour lui s'il ne le venge pas. N'est-il pas un peu trop manipulateur ? »

172 **justifications** ont quant à elles reçu le sceau de l'idéation (avec un taux d'accord de 69,54%). Du lot, 36 ont été classées au **1^{er} niveau**. C'est le cas par exemple des propos de cette étudiante, qui reprend ceux de plusieurs autres avant (de même que son hypothèse, aussi jugée d'un faible niveau de divergence) pour justifier son accord : « Tu as raison quand tu dis qu'il doit défendre son père, mais en défendant son père, il défend son honneur à lui aussi. Les liens du sang sont

forts à cette époque. S'il avait refusé de venger son père, il n'aurait pas été digne aux yeux de Chimène ». C'est aussi le cas de la justification de cette étudiante, dont l'hypothèse (jugée quant à elle d'un assez bon degré de divergence) est soutenue directement par la théorie exposée au début de la pièce : « Don Arias demande au comte de se plier aux volontés du roi, c'est-à-dire de retirer ses paroles envers Don Diègue, d'annuler le duel car, à cette époque, le roi Don Fernand interdisait les duels (dans la présentation du *Cid*, p.11, en milieu de page). Le comte désobéit donc même si le roi est encore prêt à lui pardonner cet affront ». 43 justifications ont été jugées d'un degré moyen de divergence et ont ainsi été classées au **niveau 2**. Dans ce lot, on retrouve une reprise un peu plus personnelle des éléments théoriques utilisés par les étudiants en appui à leurs pistes de lecture. Par exemple, à une étudiante qui invoque le statut de tragi-comédie de la pièce pour justifier la présence du dilemme cornélien dans l'œuvre, une autre fait remarquer : « Une tragi-comédie, par définition, c'est quelque chose qui se situe entre la tragédie (qui se termine mal) et la comédie (qui se termine bien). Dans le cas de cette pièce de théâtre, l'histoire est de style tragique, mais la fin est heureuse, on ne peut donc pas la classer entièrement dans la tragédie ». Ce faisant, elle reprend à son compte des éléments théoriques appris à travers une lecture. De même, à une de ses collègues qui s'interroge sur l'orthographe du mot « jusques », une étudiante suggère : « Pour ma part, je crois qu'il s'agit peut-être d'une petite différence qui existe entre le français d'aujourd'hui et celui du moment où *le Cid* fut écrit... n'oublions pas que *le Cid* a été écrit il y a fort longtemps et que le français a beaucoup évolué et qu'il évoluera sans doute encore », propos jugés à la fois comme une hypothèse d'un très grand degré de divergence mais d'un degré moyen de divergence quant aux explications qui sous-tendent la piste de réponse. 18 justifications se retrouvent quant à elles au **niveau 3**, donc ont été jugées d'un assez bon degré de divergence. Ces propos peuvent s'écarter un peu de la théorie apprise pour constituer une démonstration plus personnelle. On pense ici par exemple à une note comme celle-ci : « Un autre extrait montre l'importance de cet honneur : "Mais qui peut vivre infâme est indigne du jour" (*le Cid*, page 34). Quelqu'un qui fait outrage à l'honneur d'un membre de sa famille ne mérite plus la vie... On peut d'un autre côté voir que l'honneur l'emporte d'ailleurs sur l'amour puisque Rodrigue décide de le venger plutôt que de suivre son cœur ». Cette justification d'une hypothèse (au demeurant très peu divergente, puisqu'elle reprend telle quelle celle qu'elle entend aider à approfondir) apporte un élément inédit à travers l'idée de vengeance. C'est le cas aussi de la justification suivante, offerte par une étudiante pour justifier l'importance de la famille sous Louis XIV

– et, donc, la décision de Rodrigue de venger son père malgré son amour pour Chimène : « Au XVII^e siècle, la gloire et l'honneur sont deux mœurs très très importantes. On les acquiert de génération en génération et il est très important de les préserver. En combattant le comte, il ne fait pas que défendre l'honneur de son père, mais celui de TOUS ses ancêtres à la fois. C'est très important pour la famille au complet ». Un dernier exemple d'une justification montrant une assez bonne divergence se trouve dans cette note, où l'étudiante s'oppose à une de ses collègues qui proposait de faire un lien entre l'attitude de Don Sanche dans la pièce et le service d'amour médiéval : « Je suis en partie d'accord avec toi : oui, Don Sanche se bat pour l'honneur et pour l'amour de Chimène. Sauf que ce combat ne sert pas à séduire Chimène en lui prouvant son courage ; c'est pour la conquérir, la gagner. S'il gagne le combat, Chimène sera obligée de l'épouser, et ce, même si elle n'est pas le moindre impressionnée par sa force et son courage ». 75 justifications ont finalement été considérées de **niveau 4** (très grande divergence). Il s'agit ici, comme c'était le cas dans la perspective portant sur *Yvain*, soit de constructions tout à fait personnelles des étudiants – donc s'éloignant totalement de la théorie apprise –, soit de propos qui intègrent parfaitement la théorie pour la réutiliser d'une façon totalement personnelle afin de soutenir une piste de lecture. Par exemple, reprenant textuellement l'hypothèse de sa consœur quant aux sentiments de l'Infante pour Rodrigue, une étudiante écrit : « sans doute qu'à l'époque, il était mal vu de s'amouracher d'une personne de classe inférieure que la sienne... "Une grande princesse à ce point s'oublier,/Que d'admettre en son cœur un simple cavalier" (*le Cid*, page 23). On voit bien avec le mot "simple" que le cavalier était peut-être un peu méprisé par les gens de la haute classe comme l'Infante. Cela montre également l'importance du statut social dans une relation, comme le disait Sabrina ». Par exemple encore, pour justifier l'hypothèse selon laquelle Rodrigue n'a pu penser réellement au suicide au moment de réfléchir à son dilemme, un étudiant note : « C'est comme de penser que la Terre est plate ou qu'elle tourne autour du soleil », réflexion par laquelle il s'écarte totalement de la théorie pour soutenir son point de vue avec une analogie tout à fait personnelle. De même, afin de justifier encore plus l'importance de l'honneur dans la pièce, une étudiante fait la remarque suivante sur le forum : « Parlant d'honneur, durant la pièce qu'on devait aller voir, Rodrigue était vêtu tel un samouraï, ce qui représente encore très bien l'honneur dont il faisait preuve ». Ce faisant, elle est la première à utiliser la mise en scène de la pièce pour justifier une piste de lecture, ce qui fait que son explication a été jugée d'une très grande divergence.

Les *liens* entre les différentes interventions sur le forum représentent 28 entrées de codage (avec un accord de 92,24%) : 3 interventions ont été classées comme présentant des liens considérés **faiblement divergents**. De ce lot, deux, publiées sur le forum à quelques jours d'intervalle, portent sur l'importance de l'honneur des personnages dans la pièce, objet de plusieurs fils de conversation différents – ce pourquoi ces liens étaient faciles à faire ; en même temps, ils accompagnent une justification jugée elle aussi peu divergente. 11 liens présentent un degré moyen de divergence (**niveau 2**). Cette note, par exemple : « En lisant certains passages du texte, je me disais même qu'il se vantait beaucoup de sa gloire... il s'opposait même, avec beaucoup trop d'assurance, à la décision du roi, qui était de nommer "gouverneur" le père de Rodrigue. Il s'oppose à son choix et croit qu'il a raison de le faire en mettant sa gloire en importance et en montrant qu'il n'est pas n'importe qui et que sa décision aurait probablement été meilleure que celle du roi... ce qui offusque Don Arias puisque le comte abaisse l'importance et la valeur du roi. C'est dans le dialogue entre Don Arias et le comte, tout au long de la scène 1 de l'acte deux, qu'on voit que le comte s'oppose au roi. » Ici, l'étudiante récupère des éléments (principalement l'idée de gloire) qui circulent passablement dans d'autres fils à peu près au même moment pour justifier son accord avec une collègue qui juge le personnage trop vantard. Plusieurs notes qui reviennent sur le devoir, l'honneur et la gloire dans la pièce ont d'ailleurs reçu le même jugement, par exemple ces propos d'une étudiante qui acquiesce à l'hypothèse d'une autre présentant le combat de Don Sanche comme un service d'amour médiéval (et présente, ce faisant une hypothèse et une justification classées comme très divergentes) : « Cependant il n'est pas seulement au service de la femme, mais c'est aussi une question d'honneur. En combattant Rodrigue, il va pouvoir démontrer qu'il peut être un bon parti pour Chimène. S'il gagne le combat, son honneur augmentera et il sera un meilleur parti pour la dame. C'est une compétition entre les deux hommes. Malgré que Chimène soit amoureuse de Rodrigue, s'il perd ce combat, il ne sera plus digne d'elle et l'avantage tournera au profit de Don Sanche ». 13 liens ont été jugés assez divergents (de **niveau 3**). Ils concernent encore, pour la plupart, le thème de l'honneur, mais présentent davantage une synthèse des idées que ceux jugés d'une divergence moyenne. Par exemple, très tard dans le trimestre, une étudiante justifie ainsi l'absolution du personnage principal à la fin de la pièce : « Je crois que Rodrigue n'a pas été puni parce que sa victoire contre le Comte, qui était alors l'un des meilleurs combattants du roi, a fait en sorte qu'il a dû prendre la place du comte au

sein des combattants. Il était très important que le Comte soit remplacé, car l'attaque des Mores était imminente. C'est la raison pourquoi je pense qu'il n'a pas été puni par le roi pour ce qu'il a fait. Son père, quant à lui, le vénère, car en tuant le Comte, Rodrigue a ainsi ramené l'honneur que sa famille avait perdu par l'affront du Comte ». Reprenant une hypothèse et une justification jugées de divergence moyenne parce qu'elles apparaissent un peu plus tôt au cours du fil de discussion, l'étudiante se démarque ici plutôt par les liens qu'elle fait pour boucler le tout. Toujours vers la fin du trimestre, pour expliquer à une de ses collègues le vers *La moitié de ma vie a mis l'autre au tombeau*, une étudiante suggère : « Je crois que cette figure de style est une antithèse, car le tombeau signifie la mort. Donc, il y a une opposition dans la même phrase (mort et vie) qui signifie que l'amoureux de Chimène a tué son père. L'amour et l'honneur sont confrontés encore une fois ». 1 seul lien a été reconnu comme présentant un très grand degré de divergence (**niveau 4**). Il s'agit en fait ici d'une annotation : « Je crois que ce vers justifie amplement la déception et les actes du comte à la suite de l'annonce de Don Diègue comme gouverneur du fils du roi ». Ici, l'étudiante lance une nouvelle piste de lecture (jugée elle aussi très divergente) en même temps qu'elle lie deux fils : un qui traite de l'honneur et un autre, du statut social.

Finalement, 13 *autres remarques* ont été jugées créatives (avec un accord de 98,79%) : 8 ont reçu le niveau 1 de divergence et 5 ont été classées au niveau 2. Au **premier niveau**, on retrouve par exemple des conseils de lecture déjà offerts en classe (« Je crois qu'il est important, comme Josée nous l'a expliqué, de ne pas nécessairement lire juste vers par vers, mais bien de lire une première fois en suivant le rythme de la pièce, et cela, même s'il y a des vers que tu ne comprends pas très bien... souvent, leur compréhension s'éclaircit dans les suivants » ou « Lire à voix haute est également une excellente idée ») ou des définitions, souvent issues du dictionnaire ou des notes de bas de page de l'édition de la pièce (par exemple, « Pour les rois du Portugal ou de l'Espagne, "infante" désignait un enfant né après un autre... donc pas l'aîné » ou « Je ne sais pas s'il y a cette annotation dans l'édition du *Cid* que tu lis, mais, dans la mienne, le mot "objet" utilisé dans le vers 761 renvoie à une annotation. Il est écrit que le terme "objet" employé dans ce contexte signifie : sujet, personne considérée comme victime du destin, de l'amour ou d'une autre personne ou encore considérée comme cause du malheur ou du bonheur de quelqu'un »). Au **deuxième niveau**, on trouve aussi des conseils de lecture, mais un peu plus éloignés que ceux suggérés en classe (« Le seul truc que je puisse te donner, c'est de relire le vers en question

plusieurs fois, et si ce n'est pas encore clair, de venir poser des questions sur le forum » ou « Afin de mieux comprendre, moi, je lis plus lentement qu'à l'habitude afin de mieux comprendre la signification des mots et, à la fin de chaque page, je m'arrête et me demande ce que j'ai compris. Alors, si tu veux mieux comprendre, tu n'as qu'à faire cela. Tu peux aussi lire vers par vers ou phrase par phrase. Si tu ne comprends toujours pas, eh bien va voir JOSÉE elle doit sûrement avoir une solution. ») ainsi que des explications théoriques qui ajoutent quelque peu d'idées personnelles aux définitions des ouvrages de référence (une étudiante écrit, par exemple : « Cette pièce est classée parmi les tragi-comédies car elle suit la structure de base d'une tragédie sans la respecter totalement, notamment avec une fin heureuse, mais pas seulement pour cela » ; une autre : « Les femmes ne courtoisaient pas les hommes, c'était une pratique propre aux hommes que de courtoiser une femme. Sinon, l'on courtoisait aussi le roi »).

Dans la base de données *Analyse littéraire*, deux notes ont été encodées comme présentant des idées novatrices *autres*. Une a été jugée de divergence moyenne et a donc été classée de **niveau 2** (« Tu peux également orienter ton plan avec tes idées secondaires, ces dernières sont souvent plus faciles à trouver que les idées principales puisqu'il est quelquefois compliqué de trouver un bon sujet global, tandis que celles qui sont plus centrées sur un sujet en particulier sont plus facilement repérables ») et l'autre, de **niveau 3** ou assez bonne divergence (« Je crois que la manière de bien rédiger un plan est de bien comprendre l'extrait que tu as choisi et ensuite de trouver le thème qui dirige toute cette question, principalement ce qui fera ton idée principale. Par la suite, tu n'as qu'à trouver des idées qui s'y rattachent... Je crois qu'il ne faut pas chercher trop loin : souvent, les idées secondaires sont claires dans le texte »).

Une dernière difficulté doit être soulignée ici concernant la grille d'analyse utilisée pour l'encodage du degré de divergence des propos des étudiants sur le forum. En effet, si elle s'est avérée somme toute pertinente au moment de l'analyse, on doit remarquer qu'elle a souvent forcé le codage des idées émises dans deux catégories à la fois, surtout lorsqu'il a été question de départager les portions de notes à considérer comme le cœur de l'hypothèse de lecture des étudiants et celles qui justifiaient cette vision du texte, possiblement parce que les étudiants ont bien intégré l'importance d'étayer leurs pistes de lecture. C'est d'ailleurs cette difficulté qui justifie un plus faible taux d'accord intercodeurs dans les deux bases de données. En effet, lorsqu'ils ont classé

des propos comme hypothèses, les codeurs présentent un taux d'accord de 72,87% pour la perspective sur *Yvain* et de 71,31% pour le *Cid*, alors que les justifications encodées présentent quant à elles un taux d'accord intercodeurs respectivement de 76,48% et de 69,54%. Il semble qu'un des deux codeurs ait systématiquement encodé toute la note des étudiants comme une hypothèse, nuancant en codant dans un deuxième temps des justifications ou des liens dans les mêmes propos, alors que l'autre a plutôt disséqué les propos pour tenter d'y pointer plus spécifiquement le cœur de la piste de lecture énoncée.

Au demeurant, le taux d'accord entre les codeurs (près de 97 %, toute catégorie de propos confondus encodés en lien avec leur divergence) soutient quand même bien les résultats : la majeure partie du temps, les propos échangés sur le KF montrent une assez grande divergence par rapport au connu.

Les **files de discussion** ont aussi été analysés afin de faire ressortir la présence de créativité dans les propos, à travers l'**assentiment** général d'une telle créativité.

Ainsi, dans la perspective *Yvain*, 171 propositions ont été l'objet d'examen en lien avec cette dimension (voir le tableau 15).

Tableau 15 - Yvain : Discussion

Discussion	171
Accord	86
Désaccord	85

De ce total, 86 présentaient une mention d'**accord** avec une idée considérée comme novatrice (avec un taux d'accord intercodeurs de 94,94%) et 85, une mention de **désaccord** (avec un taux d'accord de 94,29%).

Dans la perspective *le Cid*, 101 entrées ont été encodées quant à l'assentiment autour de la créativité (voir le tableau 16).

Tableau 16 - Le Cid : Discussion

Discussion	101
Accord	65
Désaccord	36

65 de ces propositions marquent l'**accord** avec une idée précédente (avec un taux d'accord de 96,19%) alors que 36 **s'opposent** plutôt à de tels propos (avec un taux d'accord de 95,78%).

En somme, beaucoup d'interventions sur le KF ont été jugées créatives par rapport au connu des étudiants ou à ce qui a été vu en classe. Mis à part les interventions entrant dans la catégorie « autre », leurs propos sont généralement plus créatifs (niveaux 3 et 4 de la grille d'interprétation) qu'ils le sont peu (niveaux 1 et 2). Si les idées divergentes des étudiants, classées selon qu'elles présentent une hypothèse de lecture, une justification, des liens ou un questionnement, sont plus abondantes sur la perspective d'*Yvain* que sur celle du *Cid* (on en a relevé presque le double, et presque toutes les catégories présentent un degré de divergence proportionnellement plus élevé que celui enregistré pour la pièce de théâtre), elles suscitent cependant moins l'adhésion de la communauté, puisque les étudiants y présentent un désaccord plus marqué avec ces idées jugées divergentes.

Profondeur des explications du texte littéraire

Notre hypothèse de recherche (voir plus haut) était 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 tend à la communauté d'apprentissage pouvait amener les étudiants à une meilleure explication des textes littéraires grâce au savoir construit collectivement.

Afin d'étudier partiellement cette hypothèse, nous avons encodé les propos échangés sur les perspectives traitant des deux œuvres à l'étude (rien sur la perspective Analyse littéraire ne correspond à cette catégorie). L'**approfondissement** des notes a été répertorié selon quatre catégories, qui pouvaient parfois se recouper⁸⁴ (Hmelo-Silver) : **nouvelle idée**, **modification d'une idée** déjà émise, **accord** ou **désaccord** avec une idée avancée précédemment. En parallèle, elles ont été jugées en fonction d'une adaptation de la grille d'analyse du **degré d'explication ou de justification** de Hakkarainen (2003), afin de sonder la profondeur des propos. Au **premier niveau**, les étudiants émettent une théorie ou un point de vue personnel, *non soutenu* (ni par la théorie ni

⁸⁴ Il est possible, par exemple, qu'une note entière soit analysée comme une mention d'accord ou de désaccord avec des propos d'un autre étudiant, mais que des portions de cette note constituent en même temps la modification d'une hypothèse de lecture ou l'émission de nouvelles idées qui viennent soutenir l'accord ou le désaccord émis.

par des éléments du texte lui-même). Au **deuxième niveau**, ils tentent un *début d'explication* (ils utilisent un élément explicatif non lié à la question ou à l'hypothèse de lecture, ou paraphrasent le texte littéraire, ce qui correspond aux niveaux 1 et 2 de la grille d'Hakkarainen). Au **troisième niveau**, les étudiants produisent une *explication partielle* (ils utilisent quelques éléments théoriques ou des passages du texte pour soutenir leur idée, mais elle est incomplète ou décousue – ce qui correspond aux niveaux 3 et 4 de la grille d'Hakkarainen). Au **quatrième niveau**, les étudiants produisent une *explication élaborée* (ils font des liens probants pour justifier leurs idées, rendant compte du plus d'éléments possible, et poussent la justification le plus loin qu'ils le peuvent). Lorsque les étudiants tentaient manifestement d'approfondir avec un collègue leur interprétation ou leur compréhension du texte, ces notes étaient aussi encodées comme une constituant une **coélaboration** de sens.

Dans la perspective *Yvain*, 441 extraits des propos des étudiants ont été marqués comme montrant leur **compréhension** du texte littéraire (voir le tableau 17), avec un accord intercodeurs global de 92,44%. Sur ce total, 371 constituaient une tentative de **coélaboration** de sens – toutes les mentions d'accord et de désaccord, toutes les modifications d'idées et quelques nouvelles idées.

Tableau 17 - Yvain : Compréhension

Compréhension	441
Coélaboration	371
Nouvelle idée	296
niveau 1	37
niveau 2	127
niveau 3	104
niveau 4	28
Modification idée	101
niveau 1	13
niveau 2	42
niveau 3	41
niveau 4	5
Accord	57
niveau 1	23
niveau 2	21
niveau 3	10
niveau 4	3
Désaccord	66
niveau 1	6
niveau 2	31
niveau 3	25
niveau 4	4

296 notes ou portions de notes ont été encodées comme présentant une *nouvelle piste* de lecture, avec un accord intercodeurs de 82,93%. Il faut clarifier ici qu'il ne s'agit pas nécessairement des mêmes notes que celles ayant été considérées comme des nouvelles hypothèses du point de vue de leur créativité (il y en a d'ailleurs plus ici qu'il n'y en avait dans cette catégorie, 119 entrées ayant été considérées comme des hypothèses très divergentes dans cette perspective), puisque, si elles sont jugées ici en fonction des pistes de lecture qui précèdent, les nouvelles idées ne sont pas considérées du tout en fonction de l'enseignement dispensé ni de la théorie acquise autrement. 37 de ces nouvelles idées ont donc été jugées de **niveau 1** puisqu'elles présentaient des pistes de lecture personnelles, non soutenues par quelque théorie que ce soit. Par exemple, lorsqu'Yvain est frotté d'un onguent magique par une demoiselle cherchant à le sortir de sa folie, une étudiante suggère : « Il faut croire qu'il était dans un espèce de "coma" ou en transe ou dans un rêve » pour expliquer pourquoi le personnage ne s'éveille pas. Par exemple encore, alors qu'il développe bien le parallèle symbolique suggéré par un autre entre la femme et la fontaine, un

étudiant termine sa note ainsi, sans donner davantage d'explication : « Par ailleurs, à ce que je sais, la fontaine est synonyme de pureté et de régénération ». 127 nouvelles idées présentent quant à elles un début d'explication (**niveau 2**). C'est ainsi qu'une première étudiante suggère timidement la présence du courant courtois dans le roman, mais en avouant ensuite qu'elle n'arrive pas à trouver de preuves de ce qu'elle avance – d'où le début d'explication qui tombe à plat : « Vous parlez tous d'obligations, de sécurité quand vous parlez de la raison pour laquelle elle décide de se marier, je suis d'accord avec vous, mais l'amour courtois dans tout ça ? On a beaucoup parlé dans le cours du fait que l'amour courtois était présent au Moyen Âge. Serait-ce possible qu'il soit présent ici ? ». Un autre exemple émane d'une étudiante qui propose une nouvelle piste de lecture (qui présentait en même temps un grand degré de divergence) pour justifier l'importance du rôle de Lunete dans la décision de Laudine d'épouser Yvain : « Dans le roman, la servante est un peu comme le subconscient de la dame. Elle la guide à travers sa douleur pour l'aider à voir ce qu'elle désire vraiment. L'opinion d'une simple servante n'aurait pas changé (à mon avis) l'opinion d'une dame. La servante lui montre un côté que la dame envisage sans même se l'avouer », hypothèse fort intéressante, mais pas soutenue davantage. 104 nouvelles idées présentent une explication partielle et ont ainsi été jugées de **niveau 3**. C'est le cas par exemple des propos de cette étudiante, qui soutient la première dans ce fil de discussion l'importance de la servante dans le mariage des protagonistes : « Je crois plutôt que les nombreux efforts que sa servante a faits pour la convaincre y sont pour quelque chose. Elle savait que le roi Arthur devait débarquer d'ici quelques jours pour venir faire la guerre et elle savait aussi que, sans mari, elle allait tout perdre. Elle savait que ses chevaliers n'étaient pas assez puissants pour vaincre le roi. Peut-être y avait-il un peu d'amour, même si elle n'avait même pas encore vu Yvain avant de dire à sa servante qu'elle était d'accord, mais je reste convaincue que la raison première de cette décision est surtout pour la défense de son château. Si Yvain avait réussi à tuer son mari, il était fort capable de la protéger. Mais jamais elle ne s'est sentie obligée, selon moi ». On voit ici que, même si elle aurait pu l'être davantage, la piste de lecture est soutenue. De même, pour soutenir qu'il s'agit d'un mariage d'intérêt, une étudiante écrit : « Je pense que son mariage peut être par intérêt. Elle doit protéger son royaume. Bien sûr, la dame le laisse partir (page 88) : "Je vous accorde congé, dit-elle, mais je fixe un délai." En lisant le texte, nous ne voyons aucun sentiment de peine ou de tristesse, comme à la mort de son premier époux », s'appuyant sur un passage de l'œuvre, même si elle aurait pu approfondir encore un peu son idée. Par exemple encore, pour

expliquer pourquoi Yvain et Gauvain s'affrontent alors qu'ils sont les meilleurs amis du monde, une étudiante suggère ainsi de modifier l'idée d'une autre, qui faisait remarquer qu'on ne semblait pas les avoir nommés avant le combat comme on le fait dans les films lorsqu'on y représente des tournois : « peut-être les chevaliers sont-ils présentés uniquement lors de tournois et puisque dans le roman ce sont des combats, les règlements ne sont peut-être pas les mêmes. Car lors de tournois, la foule doit savoir le nom du chevalier vainqueur alors que lors des combats, c'est la personne qu'ils représentent qui est vainqueur et non le chevalier lui-même. De plus, les chevaliers représentent une personne particulière lors des combats, alors peut-être qu'ils ne nomment que la personne représentée (le nom de chacune des deux sœurs par exemple) puisque c'est à cause de ces dernières qu'a lieu le combat. » Finalement, 28 nouvelles idées ont été jugées de **niveau 4**, leur explication étant bien élaborée. C'est le cas par exemple de cette note d'une étudiante : « Pourquoi Yvain tenait-il tant à faire tous les combats qu'il a faits pour aider les autres ? À plusieurs reprises, si son lion n'avait pas été présent, il aurait pu mourir puisque ses adversaires étaient souvent de bons chevaliers eux aussi. Selon moi, l'auteur a voulu montrer qu'Yvain était un chevalier au grand cœur qui était non seulement le meilleur, mais aussi le plus sensé, il se battait pour les bonnes causes. Dans les devoirs que nous avons faits sur le Moyen Âge, on disait que la plupart se battaient comme des barbares pour les mauvaises raisons. Je crois qu'il a voulu prouver dans son livre qu'Yvain n'était pas comme eux et qu'il se battait pour combattre les injustices. » Elle réussit à intégrer la théorie à son explication (ce qui avait été jugé d'un degré de divergence moyen) pour bien développer son hypothèse. C'est aussi le cas pour une étudiante qui tente d'en convaincre une autre que la femme n'est pas considérée comme un objet dans le roman : « À cette époque, l'homme faisait tout pour gagner le cœur de sa dame, il allait jusqu'à se plier au "service d'amour" pour lui montrer la force de ses sentiments. Il était dévoué et soumis. De plus, dans le fin'amor, la loyauté à la dame passait même avant celle au suzerain, il renonçait à l'honneur pour l'amour. Je ne vois donc pas pourquoi la femme serait considérée comme un objet si l'homme lui était tant dévoué », ainsi que pour celle qui lui répond à son tour, en s'appuyant bien sur l'œuvre littéraire qu'elle finit par citer : « Je crois qu'à cette époque, l'amour était une sorte de "coup de foudre" que l'homme éprouvait d'abord pour la femme. On constate, en lisant le livre, que l'accent est mis sur la beauté des dames ; d'ailleurs, Yvain devient amoureux de Laudine dès le premier regard, sans même lui avoir parlé auparavant... Je pense que leur amour n'était peut-être pas très profond au début de leur liaison, puis-

qu'il n'était basé que sur la beauté, le prestige et l'honneur ; par contre, les personnages se connaissant mieux, le sentiment devait probablement se convertir en amour véritable. Malgré tout, Yvain, même marié, se devait d'entretenir l'amour dans son couple et de gagner et conserver le respect de sa femme. La partie n'était pas encore gagnée... comme l'indique monseigneur Gauvain dans sa discussion avec Yvain, à la page 86 ».

Plutôt que de proposer de nouvelles pistes de lecture, certaines notes suggèrent la *modification* d'une idée précédente. 101 telles occurrences ont été encodées dans la perspective *Yvain*, avec un taux d'accord de 85,89% entre les deux codeurs. 13 de ces modifications ont été classées de **niveau 1** parce qu'elles présentent une idée qui n'est pas soutenue. Par exemple, à un collègue qui affirme aimer le style parce que le héros raconte son aventure, une étudiante répond : « Premièrement, tu dois savoir qu'Yvain n'est jamais le narrateur. C'est comme si quelqu'un, à l'extérieur de l'aventure, racontait l'histoire du chevalier ». Par exemple encore, à un étudiant qui fait un parallèle entre les sentiments d'Yvain envers la suivante de sa dame et ceux qu'il éprouve pour son ami Gauvain, un autre modifie ainsi l'idée pour tenter de la synthétiser : « Mais dans le fond, c'est de l'amour amical ??? C'est ça que tu veux dire en parlant de Lunete et d'Yvain ?? »

42 modifications proposées par les étudiants présentent un début d'explication et ont été ainsi jugées de **niveau 2**. Par exemple, cette étudiante qui répond à quelqu'un passant la remarque que les femmes semblent considérées comme des objets dans le roman de Chrétien de Troyes : « Moi, j'ai aussi l'impression qu'il y a un peu de manipulation, c'est-à-dire que les femmes passent pour des objets, mais je dirais même que les hommes le sont un peu aussi. Je dis cela parce que les femmes ne portent pas plus attention, ce qu'elles recherchent, c'est un homme qui va les défendre. Qu'il soit beau, fin, intelligent, ça compte plus au moins. Mais qu'il soit fort, vaillant, fidèle, ça, par exemple, c'est important. Alors, si on dit que les femmes sont utilisées comme des objets, je crois qu'il faudrait en dire autant des hommes. Mais c'est peut-être simplement la façon de vivre des gens dans ce temps-là et ils ne faisaient probablement pas cela en pensant comme ça. Pour eux, c'était ça, l'amour... », propos qui avaient en même temps été jugés comme une hypothèse de lecture très créative. Par exemple encore, à une étudiante qui suggère qu'Yvain accomplit ses prouesses en vue d'obtenir une plus grande réputation, une autre lui suggère de modifier ainsi son idée : « Yvain a été sauvé par Lunete et, de plus, cette dernière est prisonnière à cause de lui. Il ira la secourir en guise de respect, de gratitude et d'amitié. Pour ce qui est de la nièce de

monseigneur Gauvain, je crois qu'il le fait par respect pour son confrère qui aurait fait de même s'il avait été présent. De plus, il ne faut pas nier sa vaillance », suggestion qui est à son tour modifiée par une troisième étudiante : « Je crois qu'il fait cela pour obtenir une grande renommée et ensuite retourner vers Laudine et, en quelque sorte, lui demander pardon pour la fois où il a dépassé le délai ». 41 notes ou portions de notes ont reçu le **niveau 3** parce qu'elles présentaient une explication partielle aux modifications qu'elles proposaient. Par exemple, dans une série de notes sur les émotions qu'éprouvent les personnages, une étudiante propose de lier ces sentiments au courant courtois ; une autre, d'accord avec la suggestion, soutient une démonstration partielle présentée un peu plus haut, où elle fait plusieurs liens entre les actions du personnage et la théorie sur la courtoisie ; une troisième modifie ainsi cette démonstration : « Selon moi, l'amour courtois se voit ici car Yvain est prêt à rester prisonnier dans le château de l'homme qu'il a tué, avec plein de gens qui le recherchent pour le tuer. Tout cela simplement pour pouvoir observer la si belle dame encore un peu... », et elle cite ensuite une portion de texte pour soutenir son ajout à l'explication collective. Par exemple encore, un étudiant explique ainsi pourquoi il ne considère pas que la femme était perçue comme un objet au Moyen Âge, tentant de s'appuyer sur des éléments théoriques : « Je crois qu'il est très important de ne pas oublier qu'à cette époque, la religion était très importante puisque tout le monde était croyant. De plus, celle-ci disait que les humains devaient avoir des rapports sexuels sans plaisir et dans le seul but de procréer. Par cette affirmation, il est donc possible de dire que les hommes ne considèrent pas les femmes comme de simples objets et qu'ils les respectent ». Un dernier exemple, tiré d'une discussion sur le rôle et la symbolique du lion, pour présenter comment une étudiante tente de modifier une idée en présentant une explication qui semble intéressante mais se révèle au final un peu décousue : « Dans sa signification pure et simple, je crois que le serpent tient du merveilleux. Juste dans Adam et Ève, on voit que le serpent est le "méchant" qui fait voir pourtant la VÉRITÉ... (à mon avis, c'est la vérité). Cela pourrait donc prouver que, comme le serpent est "terre à terre", cela briserait le beau côté du merveilleux du livre. Au contraire, un lion, quant à lui, résonne, du moins dans ma tête, comme vaillant, courageux, et surtout mystérieux. Quelqu'un qui devient ami avec un lion, c'est magique. Bref, le serpent, comme tu le dis, est mal, MAIS dans le livre, il est mal (pour moi) car il rencontre le merveilleux, et si l'auteur avait choisi le serpent plutôt que le lion, ça aurait brisé une bonne partie de la magie du livre. » 5 modifications d'idées suggérées ont été considérées de **niveau 4** dans cette perspective. Par exemple, cherchant à nuancer l'idée d'une collègue selon

laquelle les prouesses d'Yvain servent à prouver qu'il ne se bat pas pour les mauvaises raisons, contrairement aux chevaliers contemporains de l'auteur, mais bien contre l'injustice, une étudiante écrit dans une annotation : « Sur le site www.la-litterature.com, il est expliqué que Chrétien de Troyes écrivait pour dénoncer la décadence des chevaliers, le fait que la plupart d'entre eux ne respectaient plus le code des chevaliers (prouesse, largesse, mesure et loyauté). C'est une autre raison pourquoi Yvain est un si bon chevalier, qui n'agit que pour le bien d'autrui ». On retrouve encore deux autres exemples de modifications dont l'explication est bien élaborée dans une discussion portant sur la symbolique du lion – nous n'en présenterons qu'une ici, compte tenu de leur longueur. À la suggestion d'une étudiante de voir le lion comme la transformation morale du héros (piste de lecture suggérée dans des jeux éducatifs à la fin du roman), une autre propose la modification suivante, particulièrement bien développée : « En lisant cette ligne, j'ai refait un petit tour du livre en faisant comme si le lion représentait la présence de Dieu et voilà que j'ai remarqué que cela pouvait être possible. À chaque fois qu'Yvain combat, à une exception près, c'est contre un adversaire mauvais ou méchant. Dans ces combats, le lion est toujours présent... Alors je me suis dit : est-ce possible que cela démontre qu'étant donné qu'Yvain se battait pour défendre des innocents, Dieu pouvait être de son côté et l'accompagner dans la bataille en étant représenté par le lion? Le lion pourrait se joindre à Yvain pour combattre le mal. Car si l'on remarque, la seule fois où le lion ne combat pas aux côtés d'Yvain, c'est lorsque ce dernier se bat contre Gauvain, son ami et un chevalier loin d'être méchant... Je me suis dit, peut-être que, durant ce combat, le lion ne pouvait être ni du côté de Gauvain ni de celui d'Yvain et que ce serait la raison pour laquelle l'auteur n'aurait pas fait apparaître le lion dans ce combat ».

57 notes ou portions de notes montraient quant à elles l'*accord* de leur auteur avec l'interprétation ou la compréhension d'un collègue (avec un taux d'accord intercodeurs de 95,2%) – on notera ici que, si la note entière a été codée comme mention d'accord, il arrive souvent que des portions de cette note constituent en même temps la modification d'une hypothèse de lecture ou l'émission de nouvelles idées. De ce nombre, 23 ont été classées de **niveau 1**. Un exemple d'accord non soutenu : « Je suis entièrement d'accord avec toi que la dame n'aurait pas changé d'idée si elle n'avait pas entendu le discours de la servante » ou « Je suis d'accord pour dire qu'Yvain est un bon chevalier et que Laudine ne l'aurait pas tué car elle sait que c'est un bon

combattant », ou encore « En fait, je suis d'accord avec toi. Je trouve ton interprétation réaliste. Ton idée a du sens. Juste pour résumer, cela voudrait dire que le lion est son ange-gardien ». 21 portions de notes exprimant l'accord ont été considérées comme présentant un début d'explication (de **niveau 2**). Par exemple, pour acquiescer à une étudiante qui soutient que le mariage d'Yvain et de Laudine était quelque peu précipité, une étudiante commence ainsi son annotation : « Je suis d'accord que le temps pressait de trouver un homme pour défendre la fontaine », avant d'avancer, dans une autre portion de son annotation, son désaccord avec certaines affirmations de la première. Avec ces propos, l'étudiante amorce une explication – celle de la nécessité de protection pour une châtelaine, au Moyen Âge, mais ne la développe pas, ce qui lui a valu d'être classée au deuxième niveau. De même, à une étudiante qui se demande pourquoi Yvain n'a pas tenté de se réconcilier plus tôt avec sa dame, une autre réplique en paraphrasant l'œuvre : « J'adhère entièrement au fait qu'Yvain a voulu garder l'anonymat car il sentait que le moment n'était pas venu. Il dit lui-même : "Dame, le jour n'est pas venu où je pourrai me reposer de la sorte". On voit qu'il sait que ce n'est pas le bon moment ». 10 portions de notes montrant l'accord avec une hypothèse de lecture ont été jugées de **niveau 3** parce qu'elles présentaient une explication partielle. Par exemple, à une étudiante soutenant que Laudine n'avait pas épousé Yvain parce qu'elle avait peur de lui, une autre acquiesce ainsi : « J'ai également l'impression que c'est une opportunité que la dame a saisie en choisissant Yvain comme époux. Elle se retrouve avec un protecteur de première classe et très bien vu en cette époque, un chevalier d'honneur et très courtois. Il semble que la peur n'a rien à voir avec leur union ». Par exemple encore, à une de ses consœurs qui soulève timidement la possibilité de rattacher le roman au courant courtois, une étudiante signifie son accord en développant ainsi son explication, s'appuyant sur quelques éléments théoriques : « Bon, alors, je vais essayer de te répondre du mieux que je peux avec ce que j'ai moi-même compris. Tu as bien raison de croire que cette partie du roman appartient probablement au courant courtois. Pour te résumer brièvement, l'amour courtois dans ce passage se manifeste surtout quand Yvain voit cette femme. Premièrement, il la trouve d'une beauté incroyable et il est prêt à tout pour pouvoir l'épouser. Il va se montrer comme un vaillant chevalier prêt à défendre son château ; il est très courageux (après tout, il va avoir le courage de rencontrer la dame même après avoir tué son mari). Il va aussi persévérer après le premier refus de la dame quand sa servante lui parle de lui... ». Enfin, 3 mentions d'accord ont été jugées de **niveau 4**, c'est-à-dire présentant une explication élaborée. Le meilleur exemple qu'on puisse présenter ici est la note

d'un étudiante qui acquiesce à l'interprétation d'une autre, suggérant de voir le lion du roman comme un symbole divin : « Mon avis Marie-Ève, c'est que ta justification ne pouvait pas être plus exacte (c'est ce que je crois) et que le lion représenterait effectivement la présence de Dieu qui accompagne Yvain. Dieu appuierait donc le chevalier à la suite de sa transformation morale. Et j'appuie sur le fait que l'un ne va pas sans l'autre (Dieu et Transformation). Je dis ça parce qu'à la page 108, il est écrit : "En son for intérieur, il se demanda lequel des deux il aiderait, et décida de se porter au secours du lion". À ce moment, Yvain devait faire le choix, c'était comme la dernière étape pour sa transformation. En faisant un autre choix que celui d'aider le lion, il serait donc redevenu comme avant et n'aurait jamais terminé sa transformation morale. Mais il a fini par faire le bon choix et c'est après cela que le lion l'accompagne pour l'aider dans sa quête de faire le Bien car, comme l'a remarqué Marie-Ève, dans le combat entre Yvain et Gauvain, le lion n'était pas présent, car il n'y avait aucune source de mal contrairement aux autres combats qu'a livrés Yvain. Finalement, lorsqu'à la page 221, il est écrit que : "Le nom de "Chevalier au lion" est le signe de son désir de mettre sa vaillance au service du Bien", c'est aussi le signe que Dieu accompagnera et appuiera Yvain dans son désir et ses combats pour le bien. »

Au contraire, 66 présentaient le *désaccord* avec une interprétation précédente (taux d'accord de 93,68% entre les codeurs). 6 ont été considérées de **niveau 1** ; il s'agit donc ici d'étudiants qui ne soutiennent pas vraiment leur désaccord, comme l'exemplifie cette note, où l'étudiante manifeste son opposition aux propos d'une de ses collègues qui affirme ne pas comprendre comment on peut dire à quelqu'un qu'on ne l'aimera plus s'il ne revient pas avant le délai prescrit, comme le fait Laudine avant le départ d'Yvain : « J'avoue que vu de cette manière, il est très difficile de comprendre pourquoi elle ne l'accepte pas après le temps qu'elle lui avait laissé, mais je crois que nous ne devons pas comparer à ce qui se passe au 21^e siècle... tout a tellement changé et les principes ne sont plus les mêmes » ; ou celle-ci, d'un étudiant qui n'est pas d'accord avec l'interprétation d'une collègue qui suggère qu'un épisode du roman constitue une vulgaire exagération : « Le fait que les deux combattants soient des hommes ou non importe peu. Le fait qu'Yvain ait délivré un château au grand complet en combattant seul contre 2 "hommes" le rend très impressionnant et adoré par tous. Donc, le prestige du Chevalier au lion augmente encore et encore ». 31 portions de notes montrant un désaccord ont été jugées de **niveau 2** parce qu'elles présentaient un début d'explication de la position. « Pourquoi Laudine épouserait-elle Yvain par simple peur de

lui ? Je ne veux pas dire qu'il n'y a aucune crainte, bien au contraire, mais épouser un gros méchant parce qu'on a peur de lui est un peu enfantin. "Parce que j'ai peur de toi, je me place sous ton égide et, peut-être pourras-tu faire ce que tu veux de moi" », lance par exemple une étudiante pour marquer son désaccord avec une hypothèse de lecture. Par exemple encore, une autre étudiante nuance ainsi son avis quant aux propos d'une de ses collègues : « Je suis d'accord avec toi lorsque tu dis qu'il y a peut-être eu un coup de foudre entre la dame et Yvain... Par contre, je ne pense pas que la relation ait pu s'approfondir puisqu'Yvain n'est resté que huit jours auprès de sa nouvelle épouse avant de repartir avec son ami afin d'aller faire des tournois de chevaliers... Je ne crois vraiment pas que ce soit une durée de temps suffisante pour prendre le temps de connaître une personne ». 25 interventions ont été considérées de **niveau 3** parce qu'elles présentaient une explication partielle fondée sur le texte ou la théorie, comme c'est le cas dans l'exemple suivant : « Quand elle annonce à sa cour qu'elle va se remarier, elle se dit à elle-même qu'elle ne le fait que par politesse (leur demander la "permission") car au fond d'elle, elle le désire vraiment. Bref, elle n'a pas peur de lui ! ». Par exemple encore, à un étudiant qui suggère, en s'appuyant sur un extrait de film visionné en classe, que les gens de caste inférieure étaient maltraités au Moyen Âge, une étudiante oppose les propos suivants, avant d'y aller de sa propre hypothèse : « Hum, je ne crois pas que cet exemple soit très représentatif. Premièrement, le film *Les Visiteurs* est une parodie. Le fait qu'il [l'écuyer] ait été mis à l'écart n'était pas parce qu'il était laid, mais seulement parce que le chevalier était méprisant ». 4 notes ou portions de notes présentent des explications élaborées dans leur désaccord et ont été ainsi classées au **niveau 4**. Par exemple, un étudiant s'oppose ainsi à l'interprétation d'une collègue pour qui Lunete aurait grandement influencé le choix de Laudine quant à son mariage avec Yvain : « Je crois que ce n'est pas uniquement la servante qui a fait changer d'avis la Dame. Elle était bien assez futée pour savoir se trouver elle-même un vaillant mari... Certes, oui, la servante émit de bon avis à la dame (elle voulait les unir dans l'Amour avec un grand A pour "servir" Yvain). Néanmoins, avant même que la Dame se mette à réfléchir à la rationalité des propos de sa servante, elle savait déjà qu'elle devait se trouver un autre mari (cette fois, un plus fort que le précédent pour protéger les derniers lopins de terre qu'il lui restait). Concrètement, il est écrit en page 63 qu'elle savait fort bien que la jeune fille disait vrai à propos d'Yvain ». Par exemple encore, à une consœur qui suggère que Laudine n'aimait pas Yvain mais l'avait épousé uniquement pour son courage et sa force (la preuve, soutenait-elle, c'est qu'elle s'est mise à le détester quand il a dépassé le délai

qu'elle lui avait prescrit), une étudiante répond : « Rectification... je crois que Laudine aimait vraiment Yvain POUR son courage, sa force. C'était tout de même de l'amour. Il est important de spécifier que dans le courant courtois, le courage, la force et la bravoure étaient les seuls moyens de séduction des chevaliers. Pour ce qui est de la colère de Laudine, il faut se mettre dans le contexte. Le chevalier se devait de respecter les exigences de sa belle, preuve de son amour. Pour elle, si Yvain ne revenait pas, c'est qu'il ne l'aimait pas vraiment. Voilà pourquoi elle lui en voulait, car elle lui avait donné son cœur et il s'était joué d'elle. »

Dans la perspective portant sur le *Cid*, 229 extraits des propos des étudiants ont été marqués comme montrant l'**approfondissement** de leur compréhension du texte littéraire (voir le tableau 18) avec un accord global de 87,87% entre les codeurs. Sur ce total, 181 constituaient une tentative de **coélaboration** de sens.

Tableau 18 - Le Cid : Compréhension

Compréhension	229
Coélaboration	181
Nouvelle idée	108
niveau 1	13
niveau 2	32
niveau 3	50
niveau 4	14
Modification idée	75
niveau 1	7
niveau 2	19
niveau 3	41
niveau 4	8
Accord	40
niveau 1	11
niveau 2	18
niveau 3	11
niveau 4	1
Désaccord	36
niveau 1	4
niveau 2	10
niveau 3	19
niveau 4	2

108 notes ou portions de notes ont été encodées comme présentant une *nouvelle hypothèse* de lecture (avec un accord de 88,69% entre les codeurs). De la même façon qu'il a été expliqué pour la perspective *Yvain*, il faut rappeler qu'on ne doit pas comprendre l'idée de nouvelles hypothèses de la même façon que lorsqu'elles étaient jugées au regard de la créativité (on comptait plutôt 81 entrées de codage lorsqu'on a évalué les idées quant à leur divergence avec le connu), mais qu'elles sont ici seulement en lien avec les pistes de lecture déjà suggérées dans le fil de discussion. 13 de ces nouvelles idées ont donc été jugées de **niveau 1** parce qu'elles n'étaient soutenues ni par la théorie ni par l'œuvre littéraire. Par exemple, un étudiant suggère la piste de lecture suivante (aussi jugée comme assez créative) pour expliquer comment le père de Rodrigue peut souhaiter le voir s'engager dans un nouveau duel demandé par Chimène au roi : « Moi, je pense que tout le monde pense que Rodrigue a battu Don Gomes à cause de sa chance et que son père veut qu'il prouve que c'est parce qu'il sait très bien se battre ». Par exemple encore, une étudiante citant un vers et demandant aux autres de l'aide pour y reconnaître la stylistique de l'auteur exprime ainsi une nouvelle idée personnelle qu'elle ne soutient pas davantage : « Selon moi, on ne peut pas haïr une main, donc c'est pourquoi je crois que c'est une figure de style ». 32 nouvelles idées présentent quant à elles un début d'explication (**niveau 2**). Par exemple, au sujet des stances du *Cid*, une étudiante ajoute cette nouvelle idée en lien avec les pensées suicidaires de Rodrigue : « Je crois que Corneille amène le suicide en avant-plan pour montrer que Rodrigue est rendu à un tel point que la mort est son synonyme. Théoriquement, il aurait dû penser tout de suite à venger son père, mais le fait qu'il passe par ses sentiments ne montre-t-il pas qu'il est humain et qu'il peut aimer ? ». Un autre exemple d'élément explicatif non lié à la théorie ou au texte réside dans cette annotation, où une étudiante cherche à expliquer à une autre le sens du mot « objet » dans l'œuvre : « Vive les notes de bas de page... C'est écrit : "cet être aimé". Bref, je crois peut-être qu'on fait cette analogie parce qu'à cette époque, les objets étaient rares et lorsqu'on en avait, on les chérissait beaucoup ». Un dernier exemple est extrait d'une longue note où l'étudiant tente d'interpréter l'ambivalence des sentiments de Chimène : « Et il s'ensuit que l'un et l'autre se déclarent leur amour aux vers 995-996, où Chimène prend la parole et évoque le fait que, si elle obtient sa mort, elle s'engage à mourir : "Si j'en obtiens l'effet, je t'engage ma foi/De ne respirer pas un moment après toi." Ce passage me fait penser à une des dernières scènes de *Roméo et Juliette* de Shakespeare, où la mort d'un des amants entraîne la mort de l'autre » ; il présente ici une nouvelle idée fort intéressante, mais qu'il ne lie cependant pas davantage au reste

de son explication. 50 pistes de lecture ont été classées de **niveau 3** parce qu'elles intégraient une explication partielle. Par exemple, à une étudiante qui se demande pourquoi le roi veut rencontrer Don Gomes, une autre explique : « Je crois qu'il devait aller voir le roi pour savoir quelle peine il lui donnerait. C'est au roi de juger quelle sera la sentence et quand elle sera appliquée », et soutient ainsi sa lecture du texte par sa connaissance du contexte sociohistorique. On peut aussi donner en exemple cette hypothèse d'une étudiante, qui, si elle aurait pu être encore développée, repose quand même sur le texte lui-même : « Triompher est la chose la plus importante dans la vie pour le Comte. Cet homme se prend sans doute trop au sérieux et cela l'amènera à perdre la vie. Il est trop confiant en ses gestes et paroles. Seulement le ton et les mots qu'il utilise montrent cela : "Et l'on peut me réduire à vivre sans bonheur,/Mais non pas me résoudre à vivre sans honneur" (v.395-396), "Trop peu d'honneur pour moi suivrait cette victoire." (v. 433). En fait, c'est la seule chose qui le fait avancer dans la vie et je crois que ce n'est pas nécessairement la bonne ». Enfin, 14 nouvelles idées présentent une explication élaborée et ont ainsi été jugées de **niveau 4**. Par exemple, après avoir cité un extrait des stances du *Cid* (I, 6, v. 331-334), une étudiante écrit : « L'honneur est très important pour Rodrigue. Il ne veut pas qu'on se rappelle de lui comme étant celui qui a mal fait son devoir. Il ne veut pas être celui qui a mal soutenu l'honneur de sa famille. C'est pourquoi il choisit de venger son père ; l'honneur gagne sur l'amour. En effet, peu importe le choix qu'il fera, il souffrira et il perdra sa maîtresse, n'étant plus digne d'elle s'il n'a plus d'honneur. À la place de tout perdre, il choisit de garder son honneur, au moins il lui restera un peu de gloire ». Par exemple encore, au sujet de l'attitude du personnage du Comte dans la pièce et après avoir cité deux vers où il s'exprime, une étudiante soutient ainsi son idée, la première du fil de discussion sur l'importance de la hiérarchie au temps du Roi soleil : « Au XVII^e siècle, le statut social reflète tellement de choses sur une personne et lui donne tellement de privilèges que le Comte est même prêt à dénigrer son roi en disant que lui aussi peut se tromper, pour protéger son titre et en faire une exclusivité. Dire de telles choses de son roi montre un signe de non-respect envers lui. Dans cet extrait, le Comte est prêt à tout pour son statut social ». Le dernier exemple est issu d'une note qui vient en soutenir une autre pour expliquer à une troisième étudiante la raison pour laquelle l'Infante semble éprouver de nouveau des sentiments pour Rodrigue à la fin de la pièce non pas parce que les amants sont éloignés par la mort du Comte, « mais bien parce qu'en commettant ce meurtre, il a rehaussé son honneur de beaucoup. Nous le savons, à cette époque, l'honneur était familial alors, en défendant l'honneur de son père,

Rodrigue gagne davantage de gloire et toute sa famille se voit en avoir davantage. Donc, l'Infante, selon moi, recommence à l'aimer car elle voit que, maintenant, la famille de Rodrigue est plus importante, elle a un plus gros titre. Même s'il n'est pas dans la même classe sociale, il est perçu comme un très bon chevalier et c'est ce qui fait d'après moi que l'Infante se permet de l'aimer ». Si cet extrait a été choisi comme exemple, c'est pour montrer comment une étudiante est arrivée à soutenir son hypothèse de lecture (même si c'est de façon plus ou moins juste) avec une explication qui a été jugée au demeurant peu créative dans une autre partie de l'analyse, puisqu'elle reprend ici plusieurs éléments déjà dits – mais elle reprend plusieurs éléments d'explication pour élaborer adéquatement ses propos lorsqu'on s'attarde à la compréhension du texte plutôt qu'à la créativité.

75 notes suggérant la *modification d'une idée* précédente ont quant à elles été encodées dans la perspective du *Cid*, avec un accord intercodeurs de 83,66%. 7 de ces occurrences ont été classées de **niveau 1** puisque les propos des étudiants ne sont pas soutenus par quelque théorie que ce soit ni par le texte lui-même. Par exemple, à un collègue qui suggère que le personnage de Rodrigue a été bien courageux – ou bien stupide – d'affronter le comte en duel, une étudiante commence par acquiescer avant de modifier quelque peu la piste de lecture proposée : « Je suis bien d'accord que ça prend du courage, mais ça prend aussi une bonne dose d'orgueil. Le comte en avait passablement et Rodrigue aussi... d'après moi ». Par exemple encore, cette même étudiante propose la modification suivante à sa collègue qui suggère un rapprochement entre les pensées suicidaires de Rodrigue et celles de Chimène, au moment où elle fait face à un dilemme semblable à celui de son amant : « Je pense un peu comme toi, que ça veut dire qu'elle va se suicider si Don Sanche tue Rodrigue, mais ça veut aussi dire qu'elle peut mourir d'amour ». 19 modifications proposées par les étudiants sur le KF présentaient un début d'explication jugé de **niveau 2**. C'est le cas par exemple d'une annotation que l'on retrouve liée à la série de notes que l'on vient juste de présenter, où une étudiante ajoute la modification suivante à l'accord qu'elle exprime : « J'en suis convaincue puisqu'elle est très négative dans ses propos et, dans [la représentation de] la pièce, elle avait l'air anéantie ». Par exemple encore, un étudiant suggère la modification suivante à l'idée émise par une de ses collègues qui soutient que le personnage du Comte connaissait la gravité de sa provocation : « Je crois que oui, Don Gomes savait qu'il y aurait des conséquences, mais je crois qu'il pensait bien s'en sortir vu que Don Diègue est trop vieux pour se battre et que

Rodrigue ne se battra pas contre lui puisqu'il est le père de sa bien-aimée... ». Ce faisant, il présente bien un début d'explication, qu'il ne développe cependant pas. 41 modifications d'idées proposées par les étudiants sont développées partiellement à l'aide d'éléments théoriques ou de passages de la pièce, ce qui leur a valu le **niveau 3**. Par exemple, à la suggestion d'une consœur de voir la jalousie et la compétition à l'origine du conflit entre les deux familles, une étudiante propose la modification suivante : « La jalousie semble être un thème important dans cette pièce, puisqu'on peut la voir à au moins deux reprises dans les deux premiers actes. Le Comte est jaloux de Don Diègue et l'Infante aussi éprouve de la jalousie, celle-ci envers Chimène, qui est amoureuse de Rodrigue. L'Infante envie Chimène parce que son amour est réciproque et que, contrairement à elle-même, elle n'est pas de plus haut lignage que Rodrigue et peut se marier avec lui ». De même, dans une discussion sur l'importance du statut social au XVII^e siècle, à une étudiante qui soutient que le Comte est prêt à tout pour prouver son importance hiérarchique, y compris à dénigrer son roi, une autre suggère la nuance suivante, qui présente une explication partielle : « Il est vrai que le statut social importait beaucoup à cette époque, mais je crois que le Comte ne s'inquiétait pas seulement de son statut, mais aussi de l'honneur qu'ils auraient obtenu, lui et sa famille, s'il avait été nommé gouverneur. Comme Don Diègue le dit : "Cette marque d'honneur qu'il met dans ma famille/Montre à tous qu'il est juste, et fait connaître assez/Qu'il sait récompenser les services passés" (vers 154 à 156). Ces vers prouvent que le titre donné par le roi à Don Diègue est une marque d'honneur ». 8 modifications ont enfin été considérées de **niveau 4** parce qu'elles présentent des explications élaborées. Par exemple, après avoir signifié son accord (présentant un début d'explication et donc jugé pour sa part de niveau 2) avec l'idée présentée par une collègue selon laquelle le comte accorde trop d'importance à son honneur, une étudiante suggère cette modification, bien développée : « Je suis d'accord avec toi... et en lisant certains passages du texte, je me disais même qu'il se vantait beaucoup de sa gloire... Il s'opposait même, avec beaucoup trop d'assurance, à la décision du roi, qui était de nommer "gouverneur" le père de Rodrigue. Il s'oppose à son choix et croit qu'il a raison de le faire en mettant sa gloire en importance et en montrant qu'il n'est pas n'importe qui et que sa décision aurait probablement été meilleure que celle du roi... ce qui offusque Don Arias puisque le comte abaisse l'importance et la valeur du roi. C'est dans le dialogue entre Don Arias et le comte, tout au long de la scène 1 de l'acte deux, qu'on voit que le comte s'oppose au roi ». Par exemple encore, à la suite d'une étudiante qui refuse de voir dans la présence des Maures une histoire de peu d'importance dans *le*

Cid, une autre justifie ainsi la modification qu'elle propose à la piste suggérée selon laquelle ils permettent à Rodrigue de renforcer son honneur : « D'autre part, je ne crois pas que l'auteur ait introduit les Mores juste comme histoire secondaire puisque c'est grâce à leur attaque et à la réplique de Rodrigue à cette attaque que ce dernier obtient le nom de Cid, qui est le titre de la pièce et qui, par ce seul mot, nous fait deviner l'honneur et la gloire du personnage portant ce nom... On peut en conclure que les Mores ont un rôle quand même assez important dans le déroulement de la pièce. »

40 notes ou portions de notes montraient quant à elles l'**accord** de leur auteur avec l'interprétation ou la compréhension d'un collègue (accord de 86,14% entre les codeurs). De ce nombre, 11 ont été classées de **niveau 1**. C'est le cas par exemple de cette portion de note : « Je suis en partie d'accord avec toi : oui, Don Sanche se bat pour l'honneur et pour l'amour de Chimène » (on comprend ici bien sûr que le reste de la note de l'étudiant nuance l'hypothèse de sa collègue) ou de celle-ci : « Je pense également que l'Infante ne recommence pas à aimer Rodrigue parce qu'il est maintenant plus éloigné de Chimène par rapport à la mort de son père ». 18 portions de note présentent un début d'explication et ont été jugées ainsi de **niveau 2**. Quelques exemples, choisis au hasard : « Je crois que tu as parfaitement raison ! Ce n'est pas que le Comte perde de l'honneur mais plutôt qu'il n'en a pas plus. Caractéristique typique de l'homme orgueilleux ! », réplique une étudiante à une autre au sujet de l'origine du conflit entre Don Diègue et le Comte ; « Je suis d'accord pour dire que dans ce temps, venger un membre de la famille était très important. Puis c'était un devoir, sinon on pouvait être traité de peureux et être parfois haï. », acquiesce une autre au sujet des duels d'honneur au XVII^e siècle ; à une de ses collègues qui rapproche deux passages de la pièce, une étudiante répond : « Je suis bien d'accord avec toi. Il est fort possible que Chimène revive le même chagrin (puisqu'elle croit que Rodrigue est mort) qu'à la mort de son père », avant de poursuivre sa note pour faire prendre à la piste de lecture soulevée une autre tournure. 11 portions de notes montrant l'accord avec une hypothèse de lecture ont été jugées de **niveau 3** parce qu'elles présentaient une explication partielle. Par exemple, à une de ses collègues qui soutient que l'honneur est plus important que l'amour au XVII^e siècle, une étudiante répond : « Bien sûr que l'honneur est plus important que l'amour puisque c'est grâce à sa gloire qu'il a pu mériter l'amour de Chimène et l'accord de son père » et ensuite « S'il venge son père en tuant celui de Chimène, elle le détestera, mais s'il ne le fait pas, il perdra son honneur et

ainsi ne la méritera plus », explications partielles de la posture de lecture adoptée, note qui reçoit l'assentiment suivant : « Tu as bien raison, car comme disait Josée, dans les deux cas (combat ou non), Rodrigue perdra l'amour de Chimène, mais par contre, il ne perdra point son honneur et peut-être qu'ainsi, Chimène sera portée à passer par-dessus sa peine et aimera encore Rodrigue », classé aussi comme une mention d'accord partiellement soutenue. Une seule mention d'accord a été jugée de **niveau 4**, c'est-à-dire présentant une explication élaborée. Il s'agit d'une note qui soutient le même point de vue qu'une étudiante qui tente de s'opposer à une autre : « Tu as raison de dire que Rodrigue est dans la caste des nobles car son prénom est précédé de "Don", titre d'honneur des nobles, donné à tous les hommes d'un certain rang. De plus, dans la présentation au début du *Cid* il est écrit que : "Ses proches ancêtres auraient joué un rôle important à la cour de Ferdinand 1^{er} de Castille (1032-1065)". Donc, si on se fie à ce qu'on connaît déjà de cette époque sur l'honneur et la gloire qui peut remonter à plusieurs ancêtres, la famille de Rodrigue doit avoir une certaine importance dans la hiérarchie, même si Don Diègue n'est pas comte. Alors, Rodrigue n'est vraiment pas un "nobody". Et pour ce qui est de l'Infante, il est vrai que la différence est plus grande qu'avec Chimène, mais aussi petite serait-elle, elle ne pourrait pas épouser Rodrigue puisqu'elle est une princesse et que les princesses ne doivent se marier qu'avec les princes, personnes de sang royal ».

Au contraire, 36 notes ou portions de notes présentaient le **désaccord** de l'étudiant avec une interprétation précédente (avec un accord intercodeurs de 95,02%). 4 ont été considérées de **niveau 1** parce que le point de vue émis n'était pas vraiment soutenu : « Peut-être que tu as raison, mais personnellement, je trouve que quelqu'un qui est l'objet de ma colère, c'est moins pire que quelqu'un qui crée mes malheurs ! », écrit par exemple une étudiante pour s'opposer à l'interprétation d'une autre pour qui les vers présentés par une troisième⁸⁵ ne comportaient pas de gradation. 10 interventions ont été jugées de **niveau 2**, parce qu'elles présentaient un début d'explication du désaccord. Par exemple, à une collègue qui suggère que la jalousie pourrait être un moteur de la pièce, une étudiante rétorque : « Je ne suis pas tout à fait d'accord avec ce que tu dis. Premièrement, je crois que Chimène est de rang supérieur à Rodrigue, car son père est un comte. Rodrigue est un *nobody*. Et deuxièmement, je ne crois pas vraiment que la jalousie soit un

⁸⁵ « Pour moi ! mon ennemi ! l'objet de ma colère !/L'auteur de mes malheurs ! l'assassin de mon père ! » (*Le Cid*, IV, 5, v. 1393-1394).

thème si important. Il est vrai qu'il est présent et que le comte est probablement jaloux du père de Rodrigue, mais le thème principal demeure la gloire et l'honneur. » À cette note d'ailleurs, une autre étudiante indique aussi son désaccord qu'elle soutient d'un début d'explication : « Je ne pense pas que Rodrigue soit un "nobody" comme tu le dis. C'est vrai qu'il est peut-être de rang moins élevé que Chimène, mais il est quand même dans la caste des nobles même s'il est dans le bas. La différence est quand même moins grande qu'avec l'Infante ». 19 portions de notes présentant une explication partielle pour soutenir un désaccord ont été classées de **niveau 3**. C'est le cas par exemple de deux interventions autour du style de Corneille : « Je crois que tu mêles quelque chose en parlant de tragi-comédie. Une tragi-comédie, par définition, c'est quelque chose qui se situe entre la tragédie (qui se termine mal) et la comédie (qui se termine bien). Dans le cas de cette pièce de théâtre, l'histoire est de style tragique, mais la fin est heureuse, on ne peut donc pas le classer entièrement dans la tragédie », explique une étudiante à une consœur qui utilise mal dans sa note la notion de tragi-comédie, avant d'être reprise à son tour dans une annotation : « Cette pièce est classée parmi les tragi-comédies car elle suit la structure de base d'une tragédie sans la respecter totalement, notamment avec une fin heureuse, mais pas seulement pour cela ». Un autre exemple d'un désaccord présentant une explication partielle : « Je ne pense pas que la jalousie soit comme tu le dis le moteur de la pièce. Je pense que c'est vraiment l'honneur. Après tout, le Comte a provoqué Don Diègue en duel parce que son honneur a été touché quand le roi ne l'a pas choisi, l'honneur de Don Diègue a été touché quand il n'a pas pu relever le défi du Comte et l'honneur de Rodrigue a été touché par ce même affront ». Enfin, 2 portions de notes ont obtenu le **niveau 4** parce qu'elles présentaient une explication élaborée au désaccord qu'elles soutenaient : « Je ne suis pas tout à fait d'accord avec toi... Je ne crois pas que le fait que les personnages réfléchissent avant de prendre une décision montre qu'ils manquent de courage. Si Rodrigue hésite avant d'aller combattre, selon moi, ce n'est pas parce qu'il manque de courage, mais bien parce qu'il ne veut pas perdre sa maîtresse ni son honneur tout en sachant que c'est impossible de garder les deux. Il réfléchit donc parce que c'est un choix difficile et non parce qu'il a peur. »

En somme, les interventions des étudiants sur le KF présentent plusieurs belles tentatives de coélaboration d'une interprétation textuelle en cheminement, la grande majorité des propos présentant une construction à partir des idées des autres. Dans la perspective *Yvain*, les étudiants

arrivent plus difficilement à approfondir leurs idées, qu'il s'agisse d'une nouvelle idée, d'une proposition de modification, ou de signifier l'accord ou le désaccord avec leurs collègues. Une plus grande proportion de leurs propos ont été jugés de niveau 1 ou 2. Par contre, dans la perspective sur *le Cid*, la majorité des interventions est apparue à l'inverse plus approfondie, à l'exception des remarques d'accord.

L'analyse de la production écrite des étudiants

Les productions écrites (dissertations explicatives) des étudiants des groupes contrôle et expérimental ont été évaluées de façon sommative, afin d'analyser la profondeur des explications des deux groupes d'étudiants et le réinvestissement personnel du savoir élaboré collectivement dans l'explication des œuvres lues par les étudiants du groupe expérimental (en lien avec l'hypothèse de recherche).

Dans le but d'assurer la validité des résultats, l'outil qui a été utilisé pour évaluer les productions écrites est une grille d'évaluation descriptive (voir Annexe 8) garantissant une plus grande objectivité dans la correction. D'ailleurs, une modalité de correction interjuges visait à éviter plusieurs biais possibles dans l'évaluation, dont l'effet Pygmalion et l'effet de halo.

Des critères d'évaluation présentés aux étudiants avant la rédaction, on a ici retranché tout ce qui a trait à la technique dissertative de même qu'à la qualité de la langue, afin d'éviter de nous attarder aux détails de la technique de rédaction des étudiants pour concentrer notre attention sur ce qui prouve réellement leur compréhension du texte (pertinence des idées principales et secondaires, justesse des citations choisies pour soutenir le propos, pertinence des explications avancées, intégration du style et du contexte à ces explications et compréhension de base du texte). C'est ainsi que les critères ont été pondérés pour donner davantage de poids aux explications du texte données par les étudiants.

Les textes des étudiants ont été photocopiés et présentés anonymes, dans le désordre, aux correcteurs. Après avoir pris connaissance des énoncés et des extraits qui leur avaient été soumis, ils

devaient coter les dissertations à l'aide de la grille prévue, sans laisser de marques dans le texte. Leur correction (C) de chaque dissertation (D) est présentée en Annexe 9.

Comme le fait ressortir le tableau 19, si les deux groupes présentent des performances plutôt comparables au moment de la première rédaction, le score du groupe expérimental s'améliore à la seconde dissertation alors que celui du groupe contrôle diminue, ce qui creuse l'écart entre les deux.

Tableau 19 - Performance des étudiants aux productions écrites

Groupe contrôle		Différence entre les correcteurs	Copies présentant un désaccord important
Moyenne dissert 1	74,17	0,48	4
Écart-type	15,52		
Moyenne expl 1	25,36	0,71	3
Écart-type	10,59		
Moyenne dissert 2	70,23	8,83	3
Écart-type	15,61		
Moyenne expl 2	21,61	2,5	0
Écart-type	10,35		
Amélioration globale	-3,94	Écart-type	13,28
Amélioration expl	-3,75	Écart-type	9,1
Groupe expérimental		Différence entre les correcteurs	Copies présentant un désaccord important
Moyenne dissert 1	74,45	7,52	5
Écart-type	14,65		
Moyenne expl 1	25,71	3,64	2
Écart-type	8,55		
Moyenne dissert 2	80,42	2,69	5
Écart-type	15,41		
Moyenne expl 2	29,55	1,43	2
Écart-type	8,54		
Amélioration globale	5,97	Écart-type	15,89
Amélioration expl	3,84	Écart-type	9,07

Les tests de Student effectués sur les données font ressortir des différences statistiquement peu significatives pour la première dissertation. Lorsqu'on regarde par exemple la différence obtenue sur la note globale, les étudiants du groupe expérimental performant à peine mieux que ceux du groupe contrôle :

$$t = \frac{(74,45 - 74,17)}{\sqrt{\frac{14,65^2}{77} + \frac{15,52^2}{42}}} \text{ donc } t = 0,09 \text{ (} p = 0,928 \text{)}$$

L'écart entre les explications des deux groupes n'est alors pas non plus significatif ($t = 0,18$; $p = 0,857$).

Toutefois, l'écart entre les deux groupes est statistiquement très significatif pour la deuxième rédaction des étudiants.

$$t = \frac{(80,42 - 70,23)}{\sqrt{\frac{15,41^2}{77} + \frac{15,61^2}{42}}} \text{ donc } t = 3,42 \text{ (} p = 0,001 \text{)}$$

Il en va de même pour les explications données par les étudiants ($t = 4,25$; $p < 0,001$), ainsi que pour l'amélioration d'une rédaction à l'autre par le groupe expérimental. En effet, l'amélioration globale des étudiants présente un résultat très significatif au test de Student ($t = 3,62$; $p = 0,001$) ; c'est aussi le cas pour l'amélioration du score obtenu pour les explications ($t = 4,35$; $p < 0,001$).

Pour la **première dissertation**, l'extrait du **groupe contrôle** portait sur une scène du roman *Lancelot, le chevalier à la charrette*, de Chrétien de Troyes. Les étudiants devaient montrer que, dans le chapitre intitulé « Nuit d'amour », l'auteur mettait en valeur le caractère passionné du personnage principal. En moyenne, les étudiants de ce groupe ont reçu une note globale de 74,41% du premier correcteur et de 73,93% du deuxième, soit environ 74,17%. L'écart-type moyen entre les étudiants du groupe est de 15,52 %. Quant aux explications, sur une note maximale de 40 points, le premier correcteur leur a accordé 25,71 et le second, 25 pour une moyenne de 25,36/40 et un écart-type de 10,59 points (voir le tableau 19).

La **première dissertation** du **groupe expérimental** portait quant à elle sur deux extraits du roman *Yvain ou le chevalier au lion*, aussi de Chrétien de Troyes, parmi lesquels devaient choisir les étudiants. D'un côté, ils pouvaient choisir de montrer, à l'aide de l'extrait où le personnage

principal est un modèle de chevalerie en combattant un géant, que le roman était influencé par le courant épique. D'un autre côté, à l'aide de la scène où le personnage rencontre pour la première fois sa future épouse, ils pouvaient aussi montrer que, par le rôle et la place que l'auteur accorde à la femme dans cet extrait, le roman était influencé par le courant courtois. En moyenne, les étudiants de ce groupe ont reçu une note globale de 70,69% du premier correcteur et de 78,21% du deuxième, soit environ 74,45%. L'écart-type du groupe est ici de 14,65 %. Quant aux explications, toujours sur une note maximale de 40 points, le premier correcteur leur a accordé 23,9 et le second, 27,53 pour une moyenne de 25,71/40 et un écart-type de 8,55 points (voir le tableau 19).

Pour sa **seconde dissertation**, le **groupe contrôle** devait montrer que, dans *Le Cid*, tragi-comédie de Pierre Corneille (XVII^e siècle), le conflit des générations entre Don Diègue et Don Rodrigue, visible à la scène 6 de l'acte III, illustre une opposition entre deux codes de valeurs. Pour cette rédaction, le premier correcteur a accordé en moyenne 65,81%, alors que le second a plutôt donné 74,64% aux étudiants, soit une moyenne de 70,23% et un écart-type de 15,61 %. Il s'agit ici d'une diminution de 3,94% par rapport à la première dissertation de ce groupe. En ce qui concerne les explications fournies par les étudiants pour soutenir leur analyse, le premier correcteur leur a donné en moyenne 20,36/40 et le second, 22,86/40, pour une moyenne de 21,61/40 (avec un écart-type de 10,35 points) – soit une diminution de 3,75 points (voir le tableau 19).

De son côté, le **groupe expérimental** avait encore un choix de sujet (quatre, cette fois-ci) pour sa **deuxième rédaction** portant, comme le groupe contrôle, sur *Le Cid*. Il pouvait utiliser l'acte III, scène 3, pour montrer dans quel dilemme se trouve Chimène et comment elle le résout. Les étudiants pouvaient aussi utiliser cette scène, mais pour montrer plutôt comment l'amour et l'honneur s'y opposent. Le deuxième passage de l'œuvre que le groupe pouvait choisir d'analyser était la scène 6 du même acte (soit le même extrait que celui proposé au groupe contrôle). Il pouvait alors soit montrer comment Rodrigue et son père n'ont pas les mêmes conceptions de l'amour et de l'honneur, soit montrer comment l'amour et l'honneur sont liés tout en s'opposant. Pour cette dissertation, les étudiants ont obtenu un score moyen de 79,08% du premier correcteur et 81,77% du second, soit 80,42% en moyenne (l'écart-type pour cette dissertation est de 15,41 %). Il s'agit ici d'une amélioration de 5,97% par rapport à la première rédaction de ce groupe. Le premier correcteur a jugé que leurs explications méritaient une note moyenne de 28,83/40, note qui grimpe à

30,26/40 pour le second correcteur, donc une moyenne de 29,55/40 pour les explications données en soutien à l'analyse (avec un écart-type de 8,54 points) – soit une amélioration de 3,83 points (voir le tableau 19).

Ainsi, rappelons-le, malgré une première rédaction aux performances similaires, la seconde dissertation permet aux étudiants du groupe expérimental de se démarquer significativement de ceux du groupe contrôle, dont la note moyenne diminue au lieu de présenter une amélioration comme c'est le cas pour les étudiants qui ont participé au forum. Il faut bien voir que cette moins bonne performance des étudiants du groupe contrôle n'est pas nécessairement surprenante puisque, malgré une meilleure compréhension du processus dissertatif par la plupart des étudiants à la fin du trimestre, le texte qui leur est alors proposé est tout de même plus difficile, et la lecture en est habituellement moins encadrée – ce qui met encore davantage l'accent sur l'écart de performance entre les deux groupes.

L'analyse de la perception des étudiants

Dans un dernier temps, l'analyse des réponses données au questionnaire à questions ouvertes administré aux étudiants à la dernière semaine de cours a servi à évaluer leur perception de leur travail avec le Web KF : pour eux, le Web KF fait-il une différence ? C'est ainsi que nous avons sondé les étudiants par écrit afin de savoir l'utilité qu'ils reconnaissaient à leur participation au Web KF dans leur processus d'analyse et dans leur compréhension du texte.

77 étudiants ont remis le questionnaire perceptuel complété au cours de la dernière semaine de cours. 21 des questionnaires étaient signés, 1 était initialé et 1 présentait un pseudonyme amusant. Le questionnaire ainsi que la transcription des réponses des étudiants (qui représentent 18 pages de texte dans une police de times 12) est présenté en Annexe 11.

Pour **qualifier leur participation** au forum, 1 personne seulement a répondu « très agréable » et 30 ont coché le choix « agréable ». 43 ont considéré l'exercice « exigeant » et 6 ont dit qu'il était « trop exigeant ». Il est à noter que 5 personnes ont répondu que c'était à la fois « agréable » et « exigeant ». Les améliorations suggérées par ceux qui ont trouvé le Web KF *exigeant* ou *trop*

exigeant sont nombreuses et variées – il s’agit d’ailleurs souvent d’un commentaire justificatif personnel plutôt que d’une suggestion. 7 étudiants soulignent la difficulté d’avoir accès à un ordinateur personnel. 10 notent une grande quantité de notes à lire, souvent redondantes, ce qui rend parfois l’exercice plutôt exigeant et parfois fastidieux à leurs yeux. Plusieurs (18 étudiants, quand on additionne ce genre d’intervention) suggèrent de rendre le Web KF facultatif, de diminuer la somme de points accordés à sa participation ou d’assouplir les critères d’évaluation (entre autres celui de la constance et de la quantité des interventions, puisque pour plusieurs, il semble avoir été difficile de formuler des questions ou des idées pertinentes, ce que relèvent 7 personnes). Certains, se rapprochant de cette idée, recommandent soit de parler davantage en classe plutôt que sur le forum ou de consacrer du temps de classe pour aller échanger sur le forum. En somme, les commentaires accompagnant la réponse « exigeant » montrent que cela n’est pas négatif aux yeux des étudiants, surtout lorsque, plus loin dans le questionnaire, ils indiquent avoir remarqué des avantages à leur participation au Web KF (nous y reviendrons).

En effet, même s’ils sont nombreux à avoir trouvé l’exercice exigeant – voire trop exigeant –, la grande majorité des étudiants considère avoir **amélioré leur compréhension** des œuvres à l’étude en participant au Web KF. En effet, 18 personnes ont indiqué que le Web KF les avait « beaucoup » aidées et 45 ont ici coché « un peu ». Les commentaires positifs récurrents mettent l’accent sur l’aide reçue des pairs, qui a grandement été appréciée, et deux remarques font ressortir l’intérêt de voir des perceptions différentes de l’œuvre dans sa propre compréhension. 11 personnes ont répondu « pas vraiment » et seulement 3, « absolument pas ». Sur les 11 qui ont admis avoir peu bénéficié de l’activité, 3 admettent n’être pas allés sur le forum ou pas plus d’une fois, ce qui est aussi le cas de 2 des 3 personnes considérant n’avoir rien retiré de l’exercice... auquel elles n’ont pas participé, finalement. Quatre des commentaires justifient le peu d’apport du forum par le fait que les propos qu’on pouvait y lire étaient répétitifs et concernaient des éléments de textes pas nécessairement difficiles.

La très grande majorité des étudiants considère avoir pu **aller plus loin dans leurs interprétations** personnelles des textes à l’étude grâce à sa participation au Web KF, 21 d’entre eux indiquant considérer que c’était « beaucoup » le cas et 48, « un peu ». Pour justifier cette évaluation, plusieurs commentaires pointent vers l’obligation d’approfondir sa propre pensée

pour l'expliquer aux autres ou pour tenter de répondre à leurs questions, de même que le fait que la confrontation de points de vue variés oblige à questionner sa propre posture de lecture (plusieurs parlent d'« ajustement de leurs idées »). D'autres soulignent l'intérêt qu'ils ont eu à recevoir des réponses à leurs questions d'éclaircissement – une souligne même être « bien heureuse » d'avoir pu utiliser des informations obtenues ainsi pour faire son examen. Plusieurs encore font remarquer la possibilité qu'ils ont eu ainsi de faire davantage de liens qu'ils n'auraient pu le faire seuls, de prendre en considération des éléments du texte qui leur avaient au départ paru plus ou moins pertinents, parce qu'ils avaient accès aux interprétations de leurs collègues. Quelques-uns des 21 participants ayant ici coché « beaucoup » indiquent que la participation au forum les a forcés à prendre du temps pour réfléchir et analyser chaque partie des œuvres, pour faire des recherches sur le contexte ou la signification d'événements et de personnages des textes littéraires, ce qu'ils n'auraient pas nécessairement fait n'eût été le désir d'entraide associé à la discussion électronique (et, possiblement, des points rattachés à l'exercice, ce qu'ils se gardent cependant de mentionner). Des 48 participants qui ont quant à eux trouvé que le forum les avait « un peu » aidé à pousser leur interprétation, quelques-uns indiquent avoir été intéressés par les propos qu'ils y ont lus, mais avoir plutôt utilisé leurs idées personnelles pour disserter sur les œuvres. La plupart cependant justifient cette appréciation de la même façon que ceux qui ont répondu « beaucoup », c'est-à-dire en soulignant l'intérêt d'avoir accès aux interprétations des autres pour se forger leur propre idée ou la confirmer – voire la modifier. Un participant souligne cependant la difficulté à interpréter les textes par soi-même après avoir lu les propos de ses collègues sur le forum. La plus grande nuance qu'apportent ces 48 étudiants est sans nul doute la réserve qu'ils affichent face à la quantité de notes échangées sur le forum et à leur redondance – quoiqu'un commentaire indique au contraire que la répétition des propos, plutôt qu'une simple redondance, avait permis de mieux éclaircir des passages du texte. Deux remarques dénotent aussi une espèce de désarroi devant l'absence de « réponse finale » qui aurait validé une interprétation plutôt qu'une autre. Au total, 10 étudiants ont considéré l'activité négativement, 6 indiquant n'être « pas vraiment » allés plus loin dans leur interprétation personnelle des textes à l'étude et 4, « absolument pas ». Cependant, 6 de ces 10 étudiants admettent ne pas avoir vraiment fréquenté forum ou n'y être allés qu'une seule fois.

La plupart des étudiants considèrent s'être **posé davantage de questions sur leur compréhension** des œuvres à l'étude grâce aux échanges sur le Web KF. 20 d'entre eux ont répondu que c'était « beaucoup » le cas et 44, « un peu ». Pour justifier cette appréciation, la plupart des participants répondent avoir remis en doute leur compréhension de certains passages du texte à la suite de la lecture des propos des autres sur le forum – qu'il s'agisse ici d'une idée opposée à l'interprétation personnelle de l'étudiant ou de la vérification des hypothèses de lecture. Plusieurs ramènent aussi ici l'idée d'avoir eu à se questionner pour arriver à répondre aux interrogations des autres sur le forum, dans un souci d'entraide. Un autre commentaire fréquent est que la participation au Web KF a amené les étudiants à se poser des questions auxquelles ils n'auraient même pas pensé s'ils n'avaient pas lu les réflexions de leurs collègues. Quelques-uns soulignent que cela les a beaucoup aidés parce qu'ils ont compris grâce au forum qu'il ne s'agissait pas de lire l'histoire et de se laisser emporter par l'œuvre, mais qu'il convenait de se poser des questions et de faire des liens avec la matière étudiée (une personne parle de la découverte de la nécessité de « s'appliquer » à la lecture) – un commentaire indique d'ailleurs que le Web KF permet « de ne pas seulement lire mais d'aussi comprendre ce que l'auteur a écrit ». Quelques personnes indiquent que les échanges du Web KF les avaient amenées à relire des passages qu'elles croyaient avoir compris. 8 étudiants considèrent cependant ne « pas vraiment » s'être interrogés plus et 5, « absolument pas ». De ces 13 personnes, 5 justifient leur absence de questionnement en mentionnant ne pas vraiment avoir fréquenté le forum et 1 étudiant affirme n'avoir aucun intérêt pour ce genre de réflexion. 3 autres étudiants indiquent qu'ils ne savaient tout simplement pas quoi écrire, ayant l'impression que toutes les questions possibles se trouvaient déjà sur le forum. Finalement, une personne indique que ce qu'elle ne comprenait pas étant bien expliqué sur le forum, elle n'avait pas besoin de se poser des questions alors qu'une autre affirme « rentrer » dans l'histoire et ne jamais s'interroger en lisant.

La cinquième question posée aux étudiants, ouverte celle-là, leur demandait de **réfléchir à la façon dont les propos du Web KF avaient influencé leur vision de l'œuvre** à l'étude. Les réponses sont très variées, allant de commentaires sur l'inutilité de participer au forum à une appétence grandie pour l'œuvre grâce à une meilleure compréhension. Plusieurs mettent ici l'accent sur la comparaison de leur point de vue à celui des autres, qui a permis une meilleure compréhension soit du texte, soit de la théorie enseignée (surtout le contexte sociohistorique et

les figures de style, mentionnés à plusieurs reprises) – certains font ici ressortir l'intérêt émotif d'une telle comparaison, qui les a rassurés sur leur compréhension. Une personne affirme même que la participation au Web KF l'a empêchée de procrastiner. Un autre commentaire récurrent est la découverte, par le forum, de la possibilité d'une pluralité des interprétations et de l'intérêt des échanges pour aller plus loin dans ses propres hypothèses de lecture, surtout lorsqu'elles sont contestées (certains étudiants ont écrit qu'ils pensaient « détenir le vrai » avant de lire les propos de leurs collègues). Enfin, certains soulignent ici une nouvelle ouverture grâce aux échanges.

Le sixième item du questionnaire, à réponse ouverte, portait sur l'**apport général de la participation des étudiants au Web KF**, que ce soit en lien avec la compréhension de l'œuvre à l'étude, avec la technique d'analyse littéraire ou avec la technologie elle-même. Ici encore, les réponses sont fort différentes. Dans certains cas, les étudiants rapportent « une perte de temps importante » à cause d'une difficulté entraînée par l'absence d'ordinateur personnel à la maison ou des difficultés techniques importantes au moment des premiers branchements. Quelques-uns indiquent avoir eu de la difficulté à trouver du temps pour aller sur le forum et, surtout, à trouver quelque chose à y dire. D'une façon plus positive, plusieurs indiquent ici une amélioration notable de leur compréhension des concepts abordés au cours (contextes sociohistoriques et figures de style, surtout). Un autre commentaire récurrent reprend un peu les interventions faites aux troisième, quatrième et cinquième questions, c'est-à-dire l'intérêt de voir une pluralité d'interprétations pour remettre en question ses propres hypothèses de lecture – donc en arriver, par une lecture plus attentive, à valider ou à modifier sa compréhension (certains parlent ici de « comprendre vraiment » l'œuvre). Beaucoup ne mettent pas l'accent sur la multiplicité des interprétations disponibles sur le forum, mais affirment quand même avoir reçu des réponses (rapidement et dans le confort de leur domicile) à leurs questions grâce à l'esprit d'entraide qui a régné dans les échanges – dont quelques personnes qui expliquent un changement dans leurs stratégies de lecture. Plusieurs remarquent un niveau de confiance en eux plus élevé lorsqu'ils constatent grâce au partage sur le forum que leurs interprétations personnelles sont partagées. Une personne indique avoir développé un esprit plus critique face aux raisonnements des autres et une autre, une ouverture d'esprit nouvelle devant les textes littéraires.

La dernière question ouverte proposée aux étudiants est fort générale : elle leur demande des **suggestions** afin d'**améliorer le Web KF**. Sur les trois pages de commentaires compilés, revient souvent l'idée de rendre l'activité optionnelle ou de diminuer l'allocation des points à la participation (voire d'en revoir les critères afin d'insister moins sur la quantité et la constance des interventions requises). Quelques-uns suggèrent que du temps de classe soit alloué à la participation en ligne ; d'autres, de le rendre obligatoire pour une seule œuvre sur les deux lues. Certaines recommandations sont davantage tournées sur les interventions de l'enseignante dans le forum. Par exemple, on suggère que le professeur pose lui-même les questions, donne des exemples de sujets, signifie la « bonne » réponse en cas de différends entre les opinions ou donne lui-même son opinion, en profite pour y expliquer ce que sont les figures de style et à quoi elles servent, relance le débat quand il semble s'éteindre. Il a aussi été suggéré d'y présenter un thème nouveau chaque semaine pour que les conversations soient plus suivies. Quelques conseils d'amélioration de l'organisation du forum ont aussi été prodigués par les étudiants, par exemple de regrouper les propos en thèmes, d'ajouter des catégories par exemple en partageant le roman en chapitres, de séparer les classes à l'aide de mots de passe restreignant l'accès à son seul groupe d'appartenance, ou de masquer les notes lues pour diriger l'attention vers les nouveaux sujets seulement, ce qui rendrait le forum « moins décourageant à lire et moins impressionnant ». Cet aspect de la lourdeur du forum en raison de la quantité de notes qui s'y trouvent revient sous la plume de plusieurs, certains soulignant que la démotivation ressentie devant l'écran en amenait à se lancer dans des interprétations ou des questionnements déjà envisagés par d'autres plus tôt. Une solution proposée ici est que chaque utilisateur puisse copier les messages qui l'intéressent dans un compte à part. Quelques étudiants en ont profité pour relever ici des difficultés de connexion qui peuvent être décourageantes. Quelques-uns suggèrent d'améliorer la présentation du site pour le rendre plus attrayant, par exemple en changeant le nom ou en y intégrant de la musique, ou d'en simplifier l'utilisation – malgré qu'on affirme dans la même phrase voir l'utilité des outils du forum, comme les échafaudages. D'autres enfin assurent que tout est très bien ainsi, une personne ajoutant même qu'il est de la responsabilité des étudiants « de s'impliquer s'ils veulent de vrais résultats ».

En somme, on peut dire généralement que les étudiants soutiennent en grande majorité avoir retiré des bénéfices importants de leur participation à l'activité, malgré des réserves émises quant

à la quantité de notes à lire et à leur relative redondance (ou lorsque les idées formulées par les uns rendent difficile pour les autres d'en formuler de nouvelles), et malgré des réticences quant à l'obligation d'y participer régulièrement pour obtenir des points pour le trimestre. Les commentaires qu'ils ont rendus font vraiment ressortir l'intérêt du soutien (à la fois intellectuel et émotif) des pairs et de leur réflexion dans une démarche personnelle de lecture et d'analyse littéraire.

Regards croisés sur les données

Les données statistiques permettent ici de connaître, d'une part, la quantité de notes lues par les étudiants et, d'autre part, la quantité de notes (qu'elles aient été écrites en réponse aux propos de collègues – *build-on* – ou pour lancer un nouveau fil de discussion – *rég.*) et d'annotations qu'ils ont créées⁸⁶. On peut mettre ces données en relation avec la note reçue des correcteurs pour les deux rédactions (note totale et note sur 40 pour les explications), de même qu'avec l'amélioration d'une dissertation à l'autre (voir Annexe 10).

Observations sur la lecture des notes du KF

Nous avons déjà dit que les étudiants n'avaient pas tous, loin de là, été assidus dans leur lecture des notes du forum. Nous avons donc découpé les profils de participation des étudiants en tranches d'environ 20 % afin d'observer leurs comportements de lecture. Pour chacun des sous-groupes ainsi formés, nous avons reproduit à titre indicatif les données recueillies sur chaque étudiant (colonne *Ét.*) : la note qu'ils ont reçue pour chacune de leur rédaction (*Dissert 1*, en pourcentage) de même que pour les explications fournies (*EL*, sur 40 points), leur amélioration globale d'une dissertation à l'autre (*Am. Glob.*, en pourcentage) et l'amélioration des explications offertes en soutien à l'interprétation (*Am. Exp.*, toujours sur 40 points).

7 étudiants sur 77 ont lu plus de 91 % des messages postés par leurs collègues (voir le tableau 20). Ils ont obtenu en moyenne 82 % pour leur première rédaction et 88,93 % pour la seconde, ce

⁸⁶ Il faut noter ici que l'outil analytique intégré au forum utilisé pour recueillir des données statistiques sur la participation ne permettait pas, au moment de notre analyse des données, de séparer le taux de lecture des étudiants en fonction des perspectives sur lesquelles ils ont travaillé, alors qu'il est possible de connaître précisément la quantité de notes qu'ils ont produites dans chacune d'elles.

qui leur fait en moyenne 6,93 % d'amélioration. Quand on s'attarde aux explications qu'ils ont fournies, ils ont obtenu en moyenne 27,36/40 pour la première rédaction et 34,64 pour la seconde, soit 7,29 points de plus.

Tableau 20 - Lecture 91% et +

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
67	81,5	25	77,5	25	-4	0
72	93	36,5	82	32,5	-11	-4
73	69,5	22,5	93,5	40	24	17,5
88	100	40	85,5	32,5	-14,5	-7,5
97	81,5	25	100	40	18,5	15
110	79,5	25	100	40	20,5	15
119	69	17,5	84	32,5	15	15
Moyenne	82	27,36	88,93	36,64	6,93	7,29

3 étudiants ont lu entre 71 et 90 % des notes sur le KF (voir le tableau 21). Pour leur première rédaction, ils ont obtenu en moyenne 88,33 %. Ils ont cependant mieux performé à la deuxième rédaction, obtenant une moyenne de 96,83 %. L'amélioration d'une dissertation à l'autre représente donc 8,5 % pour cette tranche de lecteurs. Quant aux explications, ils ont eu 32,17/40 pour la première dissertation et 37,5 pour la seconde, soit 5,3 points de plus.

Tableau 21 - Lecture 71-90%

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
44	92,5	32,5	100	40	7,5	7,5
57	76,5	24	90,5	32,5	14	8,5
103	96	40	100	40	4	0
Moyenne	88,33	32,17	96,83	37,5	8,5	5,3

8 étudiants ont lu entre 51 et 70 % des messages du forum (voir le tableau 22). Ils présentent un score moyen de 77,81 % à la première rédaction et de 84,81 % à la deuxième, soit une amélioration de 7 % d'un texte à l'autre. Leurs explications sont quant à elles passées d'une moyenne de 27,19/40 à 30,63/40, ce qui représente une amélioration de 3,44 points.

Tableau 22 - Lecture 51-70%

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
51	74	25	86	32,5	12	7,5
58	64,5	22,5	73,5	25	9	2,5
63	89	32,5	81,5	25	-7,5	-7,5
68	53,5	10	88,5	32,5	35	22,5
69	100	40	98,5	40	-1,5	0
79	93	40	87	32,5	-6	-7,5
98	81,5	25	74,5	25	-7	0
100	67	22,5	89	32,5	22	10
Moyenne	77,81	27,19	84,81	30,63	7	3,44

10 étudiants ont lu entre 31 et 50 % des notes du KF (voir le tableau 23). Ils ont eu en moyenne 79,7 % pour la première rédaction et 86,8 % pour la seconde, soit une amélioration de 7,1 %. Leurs explications leur ont valu en moyenne 30,05/40 et 34,75/40 respectivement pour chaque dissertation, soit une amélioration de 4,7 points.

Tableau 23 - Lecture 31-50%

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
59	77,5	25	92,5	32,5	15	7,5
60	53,5	17,5	76	32,5	22,5	15
65	96,5	36,5	91	32,5	-5,5	-4
75	82	36,5	93	40	11	3,5
77	96,5	40	94	40	-2,5	0
78	67	22,5	83,5	32,5	16,5	10
83	72	25	79,5	40	7,5	15
114	89	32,5	71,5	25	-17,5	-7,5
117	85,5	32,5	98,5	40	13	7,5
121	77,5	32,5	88,5	32,5	11	0
Moyenne	79,7	30,05	86,8	34,75	7,1	4,7

La très grande majorité des étudiants a lu entre 1 et 30 % des propos du KF. 40 étudiants constituent ce sous-groupe (voir le tableau 24). Pour leur première rédaction, ils ont obtenu en moyenne 72,55 % et pour leur seconde, 77,51 %, ce qui représente une amélioration globale de 4,96 %. Leurs explications leur ont valu en moyenne 25,08/40 et 27,5/40 pour chacune des rédactions, pour une amélioration de 2,43 points.

Tableau 24 - Lecture 1-30%

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
46	68	25	82,5	32,5	14,5	7,5
47	70,5	25	84,5	32,5	14	7,5
48	84	32,5	53,5	10	-30,5	-22,5
49	53	17,5	66	17,5	13	0
50	81	25	70	25	-11	0
52	74,5	25	100	40	25,5	15
53	69,5	25	76,5	25	7	0
54	69	25	85	32,5	16	7,5
55	84	32,5	85,5	32,5	1,5	0
56	75,5	25	79	25	3,5	0
61	84,5	25	55,5	17,5	-29	-7,5
62	87	32,5	96,5	40	9,5	7,5
64	77	22,5	96	40	19	17,5
66	87	29	92,5	32,5	5,5	3,5
71	65	22,5	70,5	25	5,5	2,5
76	99	40	97,5	40	-1,5	0
81	71,5	25	67,5	17,5	-4	-7,5
82	74	25	50,5	17,5	-23,5	-7,5
85	73	25	74	17,5	1	-7,5
87	65	22,5	75,5	32,5	10,5	10
89	70,5	25	92	32,5	21,5	7,5
90	79,5	32,5	90,5	32,5	11	0
92	59,5	17,5	50,5	17,5	-9	0
93	71,5	32,5	74	25	2,5	-7,5
94	55,5	17,5	70,5	25	15	7,5
95	92,5	40	87	32,5	-5,5	-7,5
96	82,5	29	96	40	13,5	11
99	94,5	40	98	40	3,5	0
102	66,5	17,5	92,5	32,5	26	15
106	53,5	10	77,5	25	24	15
107	66	17,5	84	32,5	18	15
108	84,5	32,5	82,5	32,5	-2	0
109	78	25	66	17,5	-12	-7,5
111	52	10	32,5	5	-19,5	-5
112	61,5	17,5	69,5	25	8	7,5
115	82	32,5	64,5	17,5	-17,5	-15
118	40	17,5	92,5	32,5	52,5	15
120	58,5	17,5	55,5	25	-3	7,5
122	41,5	5	66,5	17,5	25	12,5
123	100	40	100	40	0	0
Moyenne	72,55	25,08	77,51	27,5	4,96	2,43

Enfin, 9 étudiants sur les 77 du groupe expérimental n'ont lu aucune note, c'est-à-dire qu'ils ne se sont jamais branchés au forum (voir le tableau 25). Ces étudiants ont en moyenne 63,56 % pour la première dissertation et 70,28 % pour la deuxième, ce qui représente tout de même une augmentation de 6,72 %. Ils ont obtenu en moyenne 19/40 pour les explications de leur première rédaction et 25,28/40 pour celles de la seconde, soit 6,28 points de plus.

Tableau 25 – Non-participants

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob.	Am. Exp.
45	64	25	55,5	17,5	-8,5	-7,5
70	82,5	23,5	90	32,5	7,5	9
80	48	10	91	32,5	43	22,5
84	78	25	65	32,5	-13	7,5
91	60,5	25	38,5	17,5	-22	-7,5
101	45	10	87,5	32,5	42,5	22,5
104	66	22,5	71	25	5	2,5
105	80,5	25	87,5	32,5	7	7,5
116	47,5	5	46,5	5	-1	0
Moyenne	63,56	19	70,28	25,28	6,72	6,28

Le profil de ces non-participants au forum est assez varié, mais semble se polariser autour de trois possibilités : soit il s'agissait d'étudiants assez moyens-forts au départ (2 d'entre eux ont eu un peu plus de 80 % à la première rédaction), soit il s'agissait d'individus dans la moyenne et qui le sont demeurés (c'est le cas de 4 personnes, dont une a même échoué au test final), ou soit il s'agissait d'étudiants « lents à démarrer », c'est-à-dire qui ont contre performé à la première dissertation (avec moins de 50 %) mais ont réussi haut la main la seconde (respectivement avec 91 et 87,5 %).

On comprend donc qu'entre les deux cas de figure (ceux qui n'ont lu aucune des notes du forum et ceux qui y ont presque tout lu) se trouve une multitude de portraits. Toutefois, en élargissant les catégories de lecteurs présentées plus haut (voir le tableau 26), il est possible de dégager un portrait statistiquement significatif de l'incidence de la lecture des notes du KF sur la performance générale des étudiants aux rédactions et sur leur capacité à approfondir leurs explications.

Tableau 26 - Incidences de la lecture sur la performance

% Lecture	Qté ét	Dissert 1	E 1	Dissert 2	E 2	Am. Glob.	Am. Exp.
0 – G. C.	42	74,17	25,36	70,23	21,61	-3,94	-3,75
	Écart-type	15,52	10,59	15,61	10,35	13,28	9,1
1-30	40/77	72,55	25,08	77,51	27,5	4,96	2,43
	Écart-type	14,04	8,13	15,98	8,93	16,3	8,93
31-100	28/77	80,66	28,79	87,84	33,97	7,18	5,05
	Écart-type	12,85	8,42	8,59	5,53	13,58	8,44

En effet, le groupe contrôle, nous le rappelons, a obtenu en moyenne 74,17% pour sa première rédaction (avec un écart-type de 15,52%). Si on observe les 40 étudiants qu'on peut qualifier de lecteurs peu assidus (ils ont lu moins de 30 % des notes du KF), on voit que leur score moyen est en-deçà de celui du groupe contrôle, à 72,55 % (avec un écart-type de 14,04%). Le test de Student montre ici cependant que la différence entre les deux n'est pas statistiquement significative :

$$t = \frac{(72,55 - 74,17)}{\sqrt{\frac{14,04^2}{40} + \frac{15,52^2}{42}}} \text{ donc } t = 0,5 \text{ (} p = 0,619 \text{)}$$

Il en va de même pour la valeur accordée aux explications des deux groupes, dont la différence calculée ($t = 0,13$; $p = 0,897$) n'est pas non plus statistiquement significative.

Lorsqu'on s'attarde à l'écart entre le groupe contrôle et ceux qui ont lu plus de 30 % des notes, ces derniers affichent quant à eux un score nettement supérieur aux étudiants du premier, avec une moyenne de 80,66 % pour cette rédaction (pour un écart-type de 12,85%). Le test de Student fait ressortir que cette différence entre les deux assez significative :

$$t = \frac{(80,66 - 74,17)}{\sqrt{\frac{12,85^2}{28} + \frac{15,52^2}{42}}} \text{ donc } t = 1,9 \text{ (} p = 0,062 \text{)}$$

Mais l'écart perçu entre les explications données par les étudiants des deux sous-groupes ne présente pas ici un écart considéré ici statistiquement significatif ($t = 1,5$; $p = 0,139$).

C'est à l'observation de la seconde rédaction des étudiants que les tests se révèlent plus concluants. Nous avons déjà montré que l'écart perçu entre les résultats du groupe contrôle et du groupe expérimental étaient statistiquement significatif pour les scores de cette dissertation. Ce résultat s'avère aussi lorsqu'on regarde l'activité de lecture des étudiants du groupe expérimental.

En considérant les lecteurs peu assidus, on voit que leur score dépasse maintenant celui du groupe contrôle : ils ont une moyenne de 77,51% (avec un écart-type de 15,98%), alors que le groupe contrôle présente une moyenne de 70,23% (pour un écart-type de 15,61%). Le test de Student fait ressortir que cette différence entre les deux est plutôt statistiquement significative :

$$t = \frac{(77,51-70,23)}{\sqrt{\frac{15,98^2}{40} + \frac{15,61^2}{42}}} \text{ donc } t = 2,09 \text{ (} p = 0,04 \text{)}$$

Il en va de même pour la valeur accordée aux explications des deux groupes, qui montre une meilleure performance des étudiants ayant lu des échanges sur le forum (27,5/40 contre 21,61/40). Les tests montrent que cette différence est statistiquement très significative ($t = 2,76$; $p = 0,008$).

Pour les étudiants qui ont lu plus de 30 % des notes du KF, ces derniers affichent encore pour cette rédaction un score nettement supérieur aux étudiants du groupe contrôle, avec une moyenne de 87,84 % pour cette rédaction (pour un écart-type de 8,59%). Le test de Student fait ressortir que cette différence entre les deux est tout à fait significative :

$$t = \frac{(87,84-70,23)}{\sqrt{\frac{8,59^2}{28} + \frac{15,61^2}{42}}} \text{ donc } t = 6,06 \text{ (} p < 0,001 \text{)}$$

L'écart perçu entre les explications données par les étudiants des deux sous-groupes (21,61/40 pour le groupe contrôle et 33,97 pour le groupe expérimental) présente aussi un écart considéré statistiquement très significatif ($t = 6,48$; $p < 0,001$).

Lorsqu'on s'attache à l'amélioration des étudiants du groupe expérimental au regard de celle du groupe contrôle, le test de Student montre qu'elle est systématiquement statistiquement significative, qu'il s'agisse de l'amélioration globale des étudiants qui présentent un profil de lecteurs peu assidus ($t = 2,7$; $p = 0,009$) ou de ceux qui ont lu plus de 30 % des notes ($t = 3,39$; $p = 0,002$), ou encore qu'il s'agisse de l'amélioration aux explications des deux sous-groupes (respectivement $t = 3,1$ avec un $p = 0,003$ et $t = 4,14$ avec un $p < 0,001$).

En somme, malgré des portraits de lecture fort différents, les données montrent que les étudiants qui ont lu plus de 30 % des notes du KF présentent un score significativement plus élevé que ceux du groupe contrôle aux deux rédactions. De même, l'amélioration perçue pour tous les participants au forum au regard de la performance du groupe contrôle s'avère statistiquement significative.

Observations sur la production de notes dans le KF

Si les variations sont importantes dans la lecture des notes par les étudiants, ils n'ont pas tous non plus produit la même quantité de notes sur le KF entre les mois de septembre et de décembre. Afin de mieux décrire leur participation, nous avons donc découpé les profils d'écriture des étudiants en tranches de cinq notes – en isolant du lot ceux qui n'avaient produit aucun écrit sur le forum et ceux qui y avaient posté plus de 21 notes – et avons ajouté à titre indicatif la note qu'ils ont reçue pour chacune de leur rédaction (en pourcentage) de même que pour les explications fournies (sur 40 points), ainsi que leur amélioration globale d'une dissertation à l'autre (en pourcentage) et l'amélioration des explications offertes en soutien à l'interprétation (toujours sur 40 points).

Seuls 3 étudiants ont posté plus de 21 notes (voir le tableau 27). Ils ont obtenu en moyenne 79,17 % pour leur première rédaction et 96,83 % pour la seconde, ce qui leur fait en moyenne 17,67 % d'amélioration. Quand on s'attarde aux explications qu'ils ont fournies, ils ont obtenu en moyenne 24,67/40 pour la première rédaction et 37,5 pour la seconde, soit 12,83 points de plus.

Tableau 27 - Écriture de 21 notes et +

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.
57	76,5	24	90,5	32,5	14	8,5
97	81,5	25	100	40	18,5	15
110	79,5	25	100	40	20,5	15
Moyenne	79,17	24,67	96,83	37,5	17,67	12,83

7 étudiants ont produit entre 16 et 20 notes (voir le tableau 28). Ils ont une note moyenne de 87,42%. Ils ont cependant moins bien performé à la seconde dissertation, avec une moyenne de 88,21%, ce qui leur fait une amélioration de seulement 0,79%. Quant aux explications, ils ont

obtenu en moyenne 33,07/40 pour la première rédaction et 33,57 pour la seconde, soit 0,5 points de plus.

Tableau 28 - Écriture de 16 à 20 notes

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.
44	92,5	32,5	100	40	7,5	7,5
52	74,5	25	100	40	25,5	15
63	89	32,5	81,5	25	-7,5	-7,5
72	93	36,5	82	32,5	-11	-4
77	96,5	40	94	40	-2,5	0
114	89	32,5	71,5	25	-17,5	-7,5
121	77,5	32,5	88,5	32,5	11	0
Moyenne	87,43	33,07	88,21	33,57	0,79	0,5

Le troisième sous-groupe, ayant posté entre 11 et 15 notes au cours du trimestre, est constitué de 12 étudiants (voir le tableau 29). Ils ont eu en moyenne 79,38 % pour la première dissertation et 84,25% pour la seconde (ce qui représente une amélioration globale de 4,88%). Pour ses explications, ce sous-groupe a reçu en moyenne 28,13/40 et 31,25/40 pour chacune des rédactions, ce qui lui fait une amélioration de 3,13 points au total.

Tableau 29 - Écriture de 11 à 15 notes

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.
55	84	32,5	85,5	32,5	1,5	0
58	64,5	22,5	73,5	25	9	2,5
61	84,5	25	55,5	17,5	-29	-7,5
67	81,5	25	77,5	25	-4	0
68	53,5	10	88,5	32,5	35	22,5
78	67	22,5	83,5	32,5	16,5	10
79	93	40	87	32,5	-6	-7,5
98	81,5	25	74,5	25	-7	0
99	94,5	40	98	40	3,5	0
100	67	22,5	89	32,5	22	10
103	96	40	100	40	4	0
117	85,5	32,5	98,5	40	13	7,5
Moyenne	79,38	28,13	84,25	31,25	4,88	3,13

19 étudiants ont produit entre 6 et 10 notes sur le forum au cours du trimestre (voir le tableau 30). Ces étudiants ont obtenu un score moyen de 76,92% pour la première dissertation et de 84,0%5 pour la seconde, pour une amélioration considérable de 7,13%. Les explications seules leur ont

valu 27,21 points sur 40 pour la première rédaction et 30,13 pour la seconde, soit en moyenne 2,92 points de plus.

Tableau 30 - Écriture de 6 à 10 notes

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.
49	53	17,5	66	17,5	13	0
53	69,5	25	76,5	25	7	0
59	77,5	25	92,5	32,5	15	7,5
60	53,5	17,5	76	32,5	22,5	15
64	77	22,5	96	40	19	17,5
65	96,5	36,5	91	32,5	-5,5	-4
66	87	29	92,5	32,5	5,5	3,5
69	100	40	98,5	40	-1,5	0
75	82	36,5	93	40	11	3,5
85	73	25	74	17,5	1	-7,5
88	100	40	85,5	32,5	-14,5	-7,5
89	70,5	25	92	32,5	21,5	7,5
90	79,5	32,5	90,5	32,5	11	0
95	92,5	40	87	32,5	-5,5	-7,5
109	78	25	66	17,5	-12	-7,5
112	61,5	17,5	69,5	25	8	7,5
119	69	17,5	84	32,5	15	15
122	41,5	5	66,5	17,5	25	12,5
123	100	40	100	40	0	0
Moyenne	76,92	27,21	84,05	30,13	7,13	2,92

23 étudiants ont produit entre 1 et 5 notes pendant le trimestre (voir le tableau 31). Ces étudiants présentent une moyenne de 71,41% pour la première dissertation et de 78,69% pour la seconde. Cela représente pour eux une amélioration de 7,28 %. Quant aux explications, elles ont respectivement valu aux étudiants 24,96/40 et 29,89/40 pour chacune des rédactions, soit une amélioration de 4,93 points en moyenne.

Tableau 31 - Écriture de 1 à 5 notes

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.
46	68	25	82,5	32,5	14,5	7,5
47	70,5	25	84,5	32,5	14	7,5
50	81	25	70	25	-11	0
51	74	25	86	32,5	12	7,5
54	69	25	85	32,5	16	7,5
56	75,5	25	79	25	3,5	0
62	87	32,5	96,5	40	9,5	7,5
73	69,5	22,5	93,5	40	24	17,5
76	99	40	97,5	40	-1,5	0
81	71,5	25	67,5	17,5	-4	-7,5
82	74	25	50,5	17,5	-23,5	-7,5
83	72	25	79,5	40	7,5	15
87	65	22,5	75,5	32,5	10,5	10
92	59,5	17,5	50,5	17,5	-9	0
93	71,5	32,5	74	25	2,5	-7,5
94	55,5	17,5	70,5	25	15	7,5
96	82,5	29	96	40	13,5	11
102	66,5	17,5	92,5	32,5	26	15
107	66	17,5	84	32,5	18	15
108	84,5	32,5	82,5	32,5	-2	0
115	82	32,5	64,5	17,5	-17,5	-15
118	40	17,5	92,5	32,5	52,5	15
120	58,5	17,5	55,5	25	-3	7,5
Moyenne	71,41304	24,95652	78,69565	29,8913	7,282609	4,934783

Finalement, 13 étudiants n'ont pas écrit du tout sur le forum. Cela ne signifie pas cependant qu'ils n'y ont pas participé, certains choisissant plutôt de lire leurs collègues sans répondre. Nous avons donc ajouté au tableau 32 une colonne permettant d'observer ceux qui ne se sont jamais branchés (*JB*) et ceux qui l'ont fait, mais en mode lecture seulement (*Lect. seul*). Ce sous-groupe a obtenu une moyenne de 63,58 % à la première rédaction et 66,65 % à la seconde. Les étudiants de ce sous-groupe affichent donc une amélioration de 3,08 % d'une dissertation à l'autre. Quant aux explications, elles leur ont valu en moyenne 18,92/40 et 22,5/40 à chacune des deux rédactions, pour une amélioration moyenne de 3,58 points.

Tableau 32 - Aucune production de note

Ét.	Dissert 1	E1	Dissert 2	E2	Am. Glob	Am. Exp.	
45	64	25	55,5	17,5	-8,5	-7,5	JB
48	84	32,5	53,5	10	-30,5	-22,5	Lect. seul
70	82,5	23,5	90	32,5	7,5	9	JB
71	65	22,5	70,5	25	5,5	2,5	Lect. seul
80	48	10	91	32,5	43	22,5	JB
84	78	25	65	32,5	-13	7,5	JB
91	60,5	25	38,5	17,5	-22	-7,5	JB
101	45	10	87,5	32,5	42,5	22,5	JB
104	66	22,5	71	25	5	2,5	JB
105	80,5	25	87,5	32,5	7	7,5	JB
106	53,5	10	77,5	25	24	15	Lect. seul
111	52	10	32,5	5	-19,5	-5	Lect. seul
116	47,5	5	46,5	5	-1	0	JB
Moyenne	63,58	18,92	66,66	22,5	3,08	3,58	

En somme, les profils d'écriture des étudiants reproduits ici à titre indicatif sont fort variés. La disparité des sous-groupes formés ne nous permet de tirer aucune conclusion statistiquement significative quant à la seule incidence de la production de notes dans le KF et la performance aux tests (mais nous reviendrons cependant plus loin sur l'effet corrélé de cette participation). D'ailleurs, si nous avons observé ici la quantité totale de notes qu'ils ont produites, il faut rappeler que celles-ci se divisent parfois inégalement entre les perspectives de travail du KF – certains ont beaucoup participé aux discussions autour d'*Yvain* et peu à celles autour du *Cid* ou inversement.

Idées reprises du forum

Afin de pousser encore davantage nos observations, nous avons tenté de voir si les étudiants reprenaient effectivement des idées développées dans le KF par la communauté.

Nous avons ainsi comparé les idées de leurs dissertations à l'analyse des notes qu'ils ont écrites et lues sur le forum afin de voir s'ils reprenaient celles jugées assez bien approfondies. Des propos codés dans le logiciel NVivo, nous avons donc conservé ceux qui avaient obtenu une mention d'approfondissement de niveau 3 ou 4 pour une nouvelle idée, pour la modification

d'une idée, pour un accord ou pour un désaccord. Nous avons ensuite sélectionné dans ces propos ceux qui pouvaient être mis en lien avec les énoncés de dissertation proposés aux étudiants afin de voir quels éléments des explications élaborées par la collectivité avaient effectivement été réinvestis dans les réflexions individuelles.

À cette fin, nous avons repris chaque copie du groupe expérimental en fonction de l'énoncé auquel répondaient les étudiants pour y relever les idées qui pouvaient provenir des échanges du forum. Nous avons relevé la concordance entre ces idées et celles du forum pour voir si elles en provenaient véritablement, en vérifiant si l'étudiant qui semblait reprendre des notions du KF avait effectivement participé à la discussion de coélaboration se rapportant au sujet en cause. Si tel était le cas, s'il avait lu ou écrit des notes en lien avec la discussion, on a considéré que ces éléments de sa rédaction étaient liés au KF. Si tel n'était pas le cas, même si les idées qu'il présentait étaient les mêmes que celles contenues dans les propos du forum, on a considéré qu'elles provenaient d'ailleurs – soit des échanges en classe ou des notes de cours, par exemple.

Pour la première rédaction du groupe expérimental portant sur le roman *Yvain ou le Chevalier au lion*, les étudiants avaient le choix entre deux énoncés de dissertation. D'une part, ils pouvaient choisir d'analyser un passage où le héros se bat contre un géant pour sauver de la mort les neveux et la nièce de son ami, monseigneur Gauvain. Ils devaient alors montrer que le roman était influencé par le courant épique. Pour ce faire, ils pouvaient par exemple faire ressortir les qualités du héros en lien avec le modèle épique de la chevalerie (prouesse, mesure, loyauté, largesse et courtoisie), parler davantage de l'action et du patron d'écriture propre au genre, reprendre les caractéristiques du courant lui-même (stéréotype du bien et du mal, vision dichotomique du monde, exagération et glorification des faits d'arme), etc.

De l'autre côté, ils pouvaient aussi analyser la scène de la première rencontre entre Yvain et Laudine de Landuc pour montrer que, par le rôle et la place que l'auteur accorde à la femme dans cet extrait, le roman était influencé par le courant courtois. Pour y arriver, les étudiants pouvaient ici faire ressortir les caractéristiques des personnages en lien avec les modèles peints dans le courant courtois (dame froide, distante, et capricieuse, jeune chevalier humble, dévoué et soumis) ou

mettre l'accent sur les caractéristiques du *fin'amor* dans la littérature médiévale (amour au centre des préoccupations, étapes de l'initiation amoureuse, stéréotypes des personnages), par exemple.

35 étudiants sur les 77 de l'échantillon ont choisi de répondre à la première question. Là-dessus, 4 n'ont pas participé au KF. Sur les 31 étudiants actifs sur le KF qui ont disserté sur l'influence du courant épique à partir du premier extrait, 16 ont repris les idées suivantes du forum :

Tableau 33 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
49	<ul style="list-style-type: none"> • bien qui triomphe du mal
57	<ul style="list-style-type: none"> • taille du géant (comparaison entre le Moyen Âge et aujourd'hui) • exagération • importance de la religion au Moyen Âge
62	<ul style="list-style-type: none"> • Yvain agit toujours pour le bien
63	<ul style="list-style-type: none"> • folie d'Yvain quand il perd sa dame • grande amitié avec Gauvain
72	<ul style="list-style-type: none"> • n'accepte rien de ce qui pourrait lui apporter gloire et fortune
77	<ul style="list-style-type: none"> • stéréotype du bien et du mal • romans lus au public, œuvre comme divertissement • Yvain influencé par Dieu • devoir de protection • amplification des faits d'armes
81	<ul style="list-style-type: none"> • code moral (aider ceux qui sont dans le besoin)
83	<ul style="list-style-type: none"> • Lunete convainc Laudine d'épouser Yvain • voue sa vie à la protection des faibles
88	<ul style="list-style-type: none"> • combat du bien contre le mal • usage du mythe et des symboles religieux pour bien faire saisir l'histoire • le lion représente Dieu dans l'histoire
94	<ul style="list-style-type: none"> • exagération du géant = courage Yvain • Dieu est de son côté parce qu'il défend le bien
98	<ul style="list-style-type: none"> • rôle de protecteur de la veuve et de l'orphelin • force physique souvent décrite avec exagération
107	<ul style="list-style-type: none"> • exagération pour montrer l'agilité et le courage d'Yvain
110	<ul style="list-style-type: none"> • [géant représente] le mal (lien apparence physique et vêtements) • Yvain préfère la mort à la félonie
114	<ul style="list-style-type: none"> • doit aider son ami chevalier même au prix de sa vie
117	<ul style="list-style-type: none"> • bien l'emporte sur le mal • prêt à se battre au prix de sa vie
123	<ul style="list-style-type: none"> • se bat au nom de Dieu

On notera ici qu'en moyenne, les 35 étudiants qui ont répondu à cette question ont obtenu 74,69 % pour cette dissertation. À titre indicatif, si on n'observe dans ce lot que ceux qui ont

intégré des idées du KF dans leur rédaction (présentées dans le tableau précédent), cette moyenne grimpe à 80,97 % ; elle diminue à 69,39 % si on ne prend en compte que ceux qui ont choisi cet énoncé mais n'ont repris aucune idée du forum pour y répondre.

42 étudiants sur les 77 de l'échantillon ont plutôt choisi de répondre à la deuxième question. Là-dessus, 5 n'ont pas participé au KF. Sur les 37 étudiants actifs sur le KF qui ont disserté sur l'influence du courant épique à partir du premier extrait, 26 ont repris les idées suivantes du KF :

Tableau 34 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
47	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine a besoin qu'on défende sa fontaine
51	<ul style="list-style-type: none"> • femme personnifie la beauté dans l'œuvre de Chrétien de Troyes • mariage pas vraiment par amour au Moyen Âge (plutôt pour la protection, les terres...)
53	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine doit trouver un homme pour sa protection • service d'amour = partir à l'aventure pour plaire à la dame
56	<ul style="list-style-type: none"> • doit être guerrier héroïque pour la conquérir
59	<ul style="list-style-type: none"> • femme idéalisée, belle et parfaite dans les romans • accepte de l'épouser parce qu'il lui rendra service en défendant sa fontaine
60	<ul style="list-style-type: none"> • importance de la loyauté (Yvain n'a jamais été déloyal à Laudine)
66	<ul style="list-style-type: none"> • la femme ne peut se défendre, a besoin d'un homme renommé et fort • l'homme doit faire sentir valeurs chevaleresques
67	<ul style="list-style-type: none"> • défense fontaine pour confiance; • mariage essentiel à la défense du fief
69	<ul style="list-style-type: none"> • l'homme doit faire des exploits pour mériter l'amour de la dame • importance du regard
73	<ul style="list-style-type: none"> • la femme teste les chevaliers, qui doivent être forts et courageux • Laudine pardonne à Yvain, mais exige la défense de sa fontaine en échange • la femme a besoin d'un chevalier fort pour protéger terres et sa réputation
75	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine est une dame parfaite, la plus belle du monde, qu'Yvain ne peut qu'admirer
78	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine veut juste son bien personnel quand elle épouse Yvain • l'homme montre son amour par sa force (ses prouesses)
79	<ul style="list-style-type: none"> • la femme parfaite parce qu'elle est belle • le service d'amour sert à prouver l'intensité et la constance de son amour et pour manifester sa vaillance • Laudine l'épouse parce qu'elle doit se défendre
87	<ul style="list-style-type: none"> • [service d'amour =] protection des biens matériels et de l'honneur de Laudine contre tous
89	<ul style="list-style-type: none"> • superficialité de la relation d'Yvain et de Laudine à première vue, mais amour vrai, courtois • la femme aime l'homme pour quatre qualités chevaleresques, qu'elle met à l'épreuve
90	<ul style="list-style-type: none"> • [importance de la beauté pour] se trouver un chevalier pour se défendre, parce que l'amour arrive au premier regard • soumission publique, humilité

95	<ul style="list-style-type: none"> • service d'amour = épreuve où chevalier démontre ses quatre qualités pour assurer la dame de son amour
96	<ul style="list-style-type: none"> • déplacé d'épouser Yvain, donc Laudine cache ses sentiments et fait semblant de demander conseil • elle doit l'épouser pour protéger ses vassaux (Yvain = guerrier héroïque qui protégera sa fontaine contre quiconque)
97	<ul style="list-style-type: none"> • idéalisation physique de la femme • beauté à l'origine de l'amour • amour si fort qu'il guide Yvain tout au long du récit • Laudine convaincue par Lunete d'épouser le chevalier; • soumission guide tous les actes parce qu'agit dans le but de reconquérir l'amour de Laudine dans tout le roman
99	<ul style="list-style-type: none"> • idéal de beauté
100	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine accorde la paix juste pour la défense de sa fontaine • devoir de vaillance pour avoir la reconnaissance de la dame (tout au long du roman, aventures et épreuves pour prouver son amour) • vaillance = unique possibilité de gagner le cœur de la dame • amour au centre
102	<ul style="list-style-type: none"> • accepte d'épouser Yvain lorsqu'elle découvre qu'il a toutes les qualités d'un bon chevalier (élégance morale et physique) • l'épouse parce qu'il a vaincu son mari et donc est le plus fort et le plus vaillant
103	<ul style="list-style-type: none"> • service d'amour = preuve tangible de vaillance, donc d'amour véritable • beauté fait tomber amoureux au premier regard • description de la beauté pour capter l'intérêt de l'auditoire (récité devant un public distingué) • fidélité tout au long du roman (dames de Noroison et de Pire-Aventure refusées, même si Laudine l'a chassé) • loyauté au suzerain est déplacée vers la dame, dans le courant courtois
106	<ul style="list-style-type: none"> • Laudine veut juste un bon et courageux chevalier pour défendre son territoire, donc elle fait la paix quand il lui promet la protection de sa fontaine
119	<ul style="list-style-type: none"> • une veuve doit sauvegarder son honneur en se remariant à un valeureux chevalier (obligation sociale à cause du domaine) • Laudine épouse Yvain uniquement parce qu'il a les qualités chevaleresques et la puissance que n'avait pas Esclados • Yvain doit traverser maintes épreuves pour grandir moralement
121	<ul style="list-style-type: none"> • description idéalisée de la femme (beauté) • l'amour est source de bravoure et de générosité (passe avant le prestige et la gloire) • amour possible dans le mariage chez Chrétien de Troyes

Les 42 étudiants qui ont répondu à cette question ont obtenu une moyenne de 74,25 % pour cette dissertation. À titre indicatif, si on ne retient ici que ceux qui ont intégré des idées du KF dans leur rédaction (présentées dans le tableau précédent), cette moyenne grimpe légèrement à 76,77 % ; elle diminue à 70,16 % si on ne prend en compte que ceux qui ont choisi cet énoncé mais n'ont repris aucune idée du forum pour y répondre.

Pour sa seconde dissertation, le groupe expérimental avait encore un choix de sujet (quatre, cette fois-ci) pour sa deuxième rédaction portant, comme le groupe contrôle, sur *Le Cid*. Il pouvait utiliser l'acte III, scène 3, pour montrer dans quel dilemme se trouve Chimène et comment elle le résout. Les étudiants pouvaient aussi utiliser cette scène, mais pour montrer plutôt comment l'amour et l'honneur s'y opposent. Dans les deux cas, les étudiants devaient absolument expliquer ici l'importance de l'honneur au XVII^e siècle et pouvaient aborder aussi, entre autres, les notions de devoir familial, de hiérarchie sociale, de la possibilité ou de l'impossibilité des personnages de faire des choix, de drame cornélien, de la fatalité du classicisme, etc.

Le deuxième passage de l'œuvre que le groupe pouvait choisir d'analyser était la scène 6 du même acte (soit le même extrait que celui proposé au groupe contrôle). Il pouvait alors soit montrer comment Rodrigue et son père n'ont pas les mêmes conceptions de l'amour et de l'honneur, soit montrer comment l'amour et l'honneur sont liés tout en s'opposant. Ici aussi, les étudiants devaient absolument expliquer l'importance de l'honneur au XVII^e siècle. Ils pouvaient encore aborder tous les aspects présentés un peu plus haut, de même que parler du conflit intergénérationnel présenté par Corneille, par exemple.

40 étudiants ont choisi de faire la première démonstration à l'aide de la scène 3 de l'acte III. 4 de ces étudiants n'ont pas participé au forum. Sur les 36 étudiants actifs sur le KF qui ont disserté à partir du premier extrait, 25 ont repris les idées du forum :

Tableau 35 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
44	<ul style="list-style-type: none"> • honneur et gloire obligent à se venger (valeurs dominant le XVII^e siècle) • Chimène fait passer la gloire avant sa propre vie
52	<ul style="list-style-type: none"> • confusion de Chimène • prête à faire passer son amour avant l'honneur familial • obligation de vengeance pour conserver honneur et statut social
54	<ul style="list-style-type: none"> • la gloire doit passer avant l'amour, donc devoir de vengeance • personnification du sang du père (v. 832) qui crie vengeance
55	<ul style="list-style-type: none"> • devoir de venger son honneur, terni par la mort de son père • vengeance inévitable pour conserver la gloire familiale
56	<ul style="list-style-type: none"> • honneur et famille sont des priorités: répercussion du déshonneur sur toute la famille • personnification du sang du père (v. 832) pour accentuer le devoir de vengeance • suicide prévu après, mais rare à l'époque à cause de la religion

57	<ul style="list-style-type: none"> • duels interdits au XVII^e siècle • devoir de vengeance accentué par la personnification du v. 832 • honneur de toute la famille lié • honneur plus important que l'amour (valeur la plus forte à l'époque)
63	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est une valeur de famille, la plus importante dans la société du XVII^e siècle • devoir de sacrifier une valeur pour l'autre (amour ou honneur, Chimène ne peut avoir les deux) • suicide impensable à l'époque à cause de la religion
67	<ul style="list-style-type: none"> • duels interdits au XVII^e siècle • l'honneur de toute la famille est affecté par la mort du comte • sa victoire accroît la renommée Rodrigue • devoir de vengeance pour récupérer l'honneur perdu • personnification (v. 832) pour accentuer l'importance de l'honneur dans famille
68	<ul style="list-style-type: none"> • l'amour de Chimène est plus fort que son désir de vengeance • elle doit attendre la décision du roi vu que le comte à son service • honneur et devoir sont les valeurs premières au XVII^e siècle • Chimène est fière et orgueilleuse comme son père • Chimène est aux prises avec le même dilemme que Rodrigue a eu à résoudre, donc elle le comprend mieux (elle n'aurait pas pu l'aimer s'il n'avait pas vengé son père à lui)
69	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur de toute la famille est lié (valeur plus importante que toute autre au XVII^e siècle) • devoir de vengeance pour la gloire familiale
72	<ul style="list-style-type: none"> • la gloire est transmise comme un héritage au XVII^e siècle • suicide envisagé malgré l'interdiction de l'Église
77	<ul style="list-style-type: none"> • devoir de venger son père pour sauver l'honneur familial • l'honneur est la qualité la plus importante au XVII^e siècle, acquise de génération en génération, donc c'est un devoir de le conserver • devoir de vengeance parce que la mémoire du est père souillée; la gloire familiale, ternie
78	<ul style="list-style-type: none"> • doit à tout prix venger son honneur • l'honneur est primordial parce qu'il entraîne la gloire • personnification du sang au v. 832
79	<ul style="list-style-type: none"> • la gloire est plus importante que tout au XVII^e siècle (le déshonneur touche la famille entière), même que l'amour
83	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur au XVII^e siècle concerne toute la famille • le déshonneur est la honte de ce temps • l'honneur est transmis de génération en génération, d'où le devoir de vengeance • parallèle avec la situation de Rodrigue, qui a préféré l'honneur à l'amour de Chimène
88	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est très important au XVII^e siècle • le suicide est criminel pour l'Église
89	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est la valeur primordiale au XVII^e siècle, il est lié au rang social • Chimène s'impose la vengeance parce qu'il est mal perçu d'aimer le meurtrier de son père • Importance de la conformité aux règles morales et à l'image attendue au XVII^e siècle • devoir de vengeance pour conserver l'honneur familial
99	<ul style="list-style-type: none"> • perdrait son honneur en ne vengeant pas son père, doit laver sa famille de l'offense • la métonymie du v. 832 accentue importance du devoir

100	<ul style="list-style-type: none"> • obligation de vengeance pour conserver l'honneur familial • devoir de faire passer l'honneur avant l'amour à cause de la place de cette valeur au XVII^e siècle • parallèle avec les idées suicidaires de Rodrigue
103	<ul style="list-style-type: none"> • Chimène est de haut rang, valeur dont s'est beaucoup vanté son père • déshonneur du père, mort en duel, est héréditaire, donc la vengeance est nécessaire • la métonymie du v. 832 montre l'importance de la vengeance pour la gloire familiale
109	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est familial au XVII^e siècle, d'où le devoir de vengeance
110	<ul style="list-style-type: none"> • le sentiment de Chimène est tellement fort que le meurtre n'arrive pas à le briser • devoir de vengeance pour conserver l'honneur de toute la famille • devoir de justice du roi, pouvoir absolu du monarque
119	<ul style="list-style-type: none"> • devoir de préserver l'honneur de son père (l'honneur est familial) • la métonymie du v. 806 montre l'amour • l'amour est impossible sans honneur
121	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur familial est transmis de génération en génération, au XVII^e siècle • la gloire est plus importante que l'amour et que la vie au XVII^e siècle, d'où le devoir de vengeance
122	<ul style="list-style-type: none"> • devoir de vengeance pour conserver honneur et gloire familiale • confusion de Chimène, qui ne sait pas choisir entre son père et son amant

Les 40 étudiants qui ont répondu à cette question ont obtenu une moyenne de 84,5 % pour cette dissertation. À titre indicatif, si on n'observe dans ce lot que ceux qui ont intégré des idées du KF dans leur rédaction (présentées dans le tableau précédent), cette moyenne grimpe à 87,3 % ; elle diminue légèrement à 82,6 % si on ne prend en compte que ceux qui ont choisi cet énoncé mais n'ont pas participé au KF ou n'ont repris aucune idée du forum pour y répondre.

Une seule personne a choisi le deuxième énoncé, portant sur le même extrait. Cette personne a été active sur le forum. Voici les idées qu'elle en a reprises :

Tableau 36 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
58	<ul style="list-style-type: none"> • place majeure accordée à l'honneur au XVII^e siècle (valeur primordiale) • obligation de soutenir l'honneur familial • métaphore au v. 800 • le sentiment de Chimène est tellement fort que le meurtre n'arrive pas à le briser

32 étudiants ont fait la troisième démonstration proposée à l'aide de l'acte III, scène 6. De ce nombre, 5 n'ont pas participé au KF. Sur les 27 autres, 10 ont repris des idées du forum :

Tableau 37 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
59	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est familial au XVII^e siècle (touche les générations autant passées que futures) • l'honneur est la valeur la plus importante du XVII^e siècle, d'où le devoir de vengeance
60	<ul style="list-style-type: none"> • Don Diègue ne pense qu'à l'honneur, il ne voit rien d'autre • Rodrigue a choisi l'honneur au détriment de l'amour juste parce qu'il allait perdre Chimène de toute façon • la gloire est familiale au XVII^e siècle
61	<ul style="list-style-type: none"> • pensées suicidaires de Rodrigue devant son devoir de vengeance
73	<ul style="list-style-type: none"> • pensées suicidaires de Rodrigue • obligation de vengeance pour récupérer son honneur
75	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est familial au XVII^e siècle (touche les générations autant passées que futures) • l'honneur permet l'amour et le mariage
90	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est un devoir familial (toute la famille est liée), il détermine la réputation des générations passées et futures • Don Diègue ne se préoccupe pas des sentiments de Rodrigue parce que l'honneur passe avant toute chose
97	<ul style="list-style-type: none"> • l'amour n'est pas une valeur importante (le mariage est fondé sur l'union des familles) • l'honneur est plus important que la vie, c'est la priorité au XVII^e siècle, la raison de vivre
98	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur et la gloire sont nécessaires pour l'amour • la gloire est familiale • Rodrigue a choisi à contrecœur de remplir son devoir familial
112	<ul style="list-style-type: none"> • le soufflet est une invitation au duel • le comte pense mériter davantage la charge que Don Diègue, qui l'a reçue
114	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur est un devoir familial (toute la famille est liée) • l'amour découle de l'honneur

Les 32 étudiants qui ont répondu à cette question ont obtenu une moyenne de 75,84 % pour cette dissertation. À titre indicatif, si on n'observe dans ce lot que ceux qui ont intégré des idées du KF dans leur rédaction (présentées dans le tableau précédent), cette moyenne grimpe à 80,33 % ; elle diminue à 73,2 % si on ne prend en compte que ceux qui ont choisi cet énoncé mais n'ont pas participé au KF ou n'ont repris aucune idée du forum pour y répondre.

Finalement, des 4 étudiants qui ont choisi le dernier énoncé, 1 seule personne a repris une idée du forum :

Tableau 38 - Idées reprises du KF

N°	Idées reprises du KF
65	<ul style="list-style-type: none"> • l'honneur amène l'amour : il faudra de la gloire à Rodrigue pour conquérir Chimène

Pour cette rédaction, les étudiants qui ont choisi cet énoncé ont eu en moyenne 78,13 %. À titre indicatif, la personne qui a repris des idées du KF a cependant eu 91 %, comparativement à 73,83 % pour les trois autres.

En somme, lorsqu'ils traitaient les mêmes sujets, les étudiants qui ont repris des idées émises et validées dans le KF semblent avoir globalement mieux performé que leurs collègues aux dissertations malgré que cet effet ne soit pas nécessairement statistiquement significatif – la quantité de participants ne permettant pas un traitement des données qui fasse ressortir sans l'ombre d'un doute un lien causal ici. Soulignons ici qu'aucun étudiant n'a repris dans sa rédaction des idées mal formulées ou peu pertinentes des discussions du KF (nous y reviendrons un peu plus loin).

Profondeur de l'analyse : les incidences de la participation au Web KF

Afin de mieux comprendre les incidences réelles de la participation au forum sur les résultats des étudiants, nous avons tenté de voir s'il y avait une corrélation entre la participation au forum et la performance aux tests des étudiants des groupes contrôle et expérimental. Pour ce faire, nous avons traité les données à l'aide d'un modèle linéaire généralisé mixte⁸⁷, en employant le module « glmmPQL »⁸⁸ du logiciel statistique « R ». Le modèle utilisé est le suivant :

$glmm1=glmmPQL((1000-(moy*10))\sim groupe*test,random=\sim 1|no,family=poisson, data=note)$. La variable réponse $(1000-(moy*10))$ y est transformée pour tenir compte d'une distribution asymétrique vers la droite. Les variables explicatives sont : 1) l'effet du groupe (contrôle vs expérimental) ; 2) l'effet du test (premier vs second) ; et 3) l'effet de l'interaction entre le groupe et le test.

	Valeur	Erreur type	Degré liberté	Valeur de t	Valeur de p
(Intercept)	5.516376	0.09451867	117	58.36281	0.0000
Groupe	-0.031871	0.11781392	117	-0.27052	0.7872
Test	0.141963	0.09350369	117	1.51827	0.1316
Interaction	-0.408275	0.12121663	117	-3.36814	0.0010

⁸⁷ Nous avons opté pour cette formule d'une part parce que les données ne sont pas dites normales et les résidus ont une distribution de Poisson (modèle linéaire généralisé) et, d'autre part, à cause de l'effet individuel aléatoire causé par des répétitions (modèle mixte).

⁸⁸ Ce module prend en compte la surdispersion des données en faisant une correction sur les erreurs types (SE).

Le test fait ressortir qu'il n'y a pas d'effet significatif de la participation au forum pour la première rédaction, mais qu'il y en a un pour la seconde.

Les prédictions du modèle tenant compte de l'erreur type (SE) pour chacune des catégories (la moyenne à la rédaction et l'erreur type) donnent ceci :

Groupe	Dissertation	Coef	Coef SE
Contrôle	1	75,1	2,4
Expérimental	1	75,9	1,7
Contrôle	2	71,3	2,7
Expérimental	2	81,5	1,4

Bref, il semble que le fait de participer au forum ait un effet, dit à long terme, sur l'amélioration des étudiants plutôt que sur la note en soi – puisqu'on n'observe pas d'effet significatif de l'effet du groupe à lui seul.

Nous avons ensuite tenté de voir l'effet du degré d'implication dans le forum sur la note obtenue par les étudiants et sur l'amélioration de leur performance d'une rédaction à l'autre. Pour ce faire, nous avons encore une fois utilisé un modèle linéaire généralisé mixte. Le modèle était le suivant :

```
glmm=glmmPQL((1000-(moy*10))~lu.tot*ecrit+lu.tot*idee+ecrit*idee,
random=~1|no,family=poisson, data=sub)
```

Il s'agit en fait de tester la même variable réponse que celle présentée plus haut, en fonction cette fois de six facteurs de variabilité possible :

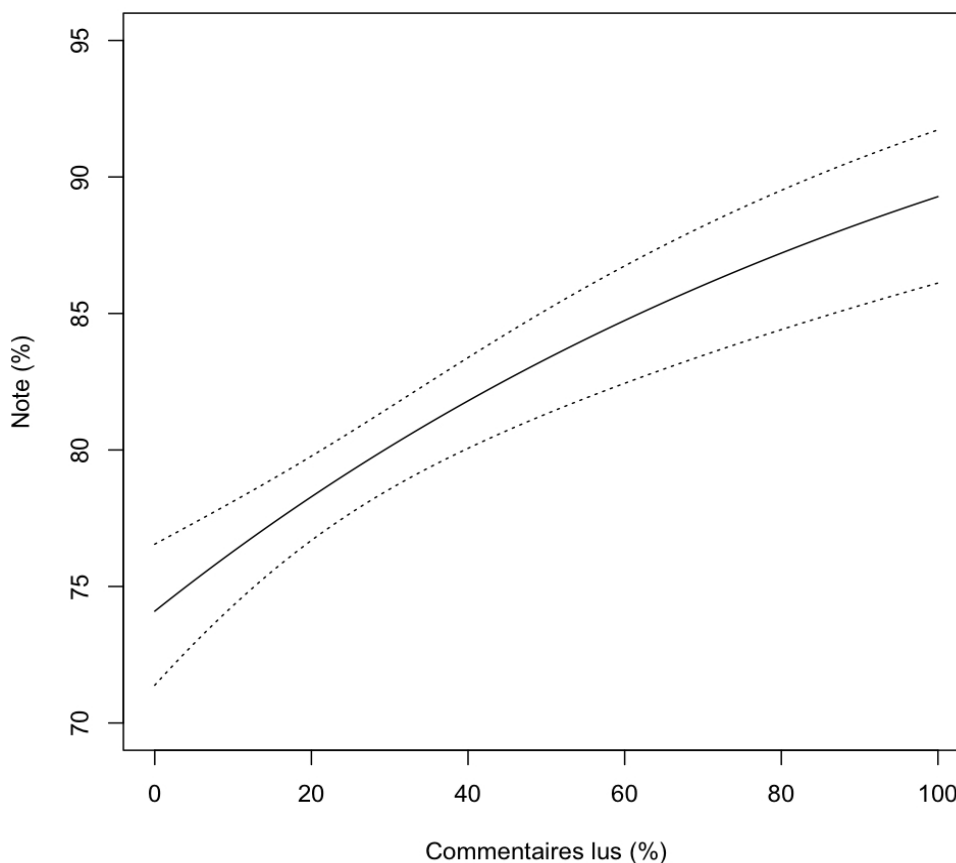
- 1) l'effet du pourcentage de notes lues par les étudiants (total pour les deux dissertations) ;
- 2) l'effet du nombre de notes postées sur le forum par les étudiants (en fonction de la perspective dans laquelle s'inscrivait la discussion, donc de la dissertation correspondante) ;
- 3) le nombre d'idées discutées dans le forum effectivement reprises dans chacune des dissertations ;
- 4) l'interaction entre le pourcentage de notes lues et la quantité de notes écrites ;
- 5) l'interaction entre le pourcentage de notes lues et la quantité d'idées du KF effectivement réutilisées ;
- 6) l'interaction entre la quantité de notes postées et la quantité d'idées du KF réutilisées.

	Valeur	Erreur type	Degré liberté	Valeur de <i>t</i>	Valeur de <i>p</i>
(Intercept)	5,718639	0,09063348	75	63,09631	0,0000
Notes lues	-0,013055	0,00551672	75	-2,36647	0,0205
Notes écrites	-0,006091	0,02755800	72	-0,22102	0,8257
Idées utilisées	-0,071688	0,09013418	72	-0,79535	0,4290
Interaction lect.-écriture	0,000315	0,00054404	72	0,57957	0,5640
Interaction lect.-idées ut.	0,002550	0,00198446	72	1,28511	0,2029
Interaction écriture-idées	-0,011681	0,01403331	72	-0,83237	0,4080

Ce que fait ressortir ce test, c'est une corrélation entre le taux de lecture des notes du KF par les étudiants et leur performance aux rédactions, comme l'illustre la figure 6. L'analyse des données fait ici ressortir que ceux qui ont lu le plus de notes sont ceux qui ont le mieux performé. Il est cependant difficile de parler d'une corrélation en écriture, compte tenu de la dispersion des données et de la taille du groupe en action sur le KF, qui a pu favoriser une participation périphérique plutôt qu'une réelle implication de tous. En effet, nous l'avons déjà montré, les comportements d'écriture se sont révélés fort variables, rendant le lien statistique moins fiable – on peut toutefois noter au passage que les lecteurs les plus assidus sont en même temps les scripteurs les plus prolifiques⁸⁹.

⁸⁹ À l'exception de deux étudiants, les numéros 51 et 73, qui ont davantage agi comme des participants périphériques (voir l'Annexe 10). En effet, ils ont tous deux rédigé entre une et cinq notes ; le premier a lu entre 51 et 70 % des notes et le second, plus de 91 %.

Figure 6 - Corrélation entre lecture de notes sur le KF et performance aux rédactions



Comme l'étalement des données respecte le modèle de Poisson, on comprend que l'augmentation de la performance en fonction de l'activité de lecture des échanges sur le KF suit non pas un modèle linéaire, mais un modèle exponentiel inverse. Alors que lire quelques notes sur le forum augmente leur score à la dissertation, en lire plusieurs affecte encore davantage la performance des étudiants jusqu'à ce qu'ils atteignent un certain plafond, au-delà duquel ils ne peuvent plus vraiment s'améliorer grâce à la lecture des échanges dans le groupe.

En somme, ces tests statistiques font ressortir que la participation au KF a un impact dit à long terme sur la performance des étudiants aux rédactions écrites. L'activité globale que les étudiants y ont soutenue a permis au groupe expérimental de se démarquer, au final, du groupe contrôle. En effet, la différence du score entre le groupe contrôle et le groupe expérimental est significative au second test : les étudiants ayant accès au forum (quel que soit leur degré de participation) améliorent leur note d'environ 10 points sur 100 par rapport aux étudiants n'ayant pas accès au forum, pour qui la note ne change pas (la diminution de leur performance d'une dissertation à l'autre pouvant être jugée comme non significative). Ainsi, la discussion sur le KF a eu un impact

sur tous ceux qui y ont participé, que ce soit en mode lecture ou en mode écriture – écriture sans laquelle, de toute façon, il ne peut y avoir de lecture ni même de participation périphérique. Si, à l'intérieur du groupe expérimental, on ne peut dire hors de tout doute que l'activité d'écriture a fait une différence dans la performance individuelle des étudiants, l'analyse des données montre que les échanges du KF ont eu un impact sur tous ceux qui y ont été exposés, qu'ils aient été davantage lecteurs ou davantage scripteurs.

Le travail sur le forum aide donc les étudiants à améliorer leurs rédactions – en particulier la lecture des échanges, puisque les données font bien ressortir que plus ils ont lu de notes sur le KF, mieux ils ont performé aux dissertations. En même temps, il faut bien voir que les tests statistiques font ressortir l'importance de l'effet général de la participation au forum : ce n'est pas la seule lecture ou la seule écriture des notes qui permet aux étudiants de s'améliorer, mais leur activité globale sur le KF.

Chapitre 4 – Discussion

Autour du premier objectif

Nous croyions qu'une pédagogie socioconstructiviste inspirée d'une approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF dans une classe de littérature de niveau collégial pouvait être source d'utilisation de stratégies métacognitives. Notre premier objectif était de documenter l'utilisation de ces stratégies par les étudiants.

Lorsqu'on dépasse leur analyse statistique pour en approfondir la teneur, les notes du KF montrent effectivement que les étudiants y tiennent un discours qu'on pourrait qualifier de plutôt réflexif, puisque la majorité des interventions qu'on y retrouve est d'un niveau élevé.

En effet, le devis de notre recherche fait ressortir que de nombreuses questions sur le forum sont de haut niveau, à l'exception de celles entrant dans la catégorie « autre » (qui réunit principalement des questions plutôt rhétoriques, des appels à l'aide ou des interventions qui montrent une quête d'approbation d'une certaine lecture du texte littéraire sur laquelle nous reviendrons un peu plus loin). Or, ces questions sont surtout orientées vers le texte et la théorie – il est même parfois impossible de trancher entre les deux catégories, tellement les questions visent juste, en ce sens que, si elles semblent au départ porter sur la compréhension de la base du texte, elles impliquent en même temps une réflexion sur le contexte sociohistorique ou sur la rhétorique de l'auteur sans laquelle on ne peut concevoir quelque réponse que ce soit. Cela nous apparaît important puisque c'est justement un des objectifs poursuivis par l'introduction du KF en classe, à savoir l'intégration de la théorie littéraire pour approfondir la compréhension du texte. Comme ces connaissances sont nouvelles pour eux, les étudiants semblent orienter leurs efforts de réflexion vers l'utilisation adéquate de ces nouveaux savoirs dans un processus de lecture un peu différent de celui auquel ils sont habitués. Ainsi, s'ils paraissent de prime abord peu remettre en cause les stratégies de lecture qu'ils ont développées au secondaire (qui devraient présenter des différences selon qu'on est en mode de lecture ludique/pragmatique ou littéraire), ils présentent tout de même des interrogations qui font ressortir une forte activité métacognitive orientée vers le contrôle et la

régulation de la compréhension de lecture. Cela rejoint les travaux de Giasson (1990) sur la gestion de la compréhension.

On peut au demeurant se demander ici jusqu'à quel point le curriculum du collégial lui-même inciterait les enseignants à mettre davantage l'accent en classe sur les connaissances déclaratives que sur les connaissances procédurales (incluant les stratégies de lecture). Le questionnement des étudiants, surtout centré sur le texte et la théorie, proviendrait alors de la nécessité de faire le pont entre ces connaissances nouvelles sur le style d'un auteur (figures de style, rhétorique), l'époque dont il apprend les traits nécessaires à la compréhension de l'œuvre qu'il a à lire (mœurs, organisation sociopolitique, etc.) et le texte littéraire que ces notions sont censées éclairer.

Les questions des étudiants permettaient aussi d'approfondir des passages généralement importants des deux œuvres à l'étude. En fait, ils se sont systématiquement arrêtés sur les extraits prévus d'avance pour les rédactions : pour *Yvain*, par exemple, la relation amoureuse des personnages d'Yvain et de Laudine a été étudiée en long et en large, faisant l'objet de plus d'un fil de discussion (les étudiants n'arrivant pas à trancher si l'on pouvait bien parler d'amour, compte tenu des circonstances entourant leur rencontre), de même que l'épisode du combat contre le géant a soulevé quelques interrogations ; pour *le Cid*, les scènes de la confrontation entre Rodrigue et son père (Acte III, scène 6) et du dilemme de Chimène (III, 3) ont aussi retenu l'attention des étudiants. Ce faisant, ils ont montré qu'ils seraient en quelque sorte capables d'en arriver à un questionnement authentique – puisque ce n'est pas autre chose que fait au fond un enseignant de lettres lorsqu'il formule des questions de dissertation, c'est-à-dire qu'il s'arrête sur des passages et s'interroge à leur sujet en tentant d'y appliquer une grille de lecture particulière (sociologique, psychanalytique, etc.). Il semblerait donc que les étudiants aient amorcé le passage de la lecture naïve à une lecture plus littéraire en s'approchant de la posture de questionnement de l'expert en lecture.

Cependant, malgré la profondeur des interrogations des étudiants, il demeure que peu de questions formulées sur le KF sont effectivement des questions authentiques, dans une perspective disciplinaire. Peut-on penser que, s'il en est ainsi, c'est en raison simplement de leur énonciation ? S'agirait-il d'un « hasard » de formulation ? Parce qu'il convient peut-être de souligner ici

que la qualité du français des écrits des étudiants fait parfois obstacle à une analyse fouillée des notes postées sur le forum – de temps à autre, il a même fallu inférer leur intention pour juger de la profondeur de leurs propos ou de l'explication qu'ils essaient de donner. On pourrait tout de même chercher, dans un devis ultérieur, à encadrer davantage la formulation de questions authentiques, d'une part pour éviter de retomber dans le piège de poser soi-même de telles questions aux étudiants, qui ne sont alors pas significatives pour eux et peuvent être en ce sens démotivantes (voir aussi Rouxel, 1996 ; Bereiter, 2003), et, d'autre part, pour mieux faire face à l'enjeu majeur que cela constitue (voir aussi Dufays, Gemenne et Ledur, 2005). Il conviendrait possiblement aussi d'exploiter davantage une des potentialités de la plateforme, soit l'identification du problème par mots-clés. L'emploi des mots-clés peut aider les étudiants dans leur processus de résolution de problèmes en les forçant à synthétiser leur pensée pour arriver à mettre un ou deux mot sur le thème central de leur intervention. Cela les oblige à s'interroger sur le cœur de leur problème de lecture. Dans le même sens que l'utilisation des échafaudages (sur laquelle nous revenons un peu plus loin), il peut s'agir pour eux d'un étayage important pour arriver à construire un questionnement de plus en plus authentique.

À tout le moins, il a été particulièrement intéressant de voir où se situaient les incompréhensions des étudiants et de suivre leurs hypothèses de lecture au fur et à mesure qu'elles étaient formulées. En effet, il arrive que certains s'attardent à des passages où l'on ne verrait a priori aucune difficulté – pour la première œuvre à l'étude, on pense par exemple à la façon de calculer le temps et de se déplacer rapidement au Moyen Âge, ou à la relation amoureuse entre Laudine et Yvain (un passage d'environ cinq pages rend explicites les sentiments de la reine pour le héros, mais plusieurs étudiants semblent avoir été heurtés par la possibilité d'un amour profond entre deux êtres qui se sont rencontrés quelques heures à peine et ont continué à protester de la superficialité du sentiment même après avoir été confrontés par leur enseignante, texte à l'appui⁹⁰). Cette remarque a pour nous d'importantes implications pédagogiques et fait ressortir l'intérêt d'un outil comme le KF pour assurer un certain suivi des problèmes de compréhension (vus comme des difficultés de lecture), qui induisent une activité métacognitive à travers des stratégies de contrôle et de régulation de la compréhension qu'on doit continuer à baliser même si l'on

⁹⁰ Ce qui ressemble à certaines situations décrites dans l'étude de Holland (1975).

souhaite voir émerger chez les étudiants de collège un questionnement plus authentique, la formulation de problèmes d'interprétation.

En fait, la plupart du temps, un écart persiste entre les questions que se posent véritablement les étudiants et celles plus disciplinaires, dans l'optique d'un problème en lecture littéraire. Les étudiants semblent chercher d'abord et avant tout à *répondre* à leurs interrogations plutôt qu'à vouloir *approfondir* un questionnement. D'ailleurs, la quantité relativement importante de questions qui visent l'approbation de ses hypothèses fait ressortir une insécurité devant la lecture que l'on pouvait soupçonner, mais qui semble persister tout au long du trimestre – il y en a presque autant dans la perspective sur *le Cid* que dans celle sur *Yvain*. Cet aspect semble revêtir une importance capitale pour les étudiants eux-mêmes puisque l'un des commentaires récurrents recueillis à l'aide du questionnaire perceptuel concerne l'intérêt de pouvoir valider ses pistes de lecture grâce au forum. Il semble donc qu'il faille percevoir ces questions qui paraissent de prime abord peu profondes comme une importante stratégie métacognitive de contrôle : lorsque les étudiants voient leurs hypothèses confirmées ou infirmées par leurs collègues, c'est le signe pour eux qu'ils ont compris ou pas le texte, donc qu'ils peuvent en poursuivre la lecture ou qu'ils doivent réajuster le tir.

Il faut peut-être remettre en perspective cette volonté des étudiants de trouver des réponses plutôt que d'approfondir un questionnement authentique. Rappelons que les étudiants doivent d'abord progresser dans leurs apprentissages disciplinaires pour arriver à poser des questions de plus en plus authentiques comme le proposait Bereiter (2003). Les questions authentiques devraient émerger comme une conséquence de la progression de leur travail avec les idées, travail amorcé par des questions que se posent réellement les étudiants, même si elles ne semblent pas nécessairement porteuses au départ. Or, l'organisation scolaire en elle-même permet certes d'amorcer un tel travail, mais pas nécessairement de le pousser aussi avant qu'on le souhaiterait (ne serait-ce qu'en raison du temps prévu pour l'étude de chacune des deux œuvres au programme). De même, la formule d'évaluation (déjà prévue dans l'énonciation même des compétences dont le développement est poursuivi par les cours) peut aussi conforter les étudiants dans l'idée qu'ils doivent rechercher des réponses à développer dans un texte. C'est comme si la dissertation à faire importait davantage que la compréhension de l'œuvre, comme si les deux se

dissociaient dans l'esprit des étudiants qui semblent revenir au désir de donner « la » bonne réponse dans leur composition. On comprendra néanmoins cette réaction des étudiants en rappelant l'enjeu élevé des dissertations, qui comptent pour 70 % du trimestre. C'est possiblement d'ailleurs la raison pour laquelle les interventions sur le forum se modifient au fur et à mesure qu'avance le trimestre, de sorte qu'à l'aube des rédactions, les questions deviennent purement techniques, orientées vers la tâche d'évaluation, à la limite du laconisme (du genre : « Est-ce une métaphore ? Si oui, que veut-elle dire ? »). Il conviendrait donc de tirer comme conclusion pédagogique ici qu'un important travail demeure à faire avec les étudiants pour encourager le maintien d'une posture de questionnement essentielle au discours progressif suggéré par Bereiter (1994). C'est aux enseignants à faire ressortir davantage le lien entre tout le travail de coélaboration fait sur le forum et ce qui est effectivement évalué dans la dissertation d'une part pour mieux mettre en valeur l'utilité des stratégies métacognitives de régulation en lecture littéraire et, d'autre part, pour induire un transfert informé chez les étudiants des fruits de la discussion vers l'épreuve écrite.

Tout de même, les réponses des étudiants au questionnaire perceptuel sont fortement révélatrices d'une importante prise de conscience de la grande majorité des participants au projet quant à la possibilité d'une multiplicité d'interprétations et quant à l'importance du questionnement dans le processus de lecture littéraire. Elles font aussi bien ressortir leur intérêt pour un soutien à la fois intellectuel et émotif devant l'incertitude de l'interprétation d'une œuvre, qui n'est pas une science exacte, loin de là – s'il peut donner une « mauvaise » interprétation parce qu'elle ne respecte pas le texte de l'auteur ou le contexte d'écriture, il peut en donner une multitude d'acceptables, qui ne deviennent bonnes que lorsqu'elles sont développées, soutenues. Or, pour plusieurs théoriciens (dont Lafortune et Saint-Pierre, 1996 et 1994, ainsi que Tardif, 1992, pour ne nommer que ceux-là), l'aspect émotif de l'apprentissage fait aussi partie des stratégies métacognitives dont l'étudiant doit avoir conscience⁹¹. Mais notre projet présente ici une importante limite en raison du choix de l'anonymat des questionnaires (que certains étudiants ont quand même signé, même s'il n'y avait pas d'espace prévu à cet effet). Nous voulions par là nous assurer d'un sen-

⁹¹ À cet effet, notre recherche ciblait davantage les stratégies métacognitives en lien avec la compréhension de lecture et l'interprétation des textes littéraires (intégration des connaissances antérieures et des stratégies de lecture), et ne s'est donc pas penchée sur leur importance dans l'affectivité des étudiants. Il pourrait être intéressant d'étudier le lien entre ces stratégies et l'insécurité des étudiants générée par de nouvelles attentes dans leur façon d'aborder le travail d'analyse des œuvres au programme.

timent de sécurité chez les étudiants afin qu'ils expriment librement leur opinion, sans crainte d'être jugés négativement s'ils avaient des critiques sur leur participation au KF à formuler. Ainsi, nous ne pouvons malheureusement faire de liens plus précis entre la perception d'un étudiant en particulier et sa performance réelle. Il conviendrait donc dans le futur de faire signer les questionnaires perceptuels distribués aux étudiants afin que les données qu'ils permettent de recueillir puissent être traitées plus significativement.

Comme les conditions essentielles à leur émergence étaient réunies, le devis de recherche rend au demeurant manifestes les conflits (socio)cognitifs dans les discussions. L'analyse des propos du KF permet de faire ressortir que la participation au forum est l'occasion de nombreuses remises en question par les étudiants des hypothèses de lecture de leurs collègues, d'une part, mais, surtout, de leur propre vision du texte. La discussion favorise donc effectivement le conflit socio-cognitif et fait émerger le conflit cognitif, point de départ de la métacognition. Cela est d'ailleurs confirmé par les nombreux commentaires des étudiants quant à l'utilité de participer au forum : pour eux, une des principales forces de cette activité est de permettre la comparaison entre leur propre lecture du texte et celle des autres, comparaison qui force la réflexion personnelle. Ainsi, la remise en question du point de vue des autres, dans les deux perspectives, a été jugée beaucoup plus souvent de haut niveau que de bas niveau. Cela signifie que les étudiants ont compris l'importance de justifier leur désaccord avec une piste de lecture ou de bien expliquer la nuance qu'ils souhaitaient y apporter. L'assertion au sujet des propos d'autrui est d'ailleurs souvent le tremplin vers l'approfondissement d'une piste de lecture personnelle qu'ils tentent alors d'expliquer à leurs collègues.

Il est cependant curieux de constater que, si les assertions au sujet de leur propre pensée dans la perspective consacrée à *Yvain* sont plus souvent de haut niveau que de bas niveau, c'est l'inverse que l'on observe dans la perspective portant sur *le Cid*. Les questions qu'ils continuent de poser afin d'obtenir l'approbation de leurs pairs quant à la justesse de leur analyse empêchent de penser que c'est parce qu'ils ont gagné en assurance face à leur processus de lecture. Il faut quand même relever ici que la participation a suscité moins d'enthousiasme, a été moins importante pour cette

deuxième moitié du trimestre. Essoufflement des étudiants⁹² ? Plus grande familiarité avec le processus de lecture littéraire ? Intérêt déclinant pour la discussion autour du texte ? Sûrement pas difficulté moindre de l'œuvre ! C'est possiblement d'ailleurs l'écran de la langue du XVII^e siècle et de la versification qui pourrait justifier une telle quantité d'assertions de bas niveau. L'écriture du *Cid* semble en effet moins accessible que celle d'*Yvain*, dont l'orthographe et la syntaxe ont été modernisées dans l'édition lue par les étudiants. L'obstacle de la langue pourrait-il être tellement important qu'il empêcherait les étudiants de formuler plus précisément leurs difficultés ? C'est peut-être pourquoi ils n'arrivent pas à dire clairement ce qu'ils ne comprennent pas, puisqu'ils n'arrivent pas à formuler exactement l'objet de leur incompréhension : ce n'est pas le thème ou le message qu'ils ne saisiraient pas quand ils écrivent « je ne comprends pas », mais la formule, le code – un peu comme si on leur parlait dans une langue étrangère... comment exprimer alors nettement ce qu'on ne comprend pas ?

Le développement de la réflexion métacognitive des étudiants s'est aussi révélé à travers l'utilisation des fonctionnalités de la plateforme elle-même. En effet, la très grande majorité des notes du forum présentent des échafaudages qui, s'ils ne sont pas toujours adéquats, n'en reflètent pas moins une intention d'écriture souvent de haut niveau pour autant. Il est vrai qu'un accent particulier a été mis en classe, lors des retours sur les discussions du KF, sur l'importance de ces échafaudages dans la construction même des notes (et du processus de réflexion) et pour leur lecture. À tel point que certains étudiants en ont forgé eux-mêmes, qu'ils ont insérés entre guillemets. D'où peut-être aussi un papillon d'un étudiant qui rappelle à ses collègues de les utiliser...

Reste à voir la cause de leur utilisation parfois plus ou moins adéquate. On pourrait pointer, d'une part, la difficulté de l'appropriation de la plateforme par certains. Les étudiants ont effectivement eu peu de temps pour comprendre le fonctionnement du KF, sans compter les problèmes techniques qu'ils ont pu éprouver au moment du branchement (décourageants, aux dires de certains, peut-être un peu moins persévérants que d'autres). Malgré l'essai proposé en laboratoire, malgré la note d'accueil présentant une marche à suivre imprimable très claire, d'aucuns ont semblé un peu dépaysés devant le KF. D'autre part, il faut reconnaître la complexité de l'exercice métaco-

⁹² Cette idée semble renforcée par l'absence de participation de plusieurs étudiants qui avaient cependant été actifs sur la perspective portant sur *Yvain*.

gnitif (double, en quelque sorte) demandé aux étudiants. En effet, non seulement étaient-ils invités à se poser des questions, à en poser aux autres, à tenter des pistes de lecture, à approfondir leurs hypothèses en faisant des liens tant avec leur expérience personnelle et le texte littéraire qu'avec la théorie (stylistique de l'auteur, contexte sociohistorique), mais il fallait en quelque sorte en plus qu'ils arrivent à déterminer alors *quel type* de réflexion ils faisaient à ce moment. Et c'est là une difficulté particulière au développement des habiletés métacognitives en lecture : prendre conscience de ses processus mentaux implique qu'on arrive à *mettre des mots* sur son activité mentale comme l'a si bien mis en évidence Vygotsky (1997), qu'on est conscient de sa propre pensée au moment même où elle se développe, ce qui est particulièrement difficile lorsque les connaissances auxquelles on doit se référer pour ce faire sont elles-mêmes tout à fait nouvelles.

Nous avons aussi déjà souligné plus haut que les catégories choisies pour les échafaudages pouvaient manquer d'étanchéité et se recouper aux yeux des étudiants – ce sur quoi d'ailleurs il faudrait se repencher dans un devis ultérieur afin que l'étayage prévu corresponde de plus près à l'activité intellectuelle disciplinaire attendue. Il aurait donc possiblement fallu que l'enseignante insiste davantage en classe non seulement sur l'importance de leur utilisation, mais sur la nécessité de choisir les bons. Il lui revenait de préciser leur nuance aux étudiants et de guider davantage l'acte métacognitif attendu. En effet, comme cette potentialité de la plateforme est un de ses atouts majeurs, il aurait été pertinent que la pédagogie vécue en classe tisse des liens plus solides entre cet aspect du forum et la réflexion attendue des étudiants. L'enseignante aurait dû reprendre régulièrement et explicitement, d'une façon plus didactique, les termes exacts des échafaudages dans ses cours, afin d'en faciliter le transfert dans l'activité réflexive des étudiants.

En somme, il semble globalement que la participation au Web KF en lien avec une pédagogie inspirée de l'approche par problèmes ait bien été source d'utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants inscrits au cours de littérature, stratégies que nous avons tenté ici de documenter. Ils ont développé de meilleures techniques de lecture littéraire grâce à une réflexion métacognitive, entre autres parce qu'ils se sont posé davantage de questions devant l'œuvre. Cela ressort bien autant de l'analyse de ce qu'on lit sur le forum que des commentaires des étudiants eux-mêmes.

Autour du second objectif

Nous croyions qu'une pédagogie socioconstructiviste inspirée d'une approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF dans une classe de littérature de niveau collégial pouvait offrir aux étudiants un espace de créativité et, partant, encourager une telle créativité. Notre second objectif était de documenter cette inventivité des étudiants.

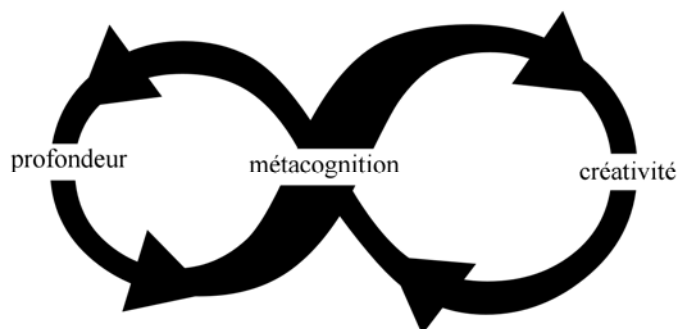
Les notes du forum montrent effectivement que les étudiants ont exploité cette opportunité de s'aventurer dans l'inconnu puisqu'ils y ont exploré des pistes s'éloignant le plus souvent de ce qui était enseigné en classe, autant individuellement que collectivement.

De fait, on remarque sur le KF une activité créatrice importante, puisque la majorité des interventions qu'on y retrouve a été jugée d'un niveau de divergence assez élevé : à l'exception des remarques « autres » et des hypothèses de lecture présentes sur la perspective *Yvain* (nous y reviendrons), les idées des étudiants ont été considérées le plus souvent comme présentant une assez bonne, voire, dans certains cas, une très grande divergence.

Cette créativité perçue dans les notes échangées sur le forum semble cependant être davantage présente pour le roman, première œuvre à l'étude, que pour la pièce de théâtre. En effet, la proportion des propos sur *le Cid* considérés plutôt divergents, même si elle est plus importante que ceux considérés peu divergents (dans presque toutes les catégories de propos codés), y est inférieure à celle relevée lorsqu'il s'agissait d'*Yvain*. Il faut cependant rappeler ici l'importante diminution de participation à cette deuxième ronde de discussions, suivies seulement par un noyau réduit d'étudiants. Cet essoufflement du KF a d'ailleurs été relevé par plusieurs dans le questionnaire perceptuel. Faut-il voir dans cette moins grande originalité une plus grande difficulté à parler d'une œuvre dramatique, genre nouveau pour beaucoup d'étudiants du premier cours du collégial ? À moins qu'au contraire, ils n'aient entretemps appris à mieux intégrer la théorie littéraire à leur processus de lecture, faisant du coup moins appel à des réflexions plus personnelles pour tenter d'étayer leurs pistes de lecture...

Il faut toutefois faire remarquer que la nouveauté des idées des étudiants, qu'il s'agisse de la divergence dans les hypothèses qu'ils formulent, des justifications qu'ils tentent pour étayer leurs idées, des liens qu'ils arrivent à faire entre les idées de leurs collègues ou des questions qu'ils soumettent à la communauté, n'est en aucun cas garante de la profondeur de leur réflexion ni de leur approfondissement personnel de l'œuvre analysée. Nos efforts de documentation montrent en effet que les propos des étudiants pouvaient fort bien être tout à fait novateurs mais receler un très faible niveau de compréhension

(une intervention sur l'utilisation de la « bière » dans le roman *Yvain*, par exemple, ou une interrogation quant à la conquête de la noblesse par le meurtre dans *le Cid*). Qu'à cela ne tienne ! Comme le disait fort à propos Philippe



Meirieu dans un de ses cybercarnets : « il est de la nature même de l'école d'être le lieu de l'erreur possible, de l'erreur bénéfique, où il faut se tromper beaucoup et comprendre ses erreurs pour ne plus se tromper quand on sort de l'école ». C'est le cas pour l'erreur de lecture (et pour le tâtonnement dans la démarche d'analyse littéraire⁹³) autant que pour les autres. De toute façon, comme le soutenait notre modèle théorique (rappelé ci-contre), l'intérêt de la divergence des idées en compréhension de lecture se situe davantage dans la discussion qu'elles génèrent, discussion qui semble favoriser, comme nous l'avons montré, la métacognition des étudiants – qui, elle, favorise l'approfondissement, nous y reviendrons – que dans la simple nouveauté de leur énonciation.

C'est d'ailleurs ce que semble présenter la perspective sur *Yvain*, première œuvre littéraire au programme du cours. En effet, si cette base de données présente davantage d'idées novatrices, elle montre en même temps une moins grande adhésion à ces idées que cela a été le cas lorsqu'il a été question de discuter sur *le Cid* – donc, partant, a favorisé plus de discussions, susceptibles de générer davantage d'idées divergentes. On pourrait peut-être reprendre ici l'idée que les étudiants aient alors appris à mieux utiliser la théorie littéraire dans leurs propos pour expliquer ce plus grand assentiment de la communauté aux nouvelles idées dans la deuxième base de données

⁹³ Essentielle au processus même de lecture (Saint-Gelais, 1994).

que dans la première : elle présenterait de meilleures idées de départ⁹⁴, idées qui seraient mieux raffinées par la suite – la proportion de justification des propos semble d'ailleurs soutenir cette théorie, puisqu'elle est plus importante dans la seconde base de données que dans la première.

D'ailleurs, notons ici que, lorsqu'une piste de lecture proposée par un étudiant n'est pas suffisamment porteuse de sens pour l'élaboration d'une interprétation collective (donc lorsqu'elle ne rencontre pas le critère d'utilité, important pour qu'une idée soit jugée créative – Matlink, 2005 ; Lubart, 2003 ; Sternberg, 2003, etc.), elle est rapidement rejetée par la communauté : bien souvent, elle n'est tout simplement pas discutée (ce qui peut même mener à la fin d'un fil de discussion). Le groupe se charge donc en quelque sorte d'« écrémer » les théories proposées.

En plus des idées personnelles et de la construction collective des interprétations, une certaine démarche originale est apparue sur le KF qui n'a pas nécessairement été retenue comme créative, mais qui n'en présente pas moins une certaine innovation que nous souhaitons souligner ici. Deux exemples nous viennent en tête. Le premier se trouve sur la base de données concernant l'analyse et présente des trucs de lecture et d'écriture dont il n'a pas été question en classe – lire avec des bougies pour créer une ambiance, par exemple, ou ne pas regarder l'heure quand on rédige afin de ne pas se stresser inutilement. Il s'agit là d'idées intéressantes, de stratégies suggérées par des étudiants à leurs collègues, même si nous n'avons aucun moyen de savoir si elles ont été mises en pratique par ceux à qui elles ont été conseillées. Le second exemple touche quant à lui de plus près l'interprétation textuelle et s'est montré d'une importance capitale pour l'analyse d'un extrait important du roman *Yvain ou le chevalier au lion*, soit la symbolique du lion dans l'œuvre, justement. Alors qu'une étudiante se montrait perplexe devant l'apparition d'un lion dans une forêt française, quelques collègues ont commencé à proposer des pistes d'interprétation pour justifier l'adjuvant au personnage principal. Ces pistes se sont diversifiées, certaines pertinentes, d'autres, moins (présence du merveilleux, preuve d'honneur, loyauté, preuve du triomphe du bien sur le mal, symbole du roi de la jungle, etc.), jusqu'à ce qu'une étudiante pro-

⁹⁴ En tout cas, elle en présente proportionnellement plus, puisque 56% des propos codés comme « idéation » dans la perspective *Yvain* sont hypothèses, alors que 66% le sont pour celle du *Cid*. Il pourrait être intéressant d'analyser en ce sens la teneur des premières notes de chacun des fils de discussion et de comparer leur nature dans les deux perspectives : la première part-elle davantage de questions et la seconde, d'hypothèses de lecture à développer ? (Cela pourrait d'ailleurs expliquer le commentaire de certains quant à leur plus grande difficulté à trouver quelque chose à écrire sur le forum pour la deuxième partie du trimestre.)

pose, comme l'indique d'ailleurs le titre de son intervention sur le KF, la « vraie » symbolique du lion dans le roman. Son message commence ainsi : « Ce n'est pas sans honte que j'avoue publiquement cela, mais... j'ai fait les jeux à la fin du livre ! Dans ces jeux, on nous explique intégralement quelle est la symbolique du lion ». Elle reprend ensuite l'explication offerte dans l'édition achetée, soit une analyse de la présence du lion comme un symbole de la transformation morale du héros, et exhorte ses collègues de classe à aller voir par eux-mêmes à la page 221 du roman, en cas de doute. Cette entrée est immédiatement suivie d'une autre qui commence ainsi : « J'aime bien le fait que le lion pourrait représenter la transformation morale du héros... pourtant, j'ai encore un petit doute... À la fin, à la page 209, on explique la symbolique du lion et la dernière phrase révèle : "le lion est parfois même l'image du Christ". En lisant cette ligne, j'ai refait un petit tour du livre en faisant comme si le lion représentait la présence de Dieu et voilà que j'ai remarqué que cela pouvait être possible ». Et l'étudiante justifie ensuite cette interprétation en l'illustrant par différents passages du roman, ce qui donne encore lieu à d'intéressants échanges. Bref, comme l'interprétation de ces deux étudiantes n'était pas la leur mais provenait de la lecture de l'édition du roman, elle n'a pas été reçue comme divergente au contraire d'autres, qui sont pourtant moins porteuses de signification (l'idée de roi des animaux, par exemple). Pourtant, leur démarche, elle, était originale, puisqu'il n'a jamais été suggéré en classe ni d'aller lire les commentaires de l'éditeur ni de faire les jeux à la fin – mais cette originalité n'a été notée nulle part, malgré son importance quand on considère la discussion et l'interprétation collective qu'elle a permis, plusieurs tentant une analyse de passages à la lumière de cette piste de lecture pour essayer de la corroborer et de l'étayer. Ainsi, comme nous le soulignons au départ, même bonne et peu divergente, une piste de lecture peut sans nul doute être améliorée, approfondie par le travail de collaboration des étudiants. C'est ici que se montre la créativité collective.

Il convient donc de mettre à nouveau l'accent sur l'importance de la communauté au moment de déterminer l'intérêt d'une idée divergente. Notre exemple précédent renforce l'idée qu'à l'instar des travaux de recherche sur la créativité en management et, plus récemment, en sciences cognitives, c'est au niveau organisationnel du groupe, dans sa coopération, qu'il faut chercher l'innovation autant qu'en chaque individu, à travers le discours progressif qu'il met en place (voir aussi Bereiter et Scardamalia, 2006 ; Bereiter, 2003 ; Kaufman et Sternberg 2006). Cet exemple montre bien que cela vaut aussi pour la classe de lettres. Il fait la démonstration que la collectivité, à

force d'échanges, peut créer une interprétation originale des œuvres au programme. À partir d'une hypothèse de lecture présentée à la fin d'une édition, mais qui n'y était pas du tout développée, ils se sont replongés dans le texte pour l'étayer, la nuancer, l'approfondir. C'est ensemble que les étudiants sont arrivés à soutenir, extraits variés à l'appui (et couvrant l'ensemble de l'œuvre), que le lion, bien plus qu'un animal certes merveilleux dans le contexte du roman, pouvait y représenter toute la puissance du chevalier médiéval au combat lorsqu'il sait que Dieu est à ses côtés parce qu'il s'emploie à faire triompher le bien en son nom. Cette interprétation intègre fort bien les apprentissages faits en classe sur le contexte sociohistorique de l'époque à travers toute la place de l'Église dans la société du Moyen Âge – donc son influence sur la littérature du temps – et arrive à mettre en relief l'importance des symboles dans la littérature du XII^e siècle, ce qui n'a jamais été abordé dans le cours. Bref, on assiste dans ce fil de discussion à une réinterprétation collective du texte à partir d'une piste de lecture que les étudiants n'ont pas vraiment imaginée eux-mêmes, mais qui n'avait pas non plus été portée à leur attention.

Une remarque de nuance s'impose cependant ici. Il semble en effet que le discours progressif atteigne assez rapidement sa limite : quand les fils de discussion s'allongent, on note soit une polarisation des débats – avec, quand même, un désir de soutenir sa position avec des arguments nouveaux –, soit une espèce d'« épuisement créatif », c'est-à-dire que moins de nouvelles hypothèses sont générées. Ce sont alors les justifications qu'on tente de renouveler (même si les étudiants n'y arrivent pas toujours). C'est possiblement de là que provient l'impression de redondance qui est soulignée par plusieurs sur le questionnaire perceptuel remis à la fin du trimestre – de même qu'un commentaire vu à quelques reprises laissant transparaître une sorte de malaise quand vient le temps d'écrire sur le KF, l'impression que, tout ayant été dit par les autres, il ne reste plus rien à ajouter. En effet, malgré nombre de remarques quant à l'intérêt d'échanger sur le KF, on a quand même relevé quelques commentaires qui faisaient ressortir un profond sentiment d'inadéquation au moment d'y écrire (malgré la réflexion d'une personne au sujet de l'intérêt de la plateforme pour effacer la gêne dans la discussion). Une personne a même affirmé avoir trouvé difficile d'y participer parce qu'elle avait la constante impression que ses idées étaient « stupides », terme qu'elle a en plus souligné. Il semble donc que quelques étudiants ont l'impression qu'en partageant leurs idées, ils dévoilent leur ignorance et se sentent jugés par leurs collègues, malgré un désir d'entraide généralement tangible dans les propos (et relevé comme positif par

plusieurs dans le questionnaire perceptuel). Bref, comme l'ont d'ailleurs noté quelques étudiants, l'épuisement créatif relevé au fur et à mesure que s'allongent les discussions est sans doute dû à l'obligation de participation qui en a poussé quelques-uns à écrire, même s'ils n'avaient pas grand-chose de plus que les autres à dire. On aurait sans doute pu améliorer cet état de fait en ramassant ou, mieux, en amenant les étudiants à ramasser dans une supra-note les discussions au moment où on percevait effectivement cet essoufflement. Une vue d'ensemble aurait peut-être pu relancer les discussions moribondes, la synthèse suscitant possiblement de nouvelles idées, nous y reviendrons un peu plus loin.

N'empêche, les étudiants eux-mêmes l'ont souligné à plusieurs reprises dans le questionnaire perceptuel qu'ils ont rempli : le KF est une bonne plateforme pour tester les hypothèses de lecture, qu'elles soient peu audacieuses (en ce sens qu'elles collent trop littéralement au texte) ou semblent de prime abord moins appropriées, qu'elles soient bonnes ou non. Si elle en a conforté certains dans leur interprétation de départ, la participation aux discussions du forum en a réorienté d'autres et a raffiné les idées de plusieurs. En tout cas, selon les réponses reçues au questionnaire, elle s'est avérée importante pour les étudiants autant pour leur permettre de valider leur compréhension du texte que pour contrôler l'insécurité que génère la possibilité d'avoir une pensée divergente dans le milieu scolaire (avantage repéré aussi par Bereiter et Scardamalia, 2003 ; Sternberg, 2003 ; Sternberg et Williams, 1996 ; Lecocq, 1992 ; Paré, 1977). En effet, le fait que l'enseignante se soit abstenue le plus souvent de commenter les idées émises sur le forum, même lorsqu'elles étaient erronées (sauf si elles demeuraient sans réponse un certain temps), afin de leur permettre d'évoluer grâce au travail de discussion de la communauté, a favorisé voire encouragé les interventions divergentes. Cela a possiblement 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 (puisque'il y a effectivement des interprétations fautives). L'espace de créativité du 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).

À propos de l'hypothèse de recherche

Notre hypothèse était que l'utilisation du Web KF intégrée à une pédagogie inspirée de l'apprentissage par problèmes en littérature favoriserait une meilleure explication des textes littéraires grâce au savoir construit collectivement par l'activité sur le forum. L'analyse des données tend à confirmer cette hypothèse.

Les résultats obtenus aux rédactions est parlant. 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%. Cet écart de 10% entre les deux groupes est d'ailleurs statistiquement significatif. Si nous nous en tenons strictement aux explications des étudiants, le constat tient toujours.

Notre recherche montre en fait une corrélation entre l'activité sur le forum et le score des étudiants du groupe expérimental à la seconde dissertation sommative du trimestre. Il semble que ce soit le KF – spécifiquement conçu, rappelons-le, à des fins de coélaboration de connaissances – qui ait fait une différence entre la performance de ce groupe et celle du groupe contrôle.

L'analyse de l'activité sur le forum soutient cette affirmation. En effet, on constate d'une part que la grande majorité des notes apparaît comme une tentative de coélaboration. La plupart des notes s'attachent à répondre à une question posée ou à développer une réflexion amorcée par quelqu'un d'autre. Les propos des étudiants reflèteraient aussi leur esprit de collaboration puisqu'ils semblent volontiers demander de l'aide dans les différentes perspectives du forum et en donner, volonté d'entraide d'ailleurs corroborée par leurs réflexions sur le questionnaire perceptuel. D'autre part, dans les catégories où ont été encodées les interventions des étudiants pour vérifier l'étendue de leur compréhension (accord, désaccord, modification d'idée ou nouvelle idée), on observe que les explications deviennent plus profondes d'une perspective à l'autre. Lorsqu'il était

question d'*Yvain*, la plus grande partie des échanges a été jugée comme assez faiblement approfondie, ayant reçu les niveaux 1 (point de vue personnel, non soutenu) ou 2 (début d'explication donné), alors que les propos du *Cid* ont au contraire plutôt été jugés comme assez bien approfondis, ayant plus souvent obtenu les niveaux 3 (explication partielle) ou 4 (explication élaborée) – à l'exception des mentions d'accord, qui demeurent peu souvent élaborées, revêtant de l'importance surtout pour l'affectivité des étudiants. Ils ont aussi travaillé davantage dans cette perspective à modifier leurs théories qu'à trouver de nouvelles pistes de lecture. Cela leur a permis de concentrer davantage leurs efforts à développer plus en profondeur des explications pour mieux étayer leurs interprétations, même si leur réflexion aurait probablement pu être bonifiée par les potentialités du KF.

En effet, il aurait été pertinent d'amener les étudiants à la superordination de leurs idées par des méta-notes (notes synthèses) pour « élever le propos » (*rise above*), fonction pourtant prévue dans la plateforme. Il est vrai que, si les étudiants ont été encouragés à échanger sur le forum, à approfondir collectivement leurs pistes de lecture, l'enseignante n'a pas insisté sur l'importance d'en arriver à synthétiser ces discussions – même lorsque le sujet semblait en butte aux redites ou lorsque les échanges se sont étendus sur une assez longue période, pouvant faire perdre de vue toutes les nuances avancées au cours de la discussion – ni d'utiliser cette potentialité du forum. Elle n'a pas non plus fait ce travail de synthèse, souhaitant laisser aux étudiants leur responsabilité épistémique. Considérant le temps nécessaire pour apprivoiser la plateforme (en plus du genre de travail intellectuel qui y est encouragé), il semble que cette décision pédagogique est discutable, vu les objectifs visés par l'utilisation du forum. Les étudiants auraient pu bénéficier d'un plus grand encadrement dans cet aspect du KF pour approfondir encore davantage leur explication du texte littéraire. Peut-être aurait-on pu les inciter à formuler de telles méta-notes en classe, en équipe, sur certaines des discussions en cours. Cela aurait pu les amener à se familiariser avec le travail intellectuel qu'exige la synthèse – sans compter que, produites régulièrement, les méta-notes peuvent servir de mises au point qui permettent de conserver une vue globale sur l'évolution des différentes pistes de lecture investiguées en même temps sur le KF, parfois peut-être perdues de vue à cause de la multiplicité des échanges. Cela aurait aussi pu contribuer à mettre l'accent sur l'importance de l'amélioration constante des idées, en faisant mieux ressortir tout le cheminement de celles à exploiter pour étayer sa compréhension de l'œuvre tout en garan-

tissant qu'on comprend toujours d'où elles proviennent, puisqu'on garde accès aux réflexions qui ont mené à la méta-note sur le KF. Nonobstant cette lacune pédagogique, les données montrent que les échanges constants sur le forum, même s'ils pourraient être encore mieux organisés, mènent à l'amélioration des explications par les étudiants.

Notre étude tendrait ainsi à confirmer ce qu'affirmaient entre autres Bereiter et Scardamalia (1987), Lafortune, Jacob et Hébert (2000), Langer et Applebee (1987) ou Murray (1982) au sujet du rapport à l'écriture : elle sert à l'expert à mettre en place ses idées, pas seulement à les exprimer⁹⁵. C'est ainsi que les étudiants ont collectivement travaillé fort à la coélaboration d'une vision des textes qui tienne bien la route. Plusieurs des hypothèses ou des pistes de lecture ont été assez rapidement écartées par les lecteurs ; d'autres ont été nuancées ; d'autres encore ont été adoptées et illustrées par des extraits du texte, approfondies par des théories littéraires. Le fait d'avoir eu à exposer leurs idées sur le KF a permis aux étudiants qui l'ont fait de mieux les organiser en collaborant à une construction collective aboutie, ce qui leur a permis ensuite de mieux approfondir leurs propres sujets de rédaction que les autres en reprenant bonnes les explications élaborées collectivement – tout en laissant de côté les hypothèses mal formulées ou moins pertinentes, rapidement écartées par la communauté de lecteurs.

Il est certain que le retour effectué par les étudiants après la première rédaction leur a permis de prendre conscience des faiblesses argumentatives des explications offertes en soutien à leur interprétation du texte. Ils ont aussi pu s'approprier davantage la technique d'analyse littéraire après une première rétroaction, malgré des craintes qui peuvent persister chez certains devant l'œuvre à l'étude. Mais nous devons rappeler ici qu'il y a sûrement plus que cela, si on considère que *tous* les étudiants ont fait cette réflexion, autant ceux du groupe contrôle que ceux du groupe expérimental, et autant ceux qui ont participé au KF que ceux qui n'ont pas pris part aux échanges. Or, rappelons que ceux qui se sont le plus améliorés sont ceux qui ont participé le plus activement aux échanges sur les deux perspectives principales du forum : nos données, même si elles ne sont pas toujours statistiquement significatives à cause de portraits de participation fort variés, ont fait ressortir que ces étudiants, quel que soit le sujet de dissertation qu'ils avaient choisi, performant

⁹⁵ Rappelons que les travaux de Bereiter et Scardamalia centrés sur l'écriture sont à l'origine de leur conception du Knowledge Forum – voir leur ouvrage de 1987, hautement cité en milieu anglophone.

globalement mieux et présentent de meilleures explications à la seconde rédaction que ceux qui n'ont pas participé au forum ou n'en ont repris aucune idée au moment de rédiger. D'ailleurs, les données statistiquement significatives pointent vers une importante corrélation entre les idées reprises du forum au moment de la rédaction et l'activité de lecture et d'écriture de notes sur le KF : plus ils ont participé au forum, mieux les étudiants ont performé à la dernière rédaction.

On pourrait peut-être prendre en compte ici l'encadrement des étudiants. Il faut rappeler que le texte qui leur est proposé dans la deuxième partie du trimestre est en général plus difficile que le premier⁹⁶, et la lecture en est habituellement moins encadrée – probablement parce qu'on présume qu'ils devraient avoir une plus grande facilité avec le processus d'analyse littéraire. Il est bien évident qu'ils ne sont quand même pas laissés à eux-mêmes : les pratiques départementales, du moins au Cégep de Lévis-Lauzon, invitent les enseignants à superviser le plan des étudiants au cours de rencontres individuelles, par exemple (d'où, possiblement, une certaine uniformité des démonstrations faites dans les rédactions). Mais la seconde partie du cours se centre en général plutôt sur le contexte sociohistorique, sur l'intégration du style de l'auteur (bref, sur l'appropriation par les étudiants des concepts disciplinaires dont la réutilisation est attendue dans les productions écrites), et moins sur le processus de lecture. Ainsi, un avantage que semble démontrer la participation des étudiants au KF, ici, c'est que ceux du groupe expérimental, contrairement à ceux du groupe contrôle, n'ont pas été moins encadrés pour la deuxième partie du trimestre comme c'est normalement le cas, puisqu'ils se sont encadrés eux-mêmes, en quelque sorte – du moins ceux qui ont participé activement aux discussions tout au long de la lecture de la pièce de théâtre.

On pourrait peut-être encore soulever ici la question de persévérance d'une perspective à l'autre pour expliquer un plus grand impact sur les étudiants qui ont y davantage participé que les autres. On pourrait croire que l'effet de la nouveauté de la participation au forum s'estompe avec l'appropriation de la plateforme et du discours qui y est attendu. Les étudiants seraient alors davantage centrés sur le travail d'approfondissement des idées que sur l'utilisation de la

⁹⁶ C'est du moins le cas dans le cours d'*Écriture et littérature* tel que nous l'avons décrit, puisque les étudiants doivent alors lire une pièce de théâtre (souvent du courant classique, avec tout ce que cela implique de difficultés lexicales ou stylistiques), donc sont confrontés non seulement à une époque avec laquelle ils ne sont pas familiers, mais à un genre qu'ils ont peu ou pas du tout fréquenté jusqu'alors.

plateforme elle-même. Nous avons aussi parlé à quelques reprises déjà de l'accent mis par plusieurs dans le questionnaire perceptuel sur la redondance des propos induisant un certain désengagement de la discussion au fil du temps⁹⁷. Il semble normal que ceux qui ont persévéré sont sortis gagnants de l'activité, puisqu'ils ont entre autres eu davantage de temps pour intérioriser le questionnement à la base de l'analyse littéraire. Mais cette tendance au découragement devant une grande quantité de lecture en vue n'est cependant pas propre à la participation au KF et semble s'insérer dans une culture plus large d'une attitude devant ce qu'on nomme le « *wall of text* » dans le monde électronique : parce qu'on le conçoit comme un mode de communication plutôt instantané, on s'attend à y trouver des textes brefs qu'on referme souvent sans les lire s'ils ne correspondent pas à cette attente (raison pour laquelle, sans doute, certains qui ont développé des notes un peu plus longues sur le KF ont senti le besoin de s'excuser systématiquement pour cette longueur, à la fin de leur message). Et cette attitude ne devrait pas aller en s'améliorant, considérant l'essor des médias sociaux comme *Facebook* et *Twitter* – et leur utilisation pédagogique qui va grandissant...

Bref, l'intérêt de la discussion sur le forum apparaît donc de façon claire dans notre devis de recherche. Peu importe l'argumentation soutenue par les étudiants, elle l'a été de meilleure façon par ceux qui ont participé activement au KF. Les interprétations des enseignants donnent souvent lieu au psittacisme : les étudiants s'en emparent pour les faire leur (pour donner *la* bonne réponse, celle 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.

⁹⁷ D'ailleurs, si l'on observe la quantité d'étudiants ayant repris des idées formulées et développées sur le KF dans leur rédaction, elle diminue quelque peu de la première à la seconde. Au total, 37 étudiants ont repris des idées du forum dans leur seconde rédaction, alors que 42 l'avaient fait dans la première.

Conclusion

Notre étude montre l'intérêt certain de l'utilisation d'une plateforme comme le Web Knowledge Forum dans une classe de littérature au collégial. Les retombées de la participation des étudiants à la discussion en ligne sont réelles et concrètes, pour les étudiants au premier chef.

En effet, d'une part, ils semblent développer des stratégies de lecture importantes grâce à une réflexion métacognitive, entre autres parce qu'ils apprennent à se poser davantage de questions devant le texte littéraire. Nous l'avons déjà expliqué : une des difficultés majeures des cours de littérature du collégial est de faire passer les étudiants de la lecture pragmatique à la lecture littéraire, d'une lecture de participation à une lecture de distanciation, ce qui implique le développement de façons de lire différentes de celles qu'ils ont été appelés à employer jusqu'à présent puisqu'ils doivent maintenant chercher à aller au-delà du texte. Or, s'ils ne paraissent pas remettre directement en cause leur façon même de lire l'œuvre, ils y arrivent néanmoins à travers leurs interventions sur le KF. Lorsqu'ils s'interrogent sur la façon d'intégrer de nouvelles connaissances disciplinaires dans un mode de lecture différent de celui auquel ils sont habitués et qu'ils apprennent à apprivoiser, ils emploient d'importantes stratégies métacognitives de régulation. La grande majorité des étudiants se disent conscients à la fin du trimestre de l'intérêt de la confrontation des points de vue dans le développement de leur questionnement personnel. Ils ont de plus l'opportunité d'y explorer davantage de pistes de lecture qu'ils ne le pourraient dans un contexte de classe plus traditionnel. Si toutes leurs hypothèses ne sont alors pas nécessairement pertinentes (ce que le groupe contrôle assez bien d'ailleurs, en écartant rapidement les hypothèses moins porteuses de sens pour la compréhension), elles ont le mérite d'être accueillies et de susciter une discussion. Et grâce aux discussions du KF, les étudiants comprennent mieux les œuvres à l'étude, ce qu'ils montrent en développant plus en profondeur les explications qu'ils arrivent à donner lorsqu'ils dissertent sur les textes. D'autre part, ils vivent aussi des retombées affectives importantes. Ils disent apprécier le désir d'entraide que manifeste la communauté des participants au KF. La plupart développent aussi une plus grande confiance en leurs idées au moment des évaluations sommatives grâce aux rétroactions des pairs reçues préalablement sur la plateforme. Pour certains, cela va même jusqu'à un plus grand plaisir de lire... Tous ces avantages s'ajoutent,

au final, à la prise en compte d'un enjeu de taille pour le monde éducatif, qui doit assurer technolittératie des jeunes qu'il forme.

Pour l'enseignant aussi, la participation à la discussion des étudiants sur le KF a des bénéfices. Comme le soulignait Bruner (1996), les TIC servent ici leur fonction d'artéfacts pour comprendre l'évolution de la pensée des apprenants. Un outil comme le forum permet de voir émerger assez rapidement des nœuds de difficulté des œuvres littéraires ou des problèmes de compréhension des étudiants qu'il n'avait pas prévus, ce qui peut l'aider à mieux encadrer le processus de lecture littéraire qu'il attend de sa classe. Intégrées à l'enseignement-apprentissage dans une formule qui peut ressembler à celle que nous avons présentée, les technologies de réseau permettent vraiment de faire sauter les barrières, de déjouer les paramètres rigides de l'organisation pédagogique traditionnelle du niveau collégial, d'ouvrir la classe.

Ainsi, les collègues qui cherchent à assurer la réussite du premier cours de littérature du collégial par leurs étudiants auraient intérêt à soutenir la mise en place d'une telle formule dans leurs départements de lettres, spécialement à la première session (trimestre critique pour l'appropriation, par les étudiants, de stratégies de lecture métacognitives). Cela permettrait aux enseignants de rendre plus méthodique le développement de la compétence en analyse attendue des étudiants au terme du premier ensemble de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature – sans compter qu'une meilleure compétence en lecture implique une amélioration des capacités d'analyse et de synthèse requises dans toutes les disciplines, ce que souligne le Ministère dans les intentions éducatives sous-jacentes à l'enseignement de la discipline littéraire en formation générale au collégial. Un possible accroissement du taux de réussite au premier trimestre aurait sans doute pour conséquence une plus grande persévérance dans les études, ce que souhaitent sans nul doute tous les acteurs du réseau.

Il faut rappeler que les données que nous avons analysées ont été recueillies en 2004. Depuis, plusieurs choses ont changé, bien sûr. D'une part, les étudiants eux-mêmes ne sont plus exactement pareils à ceux d'il y a bientôt huit ans. Ils forment une génération possédant de plus en plus d'habiletés dans le monde du numérique. La plupart sont aujourd'hui encore plus branchés que leurs aînés, à la limite de la dépendance à leur téléphone dit « intelligent » et aux réseaux

sociaux auxquels il donne accès (souvent de la classe même). On voit donc comment une telle exploitation des TIC en classe peut répondre partiellement au besoin de réseautage social des étudiants en favorisant du même coup une plus grande implication dans leur projet de formation grâce à l'apprentissage collaboratif – d'ailleurs le déploiement de plus en plus important du réseau wi-fi dans les classes, jumelé à une accessibilité facilitée à l'ordinateur par des laboratoires mobiles de portatifs, peut faciliter l'introduction du forum en classe. En plus, ils ont vécu le renouveau pédagogique du primaire et du secondaire, à des géométries variables, il est vrai... Par conséquent, on peut croire qu'ils devraient être aujourd'hui plus à l'aise dans une approche par problèmes et dans une pédagogie fondée sur la discussion. Sans compter qu'ils devraient aussi déjà avoir des bases en analyse littéraire, considérant la refonte du programme du secondaire⁹⁸. D'autre part, la plateforme sur laquelle ils ont travaillé a aussi été améliorée : la forme neuronale du KF, qui propose une présentation graphique beaucoup plus parlante des discussions en cours et de l'organisation des idées par les participants, est dorénavant accessible en ligne. On y a aussi introduit d'autres outils de travail, entre autres des plugiciels d'analyse de l'écrit selon des paramètres observables de manière automatisée (notamment pour soutenir l'évaluation formative des participants), et, plus récemment encore, l'outil « idées prometteuses »⁹⁹, qui permet aux participants de surligner des passages du texte et de formuler des listes de ces idées qui semblent intéressantes afin d'y concentrer les efforts collaboratifs, quitte à créer de nouvelles perspectives en fonction de ces idées. Bref, le KF est un peu plus convivial et facile d'accès qu'il ne l'était au moment de notre étude, même s'il demande encore un temps d'appropriation à ses utilisateurs.

Afin de retirer encore davantage de bénéfices de la participation au forum, il conviendra cependant d'apporter quelques changements à la façon de l'intégrer en classe que nous avons testée et présentée ici. En effet, il serait pertinent d'une part d'organiser *plusieurs* forums plutôt qu'un seul, pour éviter que trop d'étudiants s'y retrouvent en même temps avec l'obligation d'y participer. On devrait possiblement séparer les étudiants en créant des sous-groupes présentant des profils similaires, qui seraient invités à joindre des discussions sur des bases de données séparées mais présentant les mêmes perspectives ou questions de départ – quitte à favoriser

⁹⁸ On pourrait d'ailleurs songer à une intégration d'un forum comme le KF dans certaines classes de français dès le secondaire, afin de favoriser un meilleur arrimage interordres.

⁹⁹ Outil qui peut s'avérer fort intéressant dans le développement des habiletés d'analyse et de synthèse, de plus en plus indispensables pour se débrouiller dans le monde technologique d'aujourd'hui.

ensuite une confrontation entre les étudiants des différents KF selon des modalités qui restent à déterminer (rapport à faire à la classe par des porte-parole, rotation d'individus d'une base de données à l'autre, etc.). Notons que l'obligation de participation doit cependant demeurer, si l'on souhaite que les étudiants s'impliquent dans cette activité qui leur demande tout de même, avouons-le, une somme considérable de temps et d'énergie (c'est pourquoi elle doit aussi être évaluée de façon sommative). N'empêche, comme nous l'avons nous-même noté et comme il a été relevé par plusieurs sur le questionnaire perceptuel rempli à la fin du trimestre, lorsque trop d'étudiants réfléchissent ensemble sur la même perspective, la richesse de leurs idées se transforme trop souvent assez rapidement en une redondance des propos qui a un effet dissuasif plutôt que de les aider dans leur lecture. D'ailleurs, c'est probablement pour cette raison que la littérature sur le sujet situe entre 12 et 20 participants le nombre idéal d'intervenants sur un forum. En parallèle, il conviendra de mettre l'accent sur l'élaboration d'une ou de plusieurs synthèses collectives (*rise above*) par les étudiants – possiblement travaillées en collaboration, en classe ou à distance grâce à d'autres outils télécollaboratifs de création et de partage de documents comme un wiki ou *Google Docs*. Il faudra aussi poursuivre le travail amorcé dans cette expérimentation sur l'utilisation des échafaudages (qui gagneront à être revus pour s'assurer qu'ils étayent véritablement l'activité intellectuelle attendue), comme celui sur les titres donnés aux notes postées afin de les rendre encore plus significatifs et de favoriser encore davantage le développement de stratégies métacognitives. Cela permettrait par la même occasion de favoriser un transfert informé de ces stratégies du cours de littérature aux autres sphères de la vie intellectuelle des étudiants.

D'autre part, un modèle hybride pourrait être à repenser en ce qui a trait à l'organisation du KF lui-même. À la suite des conseils formulés par les étudiants sur le questionnaire perceptuel, on pourrait prévoir leur suggérer quelques thèmes pour stimuler les échanges et poser davantage de questions sur le forum (surtout au début de la lecture ou en fin de parcours, lorsque les discussions semblent se tarir ou tourner en rond – ce qui devrait tout de même être moins fréquent si l'on travaille plutôt avec eux à synthétiser les échanges). Nous reconnaissons en effet l'importance d'encadrer leur participation, malgré notre désir que l'agence épistémique appartienne d'abord et avant tout à l'apprenant et malgré le caractère un peu factice, dont nous avons traité plus tôt, d'un problème amené par l'enseignant plutôt que par le sujet lecteur lui-même. Pour

nous, au final, la place la plus importante doit demeurer celle de la discussion amorcée par les étudiants eux-mêmes, même si nous percevons bien la nécessité d'un étayage à l'apprentissage par les étudiants d'une approche par problèmes en littérature.

En somme, l'intérêt de l'introduction d'un forum comme le Web KF dans la classe de littérature nous paraît incontestable pour tous les bénéfices qu'il procure autant aux étudiants qu'à l'enseignant, mais sa gestion demande un investissement de temps et d'énergie assez important à ce dernier, qui peut le freiner dans son désir d'adopter une telle activité d'enseignement-apprentissage dans sa classe. À cet effet, il pourrait être intéressant d'envisager une forme de partenariat avec des professeurs de didactique du français au collégial des programmes de formation en enseignement, comme le diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement de l'Université Laval. On pourrait peut-être reconnaître aux étudiants des cours de didactique le temps nécessaire à la modération d'échanges d'étudiants du collégial sur un forum (en remplaçant un travail du trimestre, par exemple) ? Non seulement cela allégerait-il considérablement la charge de l'enseignant, qui suivrait sans doute les discussions quand même (ne serait-ce que pouvoir les reprendre en classe, surtout s'il veut travailler les synthèses avec ses étudiants) sans avoir à se préoccuper constamment de fausses représentations ou d'hypothèses de lecture erronées qui ne soient pas rapidement corrigées, mais cela permettrait-il à ces futurs enseignants de français et de littérature au collégial de se préparer à ce qui les attend, d'entrer dans la profession par une porte un peu différente. Ils auraient ainsi l'opportunité de voir à la fois les questions et les difficultés de compréhension des étudiants confrontés à une œuvre littéraire assez difficile (mais aussi leurs réussites, leurs discussions menant à des constructions collectives intéressantes, pertinentes et bien développées), et de se familiariser avec une démarche d'accompagnement intéressante et stimulante. En plus, en expérimentant une stratégie assez nouvelle pour favoriser le développement de la compétence en lecture attendue au collégial, ils auraient l'occasion de consolider et de réutiliser leurs propres apprentissages autant en lettres qu'en pédagogie. Un professeur de Simon-Fraser a déjà développé un guide pour encadrer la médiation des échanges sur le Web KF d'élèves en histoire, qu'il pourrait être intéressant de traduire et d'adapter pour aider les étudiants à s'approprier plus facilement la démarche de cette forme de tutorat moderne.

En mettant en lumière toutes les retombées positives de l'intégration d'une plateforme comme le Web KF dans la classe de littérature du collégial, notre recherche pourrait servir de tremplin pour le développement d'une plateforme libre de droits présentant des caractéristiques qui font l'attrait du KF ou servir de pistes d'enrichissement de projets actuels de développement d'autres plateformes libres d'accès qui supportent l'écrit de manière collaborative. L'élaboration d'un tel outil, qui favorise davantage le développement de la métacognition que des forums traditionnels comme ceux actuellement utilisés dans les cégeps, pourrait permettre une collaboration intéressante avec les universités ou mettre à contribution plusieurs collègues dans le développement d'un outil propre au réseau. D'ailleurs, l'utilisation par les étudiants d'une plateforme commune pourrait rendre possible une ouverture souhaitable des frontières, puisque la collaboration inter-institutionnelle permet une richesse d'échanges favorisant l'intégration sociale de l'étudiant attendue de la formation générale en français, langue et littérature.

Références

- Althausser, R., & Matuga, J. M. (1998). On the pedagogy of electronic instruction. Dans C. J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. New Jersey : Erlbaum.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO : Westview.
- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Amigues, R. (s.d.). *Évaluation scolaire & pédagogie*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues2/index.html>
- Anderson, I. H., & Dearborn, W. F. (1952). *The psychology of teaching reading*. New York, NY : Ronald Press.
- d'Appollonia, S. (2004). *Formal reasoning and conceptual change*. Rapport PAREA. Récupéré depuis <http://www.cdc.qc.ca/parea/785014-dapollonia-reasoning-conceptual-dawson-PAREA-2004.pdf>
- Arduino, J. (1984). Pédagogie du projet ou projet éducatif. *Pour*, 94, 5-13.
- Association pour la Promotion des Services Documentaires Scolaires. *Dossier de presse*. Récupéré le 18 octobre, 2011, depuis http://bibliothequesscolaires.qc.ca/?page_id=204
- Bachand, Ch.-A. (2009). *Bloguer pour enseigner et apprendre*. Récupéré depuis <http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers/bloguer-pour-enseigner-et-apprendre/etat-de-la-question/index.html>
- Baker, I. (1985). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance: Vol. 1. Theoretical Perspectives*. Orlando, FL : Academic Press.
- Baker, L. (1984). Children's effective use of multiple standards for evaluating their comprehension failures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 63-73.
- Baker, L. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in learning and learning disabilities*, 2, 27-36.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984a). Cognitive monitoring in reading. Dans J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark, DE : International Reading Association.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984b). Metacognitive skills and reading. Dans P. D. Pearson, M. Kamil, R. Barr & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research*. New York, NY : Longman.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, FR : Gallimard.
- Banathy, B.H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.
- Banduras, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (s.d.). *From practice fields to communities of practice*. Indiana University. Récupéré le 3 mars, 2008, depuis <http://itech1.coe.uga.edu/itforum/paper28/paper28.html>
- Baron, J. (1994). *Thinking and deciding*. (2^e ed.). New York, NY : Cambridge University Press.
- Barrette, C. (2006). Intégrer efficacement les TIC à sa pratique professionnelle. *Pédagogie collégiale*, 19(3), 25-31.

- Barrette, C. (2005, mars). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. Mise en perspective. *Clic. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 57, Récupéré depuis <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060>
- Barrette, C. (2004b, décembre). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. Parcours méthodologique. *Clic. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 56, Récupéré depuis <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1079>
- Barrette, C. (2004a, octobre). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle. *Clic. Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 55, Récupéré depuis <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085>
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (p. 76-98). New York, NY : Cambridge University Press.
- Barth, B.-M. (2002). *Le savoir en construction*. Paris, FR : Retz.
- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris, FR : Seuil.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Benoît, J.-P. (1992). Des propositions pour observer et développer les compétences interprétatives des élèves. *Pratiques*, 76, 79-100.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bereiter, C. (1994). Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse. *Educational Psychologist*, 29(1), 3-12.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2003). Learning to work creatively with knowledge. Dans E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, et J. Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (p. 55-68). Oxford, RU : Pergamon press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. Dans D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (p. 485-513). Cambridge, MA: Blackwell.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1991). L'expertise en lecture-rédaction (Piolat & Pélissier trad.) Dans A. Piolat & A. Pélissier (Eds.). (1998). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 13-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bergeron, R., & Brunet, M. (2005). Quel avenir pour nos bibliothèques scolaires ? *Québec français*, 136, 28-29.
- Bergeron, R., & Harvey, B. (1997). Quand la production de récits devient un véritable problème à résoudre. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p. 163-178). Québec, QC : Nuit Blanche.
- Bonk, C. J., & King, K. S. (Eds.). (1998). *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. New Jersey : Erlbaum.
- Bordage, E. J. (2007). *Construction sociale et connaissances dans trois contextes scolaires distincts* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Boucher, L.-Ph., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Les publications Graficor.
- Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T., & Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation. Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*, 28(2). Récupéré le 20 février, 2006, depuis <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007361ar>.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. Dans F. Weinert & R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 515-529). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Yves Bonin trad.). Paris, FR : Retz.
- Bunderson, C.V. (2000, juin). *Design experiments, design science, and the philosophy of measured realism philosophical foundations of design experiments*. Présentation à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association. Nouvelle-Orléans : LA. Récupéré depuis <http://www.edumetrics.org/research/presentations/aera2000-bunderson01.pdf>
- Calfee, R. (2000, mai). *Design experiments*. Communication au congrès de l'International Reading Association. Indianapolis, IN. Récupéré depuis <http://www.education.ucr.edu/research/calfee/WordWork/DesignExperiment1/index.htm>
- Caron-Bouchard, M. (2005). *Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique*. Rapport de recherche PAREA.
- Caron-Bouchard, M., Allard, J., Dupuis, R., & Quesnel, C. (2003). *Argumentation et environnements d'apprentissage*. Rapport de recherche PAREA.
- Cégep de Sainte-Foy (s.d.). *Guide d'appropriation de l'apprentissage par problèmes*. Récupéré le 15 mars, 2006, depuis <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/index.php?id=605>
- Chabanne, J.-C. (1998). La lecture avant la lecture. *Le Français aujourd'hui*, 117, 88-98.
- Chi, M. T. C. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. *Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315.
- Chong, S.-M. (1998). Models of asynchronous computer conferencing for collaborative learning in large college classes. Dans C. J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (p. 157-182). New Jersey : Erlbaum.
- Christensen, C. R., Garvin, D. A. & Sweet, A. (1994). *Former à une pensée autonome. La méthode de l'enseignement par la discussion* (L. Cohen, trad.). Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Ciardillo, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognitive strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-220.

- Cobb, P., Perlwitz, M., & Underwood, D. (1994). Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 41-61.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lerher, R., & Schauble, L., (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. Dans E. Condliffe Lagemann et L.S. Shulman (dir.), *Issues in education research* (p. 289-198). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. Dans E. Scanlon & T. O'Shea (dir.), *New directions in educational technology* (p. 15-22). New York, NY : Springer-Verlag.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2008). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Récupéré depuis <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0461.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2000). *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Sainte-Foy, QC : Conseil Supérieur de l'éducation.
- Cooney, D. H. (1998). Sharing aspects within aspects: Real-time collaboration in the high school english classroom. Dans C. J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (p. 263-287). New Jersey : Erlbaum.
- Daiute, C., & Dalton, B. (1988). Let's brighten it up a bit: Communication and cognition in writing. Dans B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Eds.), *The social construction of written language* (p. 249-269). Norwood, NJ : Ablex.
- Day, J. D., French, L. A., & Hall, L. K. (1985). Social influences on cognitive development. Dans D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance: Vol. 1. Theoretical perspectives* (p. 33-56). Orlando, FL : Academic Press.
- Deketele, J.-M. (Ed.). (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, BE : De Boeck.
- De Pover, C., & Noël, B. (Eds.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles, BE : De Boeck.
- Deschênes, A. J. (1991). La lecture : une activité stratégique. Dans *Les entretiens Nathan. La lecture. Actes 1*, (p. 29-49), Paris, FR : Nathan.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M. & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyse transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28.
- Dionne, J. J. (1995b). Pour une intervention stimulante : la résolution de problèmes. Dans Lise Saint-Laurent et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 227-244). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. New York, NY : Longmann.
- Dormoy, D. (2001). *La lecture littéraire au service de la compréhension et de la remédiation*. Récupéré le 30 juillet, 2004, depuis http://www.acamiens.fr/iaoise/bd/numero3/sommaire_dossier_rouge.htm
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège, BE : Mandaga.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (dir). (2005) *Pour une lecture littéraire. 2^e édition. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2e ed.). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (dir). (1996). *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve*. Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Dufays, J.-L., & Gemenne, L. (1995). De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes [Spécial lecteurs, lectures]. *Le Français aujourd'hui*, 112, 72-79.
- Duffy, T. M., Dueber, B., & Hawley, C. L. (1998). Critical thinking in a distributed environment: A pedagogical base for the design of conferencing systems. Dans C. J. Bonk & K.S. King (Eds.), *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse* (p. 51-78). New Jersey : Erlbaum.
- Eco, U. (2003). *De la littérature*, Paris, FR : Grasset & Fasquelle.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris, FR : Grasset.
- Eysenck, M. W. (1990a). Introduction. Dans M. W. Eysenck (Ed.), *Cognitive psychology: An international review* (p. 1-7). Chichester, RU : John Wiley & Sons.
- Eysenck, M. W. (1990b). Creativity. Dans M. W. Eysenck (Ed.), *The Blackwell dictionary of cognitive psychology* (p. 86-87). Oxford, RU : Basil Blackwell.
- Falardeau, É. (2004). Quelle place pour les lecteurs dans nos classes de littérature ? *Québec français*, 135, 38-41.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(3), 673-694.
- Falardeau, É (2002). *Pistes d'entrée pour la lecture de textes littéraires au collégial* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec.
- Farmer, A. (2008). *Le wiki, un outil de travail collaboratif*. Récupéré depuis <http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers/le-wiki-un-outil-de-travail-collaboratif/etat-de-la-question/index.html>
- Farmer, A. (2006). *Des outils pour communiquer sur le Web : un survol de la question*. Récupéré depuis <http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers/des-outils-pour-communiquer-sur-le-web-un-survol-de-la-question/etat-de-la-question/index.html>
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT : Praeger.
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition. Theory, research, and applications*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. Dans W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (p. 35-60). New York, NY : Academic Press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Dans F. Weinert & R. Kluwe (dir.), *Metacognition, motivation and understanding* (p. 21-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Speer, J. R., Green, F. L., & August, D. L. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(5, Whole No. 192).
- Flippo, R. F. & Caverly, D. C. (Eds.). (1991). *Teaching reading & study strategies at the college level*. Newark, DEL : International Reading Association.
- Forget, D. (2005). Impacts des TIC dans l'enseignement collégial. Une métasynthèse réalisée par l'ARC. *Pédagogie collégiale*, 18(3), 43-47.

- Forrest-Pressley, D. L, MacKinnon, G. E., & Waller, T. G. (Eds.). (1985). *Metacognition, cognition and human performance: Vol. 1. Theoretical perspectives*. Orlando, FL : Academic Press.
- Forrest-Pressley, D.-L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*, New York/Berlin/Heidelberg/Tokyo : Springer-Verlag.
- Garner, R. (1980). Monitoring of understanding: An investigation of good and poor readers awareness of induced miscomprehension of text. *Journal of Reading Behavior*, 12(1), 55-63.
- Gemenne, L. (1996). Le Moyen Âge, que voulez-vous que j'en fasse ? Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 215-223). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot..
- Gervais, B. (1996). Contextes & pratiques actuels de la lecture littéraire. Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 23-32). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture : quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine & M. Lebrun (dir.), *La lecture littéraire* (p. 219-239). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, QC : Éditions Ville-Marie.
- Glaserfeld, E. v. (2004). L'approche constructiviste. Vers une théorie des représentations. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (Eds.), *Constructivisme : Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Glaserfeld, E. v. (2000). La construction de la connaissance. Dans P. Watzlawick & G. Nardone (Eds.), *Stratégie de la thérapie brève*. Paris, FR : Seuil.
- Glaserfeld, E. v. (1992). *Notes constructivistes sur l'éducation*. Présentation au Séminaire sur la Représentation, 20 septembre 1991. Cirade, Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Goldstein, J.-P. (1996). En vers et contre tous. Lecture littéraire d'une poétique en creux. Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p.282-289). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Goulet, C. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis http://www.collegeahuntsic.qc.ca/Pagesdept/Sc_Sociales/psy/methosite/consignes/validite.htm
- Gracia, J.-C. (s.d.). *L'évaluation formative*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis <http://www.educagri.fr/memento/section3/evaluer/s33f1som.htm>.
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Reserach Journal*, 31(1), 104-137.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Graesser, A. C. (1981). *Prose comprehension beyond the word*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Gredler, M. E. (1992). *Learning and instruction: Theory into practice*. New York, NY : Macmillan.
- Greeno, J. G. (2004). We must be doing something (actually, a lot) right. *Newsletter for Educational Psychologists/15*, 27(3), 2-3, 8.

- Grossmann, F. (1995). Évaluer les lectures [Spécial lecteurs, lectures]. *Le Français aujourd'hui*, 112, 23-33.
- Guilbert, L., & Ouellet, L. (2002). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their educational implications*. San Diego : Knapp.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267-293.
- Hakkarainen, K. (2003). Emergence of a progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning. *Learning Environments Research*, 6, 199-220.
- Hatano, C., & Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. Dans L. Resnick, J. Levin and S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 331-349). Washington, DC: American Psychology Association.
- Héraud, F., Asdrubal, M. (s.d.) *Construire une situation d'évaluation critériée*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis <http://www.educagri.fr/memento/section3/conduire/s3f5som.htm#construction>
- Hertenstein, J. H. (1994). Formes de participation. Dans C.R. Christensen, D.A. Garvin, & A. Sweet (Eds.), *Former à une pensée autonome. La Méthode de l'enseignement par la discussion* (p. 197-216). Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Hmelo-Silver, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: Multiple methods for integrated understanding. *Computers & Education*, 41, 397-420.
- Hmelo-Silver, C. E. (2002). Facilitating collaborative knowledge construction. *IEEE Computer Society*. Récupéré depuis <http://www.computer.org/portal/site/computer/index.jsp>
- Holland, N. (1975). *5 Readers reading*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Huston, Nancy (2008). *L'espèce fabulatrice*. Paris, FR : Actes sud.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, BE : Mardaga.
- Johnston, P. H. (1984). Assessment in reading. Dans Pearson, P. D. (Ed.) *Handbook of reading research* (147-182). New York, NY & London, RU : Longman.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology. Constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Jonnaert, P., & Masciotra, D. (Eds.). (2004). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Jouve, V. (2001). De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture. Dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (p. 25-35). Paris, FR : INRP.
- Jouve, V. (1996). Peut-on, doit-on définir la lecture littéraire ? Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p.133-145). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Just, M. A., Carpenter, P. A. (1987) *The psychology of reading and language comprehension*, Boston, MA /London, RU /Toronto, ONT : Allyn and Bacon.
- Kali, Y. (s.d.). *How can public design principles improve design based research?* Récupéré le 13 mai, 2007, depuis <http://www.telscenter.org/confluence/download/attachments/8817/DesignPrinciplesDatabase-TELS.doc>
- Kokis, S. (2006). *Les langages de la création*. Québec : Nota Bene.
- Laferrrière, T., Lamon, M., & Breuleux, A. (2004). Blended learning. *Teacher development in an E-Learning age. A policy and planning guide. Présentation à la World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Washington, DC.

- Laferrière, T., Bracewell, R. & Breuleux, A., (2001). *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* (Rapport final Rescol/SchoolNet). Récupéré le 12 juillet, 2005, depuis <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec
- Lafortune, L., Jacob, S. & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, QC : Logiques.
- Lafortune, L., & St-Pierre, L. (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal, QC : Logiques.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, FR : Presses universitaires de Lille.
- Lampert, M. D., & Ervin-Tripp, S. M. (1993). Structured coding for the study of language and social interaction. In: J.A. Edwards and M.D. Lampert (Eds.) *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (NCTE Research Report No. 22). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Langlade, G. (2004). Sortir du formalisme, accueillir les lecteurs réels. *Le Français aujourd'hui*, 145, 85-96.
- Langlade, G. (2001). Et le sujet lecteur, dans tout ça ? *Enjeux*, 51-52, 53-62.
- Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 63-82), Washington, D.C. : American Psychological Association.
- Lavoie, R. (2005). Des concepts relatifs à l'apprentissage par problèmes. Dans Lavoie, R. *Adopter une approche par problèmes* [Atelier de formation]. Québec, QC : Université Laval.
- Lavoie, R. (2000). *Cadre conceptuel. Document de travail*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, Bureau d'approbation du matériel didactique.
- Lavoie, R., Laferrière, T. & Fortier, A. (2004). Le forum électronique de discussion. Un nouvel outil d'accompagnement des enseignantes et des enseignants. Dans M. L'Hostie & L.-Ph. Boucher (Eds.), *L'accompagnement en éducation* (p. 155-177). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec, QC : Multimondes.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre. 2^e édition*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Lecavalier, J., Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*. Montréal, QC : Chenelière.
- Lecocq, G. (1992). Quelles créativités à l'école ? Dans A. Touati (dir.), *Créativités. Conditions, processus, impacts* (p. 109-125). Paris, FR : Hommes & perspectives.
- Lee, C. D., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2000). *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal, QC : Guérin.

- Lockhorst, D., Admiraal, W., Pilot, A., & Veen, W. (2003). *Analysis of electronic communication using 5 different perspectives*. Présentation à l'ORD, Heerlen, NL.
- Lubart, Todd (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, FR : Armand Colin.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (p. 289-332). New York, NY : Academic Press.
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. Dans S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (p. 271-302). Cambridge, MA : MIT Press.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. Dans W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills*. New York, NY : Academic Press.
- Martineau, S. & Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Matlink, M. W. (2005). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive* (4^e ed.). Bruxelles, BE : De Boeck Université.
- Meirieu, Ph. (s.d.). *Sanctuaire*. Récupéré depuis <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanctuaire.htm>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir & du Sport. *Formation générale à l'enseignement collégial*. Récupéré le 10 septembre, 2002, depuis <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp>
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques du Ministère. (2002). *Rapport sur la situation des bibliothèques scolaires québécoises*.
- Monballin, M. (1999). La compréhension des textes littéraires : attitudes « à risque » et procédures régulatrices. *Enjeux*, 46, 57-73.
- Muller, F. (2005). *Dérives possibles de l'évaluation sommative*. Récupéré le 18 janvier, 2007, depuis <http://francois.muller.free.fr/diversifier/derives2.htm>
- Murray, D. (1982). *Learning by teaching*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., & Smith, E. E. (1985). *The teaching of thinking*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs. Étude du marquage social chez des enfants de 5 à 9 ans*. Paris, FR : Delachaux et Niestlé.
- Nist, S. L., & Mealey, D. L. (1991). Teacher-directed comprehension strategies . Dans R.F. Flippo, & D.C. Caverly (Eds.), *Teaching reading & study strategies at the college level*. (p. 42-85). Newark : IRA (International Reading Association).
- Noël, B., Romainville, M., & Wolfs, J. L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Nuthall, G. (2002). Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. Dans Brophy, J. (Ed.). *Advances in research on teaching, vol. 9. Social constructivist teaching: Affordances and constraints*, (p. 43-79). Oxford, RU : JAI.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Oshima, J. (1998). Differences in knowledge-building between two types of networked learning environments: An information-flow analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 19(3), 329-351.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor. An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557.

- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension – Fostering and comprehension – Monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte. Vol. II – Créativité et apprentissage*. Laval : Les éditions NHP.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, FR : Folio.
- Perrault, N. (2003a). Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial – I. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 3-10.
- Perrault, N. (2003b). Rôle et impact des TIC sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial – II. *Pédagogie collégiale*, 16(4), 26-34.
- Perrenoud, Ph. (s.d.). *Rendre l'élève actif... c'est vite dit !* Récupéré le 19 mai, 2008, depuis http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_09.html
- Piolat, A. & Pélissier, A. (1998). Études de la rédaction de textes : contraintes théoriques et méthodes de recherche. Dans Piolat, A. et Pélissier, A. (Eds.). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 225-269). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Piret, P. (1996). L'initiation à la lecture littéraire : la question de l'évaluation. Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 349-357). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Poirier Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Bruxelles, BE : De Boeck & Larcier s.a.
- Poirier Proulx, L. (1997). Enseigner et apprendre la résolution de problèmes. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 18-23.
- Poissant, H. (1994). *L'alphabétisation. Métacognition et interventions*. Montréal : Logiques.
- Resnick, L. (1999). *Remarks on design experiments* [audio cassettes] (035-036). Présentation à la conférence de l'American Educational Research Association (session 2.56). Montréal, Québec.
- Reuter, Y. (1996, mai). La lecture littéraire : éléments de définition. Dans J.-L. Dufay, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire. 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (p. 33-41). Bruxelles, BE : De Boeck/ Duculot.
- Reuter, Y. (1995). La lecture littéraire : éléments de définition [Spécial lecteurs, lectures]. *Le Français aujourd'hui*, 112, 65-71.
- Reuter, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. À propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.
- Ringuet, S. (2008). *Utiliser un forum électronique comme outil pédagogique*. Récupéré depuis <http://www.profweb.qc.ca/fr/publications/dossiers/utiliser-un-forum-electronique-comme-outil-pedagogique/etat-de-la-question/index.html>
- Romainville, M. (1998). La métamémoire. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 223-244). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves. *Pédagogie collégiale*, 6(1), 17-21.
- Roth, K. J. (2002). Talking to understand science. Dans J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching, vol. 9. Social constructivist teaching: Affordances and constraints* (p. 197-262). Oxford, RU: JAI.
- Rouet, J.-F. (1995). *Lecture, compréhension et recherche d'informations dans les hypertextes* [Résumé de conférence]. Conférence donnée au Centre Régional de Documentation Pédagogique Poitou-Charente (1998, décembre). Poitou-Charente, FR : CRDP.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, FR : Presses universitaires de Rennes.
- Saint-Cyr, C. (1989). L'adolescent « formel » ne serait-il qu'un être abstrait ? *Pédagogie collégiale*, 2(3), 10-14.

- Saint-Gelais, R. (1994). La lecture erratique. Dans Saint-Jacques, D. (dir.). *L'acte de lecture* (p. 245-261). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- Saint-Jean, M. (1994). *L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement supérieur*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Saint-Onge, M. (1994). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Laval, QC : Beauchemin.
- Saint-Pierre, L. (2004). Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie. *Pédagogie collégiale*, 18(2), 27-29.
- Saint-Pierre, L. (1993). Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ? *Pédagogie collégiale*, 6(4), 22-27.
- Salomon, G. (1988). AI in reverse: Computer tools that turn cognitive. *Journal of Educational Computing Research*, 4(2), 123-139.
- Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. Dans P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (p. 185-224). New York, NY : Longman.
- Scallon, G. (s.d.). *Évaluer pour faire apprendre dans une approche par compétences*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/Boite_outils/scalon_plan.pdf
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Dans K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of learning sciences* (p. 97-118). New York, NY : Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. (2003). *Going beyond best practice: Knowledge building principles and indicators*. Dans J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (p. 1370-1373). New York, NY: MacMillan Reference.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. Dans H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (p. 379-406). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Schaffer, R. H. (1996). Joint involvement episodes as context for development. Dans H Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (p. 251-280). London, RU and New York, NY : Routledge.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. (dir.). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.
- Schrire, S. (2005). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computer & Education* (46)1, 49-70.
- Scott, T., Cole, M., & Engel, M. (1992). Computers and education: A cultural constructivist perspective. *Review of Research in Education*, 18, 191-251.
- Simon, H. (1981). *The sciences of the artificial*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Spiro, R. J., & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. Dans P. David Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (p. 471-501). New York, NY : Longman.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2002). *The creativity conundrum. A propulsion model of kinds of creative contribution*. New York, NY : Psychology Press.

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY : Free Press.
- Sternberg, R. J., & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA : ASCD publications.
- Strijbos, J.-W., Martens, R. L., Prins, F. J., & Jochems, M. G. (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computer & Education* 46(1), 29-48.
- Swiners, J.-L., & Briet, J.-M. (2005). *Le site de l'intelligence créatrice*. Récupéré le 29 mai, 2007, depuis <http://www.intelligence-creative.com/>
- Tabak, I. (2004). Reconstructing context: Negotiating the tension between exogenous and endogenous educational design. *Educational Psychologist*, 39(4), 225-233.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Logiques.
- Tauveron, C. (dir.) (2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, FR : INRP (Institut national de recherche pédagogique).
- Taylor, I. (1971). A transactional approach to creativity and its implications for education. *The Journal of Creative Behavior*, (5)3, 190.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, BE : De Boeck/Duculot.
- Tharp, R. (1993). Institutional and social context of educational reform: Practice and reform. Dans E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (p. 269-282). Oxford, RU : Oxford University Press.
- Thérien, M. (1997). De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes. Dans Noël-Gaudreault, M. (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (p. 19-32). Québec, QC : Nuit Blanche.
- Thomas, R. M. & Michel, C. (1994). Vygotsky et la tradition soviétique. Dans R.M. Thomas & C. Michel (Eds.), *Théories du développement de l'enfant* (p. 317-339). Bruxelles, BE : De Boeck.
- Thurler, M. G. (1995). *Dissidence et discordance : lorsqu'une équipe avertie en vaut deux*. Récupéré le 29 septembre, 2005, depuis http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Textes-1996/MGT-1996-02.html#3
- Tierney, R. J., & Cunningham, J. W. (1984). Research on teaching reading comprehension. Dans P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (p. 609-655). New York, NY & London, RU : Longman.
- Todorov, T. (2007). *La Littérature en péril*. Paris, FR : Flammarion.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, FR : Seuil.
- Torkia-Lagacé, M. (1981). *La pensée formelle chez les étudiants de collège I : objectif ou réalité ?* Limoilou, QC : Collège de Limoilou.
- Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL : Scholastic Testing Service.
- Turgeon, D. (1988). Développer la pensée formelle : de la théorie à la pratique. *Pédagogie collégiale*, 1(3), 18-24.
- Underwood, G. (1997). On knowing what you know: Metacognition and the act of reading. *The Clearing House*, 71(2), 77-80.
- Underwood, G. & Batt, V. (1996). *Reading and understanding. An introduction to the psychology of reading*. Cambridge, MA : Blackwell Publishers.

- Unesco (2008). *Standards UNESCO de compétences TIC des enseignants*, Récupéré le 3 septembre, 2010, depuis <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/The%20Standards%20FR/Forms/DispForm.aspx?ID=3&Source=http%3A%2F%2Fcst.unescoci.org%2Fsites%2Fprojects%2Fcst%2FThe%2520Standards%2520FR%2FForms%2FAIItems.aspx&RootFolder=%2Fsites%2Fprojects%2Fcst%2FThe%20Standards%2520FR%2FForms%2FAIItems.aspx>
- Unesco (1997). *La classification internationale type de l'éducation (CITE)*. Récupéré le 27 mai, 2007, depuis http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_F.pdf
- Unger, C., & Wilson, D. G. (1998). What do students think about understanding? Dans Wiske, M. S. (Ed.). *Teaching for understanding. Linking reasearch with practice* (p. 266-292). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Université de Liège (2002-2003). L'enseignement explicite des stratégies de compréhension. *Un programme de collaboration entre les Hautes Écoles et le Service de Pédagogie théorique et expérimentale de l'Université de Liège*. Récupéré le 27 mai, 2008, depuis http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/A005/ens_strat_comp1.asp
- Valcke, M., & Martens, R. (2006). The problem arena of researching computer supported collaborative learning: Introduction to the special section. *Computer & Education*, (46)1, 1-5.
- Van Aalst, J. (2009). Distinguishing knowledge-sharing, knowledge-construction, and knowledge-creation discourses. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 4, 259-287.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY : Academic Press.
- Varelas, M., B. Luster, & S. Wenzel (1999). Making meaning in a community of learners: struggles and possibilities in an urban science class. *Research in Science Education*, 29(2), 227-245.
- Viala, A. (1987). L'Enjeu en jeu. Dans M. Picard (dir.), *La lecture littéraire* (p.15-31). Présentation au Colloque de Reims, novembre 1987. Paris, FR : Clancier-Guénaud.
- Viola, S. (1998). Le métaquestionnement et la compréhension de textes au primaire : applications pédagogiques. Dans Lafortune, L., Mongeau, P., & Pallascio, R., *Métacognition et compétences réflexives* (p. 69-100). Montréal, QC : Logiques.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd. 1934-1937). Paris, FR : La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wagoner, S. A. (1983). Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. *Reading Research Quarterly*, 18, 328-346.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., & Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation. *Creativity Research Journal*, 4(3), 261-271.
- Weinberg, A., & Fischer, F. (2006). A framework to analyse argumentative knowledge construction in a computer-supported collaborative learning. *Computer & Education*, (46)1, 71-95.
- Weisberg, R.W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*, New York, NY: Freeman.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition . Dans D.L. Forrest-Pressley, G.F. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition and human performance. Vol. 1: Theoretical perspectives* (p. 1-31). London, RU : Academic Press.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. Dans J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching, vol. 9. Social constructivist teaching: Affordances and constraints*, Oxford : JAI.

Annexe 1 – Présentation du forum (1^{re} itération)

http://webkf.fse.ulaval.ca:8080 - Perspective: Cegep.kdb: Yvain - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Search Favorites

Cegep.kdb: Yvain [éditer](#)

Exécuter l'action... Montrer comme: discussion

- [Yvain - Courants épique et courtois](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Yvain - Modèle chevalerie](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Yvain - Place de la femme](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Yvain - Yvain vs Harpin](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [601-101-04](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 13]

Informations sur la perspective	Créé: 2003, Août 28	Modifiée: 2005, Septembre 08	Révisions: 3
Auteurs de la perspective	Auteurs: Josée L., Edwin R.		
Lien externe	URL de la perspective pour une utilisation externe (Copy with browser's 'Copy Shortcut' fonction.)		

start Séminaire de r... Questions et c... Séminaire de r... Démarrage de ... http://webkf.f... Perspective: C... 3:01 PM

Annexe 2 – Exemple de perspectives du forum (1^{re} itération)

The image shows a screenshot of a web browser displaying a forum page and an 'Élaborer' (Elaborate) window. The forum page is titled 'Cegep.kdb: Bourgeois gentilhomme' and lists several posts related to the play 'Le bourgeois gentilhomme'. The 'Élaborer' window is open over a post titled 'Le bourgeois et la société' by Josée L. [2003, Novembre 22]. The window shows the text of the note and a list of related terms or concepts.

Forum Page: Cegep.kdb: Bourgeois gentilhomme

- Exécuter l'action... Montrer comme: discussion
- Le bourgeois [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- Le noble [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- Les serviteurs et les valets [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- L'amooureux [éditer](#) par Josée L. [2003, Septembre 21]
- La femme [éditer](#) par Josée L. [2003, Septembre 21]
- Les péchés [éditer](#) par Josée L. [2003, Septembre 21]

Informations sur la perspective: Créé: 2003, Août 28; Modifiée: 2005, Septembre 08; Révisions: 9
Auteurs de la perspective: Auteurs: Josée L., Edwin R.
Lien externe: [URL de la perspective pour une utilisation externe](#) (Copy with browser's 'Copy Shortcut' function)

Forum Page: Cegep.kdb: Le bourgeois

- Exécuter l'action... Montrer comme: discussion
- Le bourgeois et la société [éditer](#) par Josée L. [2003, Novembre 22]
- Le nouveau riche [éditer](#) par Francis R. [2003, Novembre 05]
- Monsieur Jourdain, suite! [éditer](#) par Annie V. [2003, Novembre 07]
- Les gens de qualité [éditer](#) par Anthony S. [2003, Novembre 14]
- M. Jourdain ne sais même pas ce que les nobles aiment [éditer](#) par mike I. [2003, Novembre 20]
- M. Jourdain [éditer](#) par josiane c. [2003, Novembre 26]
- c'est vrai [éditer](#) par OLivieR.R. [2003, Novembre 24]
- kilkjdsf [éditer](#) par ...
- i'en dirai plus sur le [éditer](#) par ...
- Nouveau riche [éditer](#) par ...
- Doute [éditer](#) par ...
- Doute? Au e [éditer](#) par ...
- Tu as tou [éditer](#) par ...
- Les nobles étaie [éditer](#) par ...
- Les nobles é [éditer](#) par ...
- classe arnaq [éditer](#) par ...
- complim [éditer](#) par ...
- Comique [éditer](#) par ...
- ouin c vrai c [éditer](#) par ...
- pas sur [éditer](#) par ...
- Complexe [éditer](#) par ...
- Vouloir ressembler [éditer](#) par ...
- incertitude dans [éditer](#) par ...
- C'est bien vrai é [éditer](#) par ...
- Bonne interprète [éditer](#) par ...
- Jourdain [éditer](#) par nanc [éditer](#) par ...
- p.33, acte 1 scène 2 [éditer](#) par ...
- syntaxe [éditer](#) par ...
- la phrase [éditer](#) par ...
- Je crois avoir la [éditer](#) par ...
- je sais peut-être [éditer](#) par ...
- La musique en a [éditer](#) par ...
- Lâche [éditer](#) par jean [éditer](#) par ...
- entièrement d'accord! [éditer](#) par Marie-Hélène S. [2003, Novembre 10]
- Très d'accord moi aussi! :D [éditer](#) par Audrey D. [2003, Novembre 10]
- il veut etre lâche [éditer](#) par Guillaume C. [2003, Novembre 11]
- M. Jourdain et ses "amis" [éditer](#) par jean [2003, Novembre 13]
- Monsieur Jourdain [éditer](#) par josiane c. [2003, Novembre 17]
- argent= popularité [éditer](#) par nancy I. [2003, Novembre 17]
- Argent... [éditer](#) par Christian-Martin S. [2003, Novembre 17]

Élaborer: Le bourgeois et la société

par Josée L.
Dernière modification: 2003, Novembre 22 (18:12:58) par vanessa b.

Qu'est-ce que ça veut dire? Comment monsieur Jourdain est-il représentatif de la classe montante de la société française du XVII^e siècle ?
vanessa b.

Cette note a été élaborée par

- Le nouveau riche
- Jourdain
- Le bourgeois... Un pieds tendre!
- S.O.S
- une autre chose à considérer...
- Il v a ceux qui rient d'eux-même, et ceux dont les autres s'en chargent....!
- Les bourgeois et les rois
- Le fils du Grand Turc comme gendre...
- selon moi
- blabla

Done Internet

javascrpt:openNote(document.images[notImg99],note?DB=Cegep%2Ekdb&NoteID=99&ViewID=9',83599') Internet

start Séminaire ... Questions ... Séminaire ... Démarrage... http://web... Perspectiv... http://web... 3:06 PM

Annexe 3 – Présentation du forum (2^e itération)

http://webkf.fse.ulaval.ca:8080 - Perspective: Cegep.kdb: 601-102-04 - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Search Favorites

Cegep.kdb: 601-102-04 [éditer](#)

Exécuter l'action... Montrer comme: **discussion**

- [Bienvenue](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- [Poésie](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 17]
- [Littérature fantastique](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 17]
- [Littérature postmoderne](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 17]

Informations sur la perspective	Créé: 2004, Janvier 13	Modifiée: 2004, Août 22	Révisions: 9
Auteurs de la perspective	Auteurs: Josée L.		
Lien externe	URL de la perspective pour une utilisation externe (Copy with browser's 'Copy Shortcut' function.)		

start Séminaire de r... Démarrage de ... http://webkf.f... Perspective: C... http://webkf.f... 3:13 PM

Annexe 4 – Exemple d'organisation du forum (2^e itération)

http://webkf.fse.ulaval.ca:8080 - Perspective: Cegep.kdb: Romain Gary - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Search Favorites

Cegep.kdb: Romain Gary [éditer](#)

Exécuter l'action... Montrer comme: discussion

- Émile Ajar vs Romain Gary [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- Momo, Madame Rosa et les autres [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- Une histoire d'amour? [éditer](#) par Josée L., Edwin R. [2005, Septembre 08]
- L'humour de Gary [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- Daniel Pennac [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 17]
- 601-102-04 [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 22]

Informations sur la perspective Créé: 2004, Janvier 17 Modifiée: 2004, Janvier 17 Révisions: 0

Auteurs de la perspective Auteurs: Josée L.

Lien externe [URL de la perspective pour une utilisation externe](#) (Copy with browser's 'Copy Shortcut' function.)

start Séminaire de r... Séminaire de r... Démarrage de ... http://webkf.f... Perspective: C... http://webkf.f... 3:14 PM

Annexe 5 – Exemple d'organisation du forum (2^e itération)

http://webkf.fse.ulaval.ca:8080 - Perspective: Cegep.kdb: Daniel Pennac - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Refresh Home Search Favorites

Cegep.kdb: Daniel Pennac [éditer](#)

Exécuter l'action... Montrer comme: discussion

- [Pas des voeux les u-vieux](#) [éditer](#) par Terry C. [2004, Avril 19]
- [Ouverture](#) [éditer](#) par Raynald A. [2004, Avril 15]
- [les 5 bombes](#) [éditer](#) par myrand a. [2004, Avril 16]
- [intertextualité](#) [éditer](#) par jessica d. [2004, Avril 15]
- [intertextualité suite](#) [éditer](#) par alexandra f. [2004, Avril 19]
- [La religion](#) [éditer](#) par Terry C. [2004, Avril 19]
- [Pour compléter...](#) [éditer](#) par Catherine R. [2004, Avril 21]
- [Cela pourrait peut-être vous aider à éclaircir vos prunelles...](#) [éditer](#) par jean-philippe b. [2004, Avril 18]
- [Pas si facile que ça...](#) [éditer](#) par Terry C. [2004, Avril 19]
- [Ayoye!](#) [éditer](#) par may03 [2004, Avril 24]
- [Les médias](#) [éditer](#) par Guillaume B. [2004, Avril 18]
- [les média...](#) [éditer](#) par alexandra f. [2004, Avril 19]
- [Les médias et les gros événements](#) [éditer](#) par Terry C. [2004, Avril 19]
- [et](#) [éditer](#) par Francis B. [2004, Avril 21]
- [Question](#) [éditer](#) par William J. [2004, Avril 21]
- [Peut-être?](#) [éditer](#) par mathieu p. [2004, Avril 21]
- [Épuisement professionnel et...](#) [éditer](#) par cynthia a. [2004, Avril 22]
- [En effet](#) [éditer](#) par Terry C. [2004, Avril 22]
- [Qui a remarqué?](#) [éditer](#) par cynthia a. [2004, Avril 22]
- [oui un lien](#) [éditer](#) par Sarah G. [2004, Avril 24]
- [rebelote](#) [éditer](#) par Guillaume L. [2004, Avril 27]
- [Petite question](#) [éditer](#) par Gabriel P. [2004, Avril 26]
- [Pour l'ouverture](#) [éditer](#) par André C. [2004, Avril 26]
- [theme](#) [éditer](#) par frederic c. [2004, Avril 26]
- [ou ça?](#) [éditer](#) par Guillaume L. [2004, Avril 27]
- [post](#) [éditer](#) par frederic c. [2004, Avril 26]
- [hé oui!](#) [éditer](#) par Guillaume L. [2004, Avril 27]
- [Hors sujet mais...](#) [éditer](#) par Guillaume L. [2004, Avril 27]
- [Pennachioni ou Pennac](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- [La tribu Malaussène et ses amis](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- [Une intrigue policière?](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- [L'humour de Pennac](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 31]
- [Romain Gary](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 17]
- [601-102-04](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 22]

Informations sur la perspective Créé: 2004, Janvier 17 Modifiée: 2004, Janvier 17 Révisions: 0

Auteurs de la perspective Auteurs: Josée L.

Lien externe [URL de la perspective pour une utilisation externe](#) (Copy with browser's 'Copy Shortcut' function.)

start Séminaire de r... Séminaire de r... Démarrage de ... http://webkf.f... Perspective: C... http://webkf.f... 3:16 PM

Annexe 6 – Présentation du forum (3^e itération)

http://webkf.fse.ulaval.ca:8080 - Perspective: Cegep.kdb: Automne 2004 - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Search Favorites

Cegep.kdb: Automne 2004 [éditer](#)

Exécuter l'action... Montrer comme: **discussion**

- [Yvain](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Le Cid](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Analyse littéraire](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [Discussion générale](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Août 21]
- [601-101-04](#) [éditer](#) par Josée L. [2004, Janvier 13]

Informations sur la perspective Créé: 2004, Août 21 Modifiée: 2005, Septembre 08 Révisions: 1

Auteurs de la perspective Auteurs: Josée L., Edwin R.

Lien externe [URL de la perspective pour une utilisation externe](#) (Copy with browser's 'Copy Shortcut' function.)

Done Internet

start Séminaire de r... Séminaire de r... Démarrage de ... http://webkf.f... Perspective: C... http://webkf.f... 3:17 PM

Annexe 7 – Exemple de note de départ du forum (3^e itération)

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying a forum page titled "Cegep.kdb: Yvain". The browser's address bar shows the URL "http://webkf.fse.ulaval.ca:8080". The forum interface includes a navigation menu on the left with icons for search, home, and user profile. The main content area shows a list of forum topics, with the selected topic "Un exemple concret d'utilisation" expanded to show a detailed note.

The note, titled "Un exemple concret d'utilisation" by Josée L. (last modified 2004, Août 28), contains the following text:

Extrait de texte Mais, dites-moi, si vous le savez, ce chevalier dont vous m'avez si longuement entretenue, quelle est sa qualité, quelle est sa famille? S'il peut prétendre à moi, et que de son côté il ne s'y oppose pas, je le ferai, c'est entendu, seigneur de ma terre et de ma personne Mais il faudra faire en sorte qu'on évite tout commentaire à mon sujet et qu'on ne dise pas: "C'est celle qui a épousé celui qui a tué son mari." (p. 68)

Qu'est-ce que ça veut dire? Je ne comprends pas pourquoi la dame accepte d'épouser le meurtrier de son mari. *Mon interprétation* Je pense qu'elle doit avoir peur de lui. *Ma justification* Il vient de tuer son époux, un chevalier très courageux (il défend la fontaine), en combat singulier. Elle peut donc avoir peur, puisqu'il est meilleur que son mari, qui était déjà un bon chevalier. En plus, elle ne connaît pas vraiment ses intentions. *Contexte sociohistorique* Est-ce vraiment comme cela que ça se passait dans le temps?))

The note also includes sections for "Cette note a été élaborée par" (listing other forum topics), "Perspectives où apparaît cette note" (listing "Yvain" by Josée L.), and "Lire et modifier les informations de cette note" (stating it was read 116 times and modified 7 times).

Annexe 8 – Grille d'évaluation descriptive

Pertinence des idées principales ou énoncées (une idée principale pertinente est directement en lien avec l'énoncé et permet de faire avancer la réflexion)				
Aucune idée principale n'est pertinente. <input type="checkbox"/> 0	+ de la moitié des idées principales ne sont pas pertinentes. <input type="checkbox"/> 3	+ de la moitié des idées principales sont pertinentes. <input type="checkbox"/> 6	Toutes les idées principales sont pertinentes. <input type="checkbox"/> 10	
Pertinence des idées secondaires ou expliquées (une idée secondaire pertinente est directement en lien avec l'idée principale qu'elle explique, et montre la progression dans l'explication)				
Aucune idée secondaire n'est pertinente. <input type="checkbox"/> 0	+ de la moitié des idées secondaires ne sont pas pertinentes. <input type="checkbox"/> 2	+ de la moitié des idées secondaires sont pertinentes. <input type="checkbox"/> 5	Toutes les idées secondaires sont pertinentes. <input type="checkbox"/> 8	
Justesse des citations (une citation doit prouver l'idée secondaire et l'idée principale défendues et être retranscrite sans déformation)				
Les citations n'illustrent pas les idées. <input type="checkbox"/> 0	La plupart des citations n'illustrent pas les idées, même si elles sont bien retranscrites. <input type="checkbox"/> 2	La plupart des citations illustrent bien les idées. Elles sont généralement bien retranscrites. <input type="checkbox"/> 4	Les citations illustrent toujours bien les idées, mais quelques-unes présentent des erreurs de retranscription. <input type="checkbox"/> 6	Les citations illustrent toujours bien les idées et sont retranscrites correctement. <input type="checkbox"/> 7
Pertinence des explications (une explication pertinente montre en quoi la citation vient prouver l'idée secondaire et l'idée principale défendues)				
Il n'y a jamais d'explications. <input type="checkbox"/> 0	La plupart des idées ne sont pas approfondies par des explications ou les explications données ne soutiennent pas les idées principales. <input type="checkbox"/> 10	La plupart des explications montrent bien que les idées secondaires et les citations soutiennent les idées principales. <input type="checkbox"/> 25	Les explications montrent que les idées secondaires et les citations soutiennent les idées principales. <input type="checkbox"/> 40	
Intégration du style et du contexte sociohistorique à l'explication (au moins deux mentions)				
La dissertation ne fait aucune mention du style de l'écrivain ni du contexte. <input type="checkbox"/> 0	Les mentions de style et de contexte sont « plaquées » et ne servent pas l'explication. <input type="checkbox"/> 6	Il manque une mention du style ou du contexte, mais celles qui sont là sont bien développées. <input type="checkbox"/> 12	Les figures de style et les mentions du contexte sont généralement bien intégrées et servent assez bien l'explication. <input type="checkbox"/> 18	Les figures de style et les mentions du contexte sociohistorique sont bien intégrées et servent bien l'explication. <input type="checkbox"/> 25
Compréhension du texte à l'étude				
L'analyse présente + de 2 erreurs de compréhension. <input type="checkbox"/> 0	L'analyse présente 2 erreurs dans la compréhension. <input type="checkbox"/> 3	L'analyse présente 1 erreur dans la compréhension. <input type="checkbox"/> 6	Le texte est bien compris. <input type="checkbox"/> 10	

Annexe 9 – Résultats des corrections des productions écrites des étudiants

Résultats des corrections - groupe contrôle														
N°	D1 - C1	D1 - C2	Moy D1	E1 - C1	E1 - C2	Moy E 1	D2 - C1	D2 - C2	Moy D2	E2 - C1	E2 - C2	Moy E2	Amél glob	Amél E
1	85	72	78,5	25	25	25	51	84	67,5	10	25	17,5	-11	-7,5
2	97	85	91	40	25	32,5	65	100	82,5	25	40	32,5	-8,5	0
3	47	49	48	10	10	10	53	60	56,5	10	10	10	8,5	0
4	66	77	71,5	25	25	25	74	74	74	25	25	25	2,5	0
5	64	90	77	25	40	32,5	99	81	90	40	25	32,5	13	0
6	100	53	76,5	40	10	25	54	58	56	10	10	10	-20,5	-15
7	72	90	81	25	40	32,5	85	82	83,5	25	25	25	2,5	-7,5
8	74	96	85	25	40	32,5	85	71	78	25	25	25	-7	-7,5
9	100	77	88,5	40	25	32,5	63	78	70,5	10	25	17,5	-18	-15
10	75	75	75	25	25	25	56	84	70	10	25	17,5	-5	-7,5
11	72	74	73	25	25	25	48	66	57	10	25	17,5	-16	-7,5
12	85	74	79,5	25	25	25	34	54	44	0	10	5	-35,5	-20
13	90	56	73	40	10	25	62	77	69,5	25	25	25	-3,5	0
14	59	75	67	10	25	17,5	35	77	56	0	25	12,5	-11	-5
15	89	85	87	40	25	32,5	100	85	92,5	40	25	32,5	5,5	0
16	68	69	68,5	25	25	25	51	74	62,5	10	25	17,5	-6	-7,5
17	68	50	59	25	10	17,5	51	50	50,5	10	10	10	-8,5	-7,5
18	46	74	60	10	25	17,5	28	54	41	0	10	5	-19	-12,5
19	57	49	53	10	10	10	97	74	85,5	40	25	32,5	32,5	22,5
21	84	80	82	40	25	32,5	51	71	61	10	25	17,5	-21	-15
22	62	57	59,5	25	10	17,5	55	81	68	25	25	25	8,5	7,5
23	72	93	82,5	25	40	32,5	68	85	76,5	25	25	25	-6	-7,5
24	100	92	96	40	40	40	81	100	90,5	40	40	40	-5,5	0
25	51	71	61	10	25	17,5	93	74	83,5	40	25	32,5	22,5	15
26	78	71	74,5	25	25	25	50	62	56	10	10	10	-18,5	-15
27	86	96	91	40	40	40	66	78	72	25	25	25	-19	-15
28	100	100	100	40	40	40	78	90	84	25	40	32,5	-16	-7,5
29	53	47	50	10	10	10	35	42	38,5	10	10	10	-11,5	0
30	78	68	73	25	25	25	65	84	74,5	25	25	25	1,5	0
31	44	77	60,5	10	25	17,5	57	81	69	10	25	17,5	8,5	0
32	78	52	65	25	10	17,5	64	74	69	25	25	25	4	7,5
33	78	92	85	25	40	32,5	93	93	93	40	40	40	8	7,5
34	77	78	77,5	25	25	25	100	78	89	40	25	32,5	11,5	7,5
35	57	53	55	10	10	10	77	74	75,5	25	25	25	20,5	15
36	78	77	77,5	25	25	25	52	74	63	10	25	17,5	-14,5	-7,5
37	72	77	74,5	25	25	25	65	70	67,5	25	10	17,5	-7	-7,5

N°	D1 - C1	D1 - C2	Moy D1	E1 - C1	E1 - C2	Moy E 1	D2 - C1	D2 - C2	Moy D2	E2 - C1	E2 - C2	Moy E2	Amél glob	Amél E
38	60	90	75	10	40	25	67	82	74,5	10	25	17,5	-0,5	-7,5
39	100	74	87	40	25	32,5	93	85	89	40	25	32,5	2	0
40	84	74	79	40	25	32,5	75	67	71	25	10	17,5	-8	-15
41	51	70	60,5	10	25	17,5	57	70	63,5	10	25	17,5	3	0
42	100	93	96,5	40	40	40	78	78	78	25	25	25	-18,5	-15
43	68	53	60,5	25	10	17,5	53	59	56	10	10	10	-4,5	-7,5
Moy	74,4	73,93	74,17	25,71	25	25,36	65,81	74,64	70,23	20,36	22,86	21,61	-3,94	-3,75
Écart -type	16,24	14,8	15,52	10,83	10,35	10,59	18,91	12,3	15,61	12,31	8,39	10,35	13,28	9,1

Résultats des corrections - groupe expérimental														
N°	D1 - C1	D1 - C2	Moy D1	E1 - C1	E1 - C2	Moy E 1	D2 - C1	D2 - C2	Moy D2	E2 - C1	E2 - C2	Moy E2	Amél glob	Amél E
44	100	85	92,5	40	25	32,5	100	100	100	40	40	40	7,5	7,5
45	56	72	64	25	25	25	43	68	55,5	10	25	17,5	-8,5	-7,5
46	68	68	68	25	25	25	83	82	82,5	40	25	32,5	14,5	7,5
47	68	73	70,5	25	25	25	89	80	84,5	40	25	32,5	14	7,5
48	75	93	84	25	40	32,5	56	51	53,5	10	10	10	-30,5	-22,5
49	41	65	53	10	25	17,5	52	80	66	10	25	17,5	13	0
50	77	85	81	25	25	25	60	80	70	25	25	25	-11	0
51	62	86	74	10	40	25	72	100	86	25	40	32,5	12	7,5
52	83	66	74,5	25	25	25	100	100	100	40	40	40	25,5	15
53	68	71	69,5	25	25	25	82	71	76,5	25	25	25	7	0
54	66	72	69	25	25	25	93	77	85	40	25	32,5	16	7,5
55	75	93	84	25	40	32,5	72	99	85,5	25	40	32,5	1,5	0
56	69	82	75,5	25	25	25	85	73	79	25	25	25	3,5	0
57	69	84	76,5	23	25	24	85	96	90,5	25	40	32,5	14	8,5
58	52	77	64,5	20	25	22,5	78	69	73,5	25	25	25	9	2,5
59	70	85	77,5	25	25	25	100	85	92,5	40	25	32,5	15	7,5
60	47	60	53,5	10	25	17,5	87	65	76	40	25	32,5	22,5	15
61	84	85	84,5	25	25	25	47	64	55,5	10	25	17,5	-29	-7,5
62	100	74	87	40	25	32,5	100	93	96,5	40	40	40	9,5	7,5
63	100	78	89	40	25	32,5	85	78	81,5	25	25	25	-7,5	-7,5
64	69	85	77	20	25	22,5	96	96	96	40	40	40	19	17,5
65	93	100	96,5	33	40	36,5	100	82	91	40	25	32,5	-5,5	-4
66	92	82	87	33	25	29	100	85	92,5	40	25	32,5	5,5	3,5
67	78	85	81,5	25	25	25	74	81	77,5	25	25	25	-4	0
68	52	55	53,5	10	10	10	81	96	88,5	25	40	32,5	35	22,5
69	100	100	100	40	40	40	97	100	98,5	40	40	40	-1,5	0
70	81	84	82,5	22	25	23,5	100	80	90	40	25	32,5	7,5	9
71	56	74	65	20	25	22,5	67	74	70,5	25	25	25	5,5	2,5

N°	D1 - C1	D1 - C2	Moy D1	E1 - C1	E1 - C2	Moy E 1	D2 - C1	D2 - C2	Moy D2	E2 - C1	E2 - C2	Moy E2	Amél glob	Amél E
72	86	100	93	33	40	36,5	75	89	82	25	40	32,5	-11	-4
73	65	74	69,5	20	25	22,5	94	93	93,5	40	40	40	24	17,5
75	77	87	82	33	40	36,5	87	99	93	40	40	40	11	3,5
76	99	99	99	40	40	40	96	99	97,5	40	40	40	-1,5	0
77	100	93	96,5	40	40	40	89	99	94	40	40	40	-2,5	0
78	66	68	67	20	25	22,5	82	85	83,5	40	25	32,5	16,5	10
79	93	93	93	40	40	40	89	85	87	40	25	32,5	-6	-7,5
80	49	47	48	10	10	10	85	97	91	25	40	32,5	43	22,5
81	69	74	71,5	25	25	25	50	85	67,5	10	25	17,5	-4	-7,5
82	79	69	74	25	25	25	60	41	50,5	25	10	17,5	-23,5	-7,5
83	77	67	72	25	25	25	84	75	79,5	40	40	40	7,5	15
84	63	93	78	10	40	25	55	75	65	25	40	32,5	-13	7,5
85	71	75	73	25	25	25	85	63	74	25	10	17,5	1	-7,5
87	59	71	65	20	25	22,5	89	62	75,5	40	25	32,5	10,5	10
88	100	100	100	40	40	40	75	96	85,5	25	40	32,5	-14,5	-7,5
89	64	77	70,5	25	25	25	100	84	92	40	25	32,5	21,5	7,5
90	66	93	79,5	25	40	32,5	96	85	90,5	40	25	32,5	11	0
91	59	62	60,5	25	25	25	31	46	38,5	10	25	17,5	-22	-7,5
92	41	78	59,5	10	25	17,5	31	70	50,5	10	25	17,5	-9	0
93	75	68	71,5	40	25	32,5	71	77	74	25	25	25	2,5	-7,5
94	48	63	55,5	10	25	17,5	69	72	70,5	25	25	25	15	7,5
95	93	92	92,5	40	40	40	93	81	87	40	25	32,5	-5,5	-7,5
96	81	84	82,5	33	25	29	100	92	96	40	40	40	13,5	11
97	78	85	81,5	25	25	25	100	100	100	40	40	40	18,5	15
98	85	78	81,5	25	25	25	57	92	74,5	10	40	25	-7	0
99	89	100	94,5	40	40	40	100	96	98	40	40	40	3,5	0
100	60	74	67	20	25	22,5	85	93	89	25	40	32,5	22	10
101	40	50	45	10	10	10	100	75	87,5	40	25	32,5	42,5	22,5
102	48	85	66,5	10	25	17,5	85	100	92,5	25	40	32,5	26	15
103	92	100	96	40	40	40	100	100	100	40	40	40	4	0
104	63	69	66	20	25	22,5	65	77	71	25	25	25	5	2,5
105	83	78	80,5	25	25	25	82	93	87,5	25	40	32,5	7	7,5
106	53	54	53,5	10	10	10	81	74	77,5	25	25	25	24	15
107	60	72	66	10	25	17,5	100	68	84	40	25	32,5	18	15
108	92	77	84,5	40	25	32,5	95	70	82,5	40	25	32,5	-2	0
109	78	78	78	25	25	25	57	75	66	10	25	17,5	-12	-7,5
110	78	81	79,5	25	25	25	100	100	100	40	40	40	20,5	15
111	47	57	52	10	10	10	27	38	32,5	0	10	5	-19,5	-5
112	45	78	61,5	10	25	17,5	71	68	69,5	25	25	25	8	7,5
114	85	93	89	25	40	32,5	53	90	71,5	10	40	25	-17,5	-7,5

N°	D1 - C1	D1 - C2	Moy D1	E1 - C1	E1 - C2	Moy E 1	D2 - C1	D2 - C2	Moy D2	E2 - C1	E2 - C2	Moy E2	Amél glob	Amél E
115	89	75	82	40	25	32,5	51	78	64,5	10	25	17,5	-17,5	-15
116	38	57	47,5	0	10	5	40	53	46,5	0	10	5	-1	0
117	78	93	85,5	25	40	32,5	100	97	98,5	40	40	40	13	7,5
118	30	50	40	10	25	17,5	85	100	92,5	25	40	32,5	52,5	15
119	61	77	69	10	25	17,5	78	90	84	25	40	32,5	15	15
120	52	65	58,5	10	25	17,5	51	60	55,5	25	25	25	-3	7,5
121	63	92	77,5	25	40	32,5	100	77	88,5	40	25	32,5	11	0
122	25	58	41,5	0	10	5	56	77	66,5	10	25	17,5	25	12,5
123	100	100	100	40	40	40	100	100	100	40	40	40	0	0
Moy.	70,69	78,21	74,45	23,9	27,53	25,71	79,08	81,77	80,42	28,83	30,26	29,55	5,97	3,83
Écart -type	18,31	13,4	14,65	10,74	8,51	8,55	19,71	14,93	15,41	11,79	8,97	8,54	15,89	9,07

Annexe 10 – Synthèse des résultats en parallèle avec l'activité sur le KF

N°	Moy. D1	E D1	Moy. D2	E D2	Amél. glob.	Amél. expl.	Notes créées	Rég.	Build-on	% lu	Nbre échaf	Nbre annot
44	92,5	32,5	100	40	7,5	7,5	17	4	13	76	26	5
45	64	25	55,5	17,5	-8,5	-7,5	JB					
46	68	25	82,5	32,5	14,5	7,5	5	2	3	6	8	2
47	70,5	25	84,5	32,5	14	7,5	4	2	2	6	7	0
48	84	32,5	53,5	10	-30,5	-22,5	0	0	0	2	0	0
49	53	17,5	66	17,5	13	0	10	2	8	5	12	0
50	81	25	70	25	-11	0	4	0	4	21	5	1
51	74	25	86	32,5	12	7,5	5	1	4	53	1	0
52	74,5	25	100	40	25,5	15	16	0	16	12	21	0
53	69,5	25	76,5	25	7	0	7	4	3	14	8	0
54	69	25	85	32,5	16	7,5	5	2	3	25	8	1
55	84	32,5	85,5	32,5	1,5	0	11	4	7	13	18	0
56	75,5	25	79	25	3,5	0	1	0	1	12	2	0
57	76,5	24	90,5	32,5	14	8,5	23	6	17	75	29	0
58	64,5	22,5	73,5	25	9	2,5	11	0	11	52	12	0
59	77,5	25	92,5	32,5	15	7,5	8	2	6	39	13	0
60	53,5	17,5	76	32,5	22,5	15	10	2	8	31	12	0
61	84,5	25	55,5	17,5	-29	-7,5	13	3	10	15	0	1
62	87	32,5	96,5	40	9,5	7,5	4	2	2	2	7	0
63	89	32,5	81,5	25	-7,5	-7,5	16	2	14	51	33	0
64	77	22,5	96	40	19	17,5	9	3	6	11	14	1
65	96,5	36,5	91	32,5	-5,5	-4	10	0	10	50	18	3
66	87	29	92,5	32,5	5,5	3,5	6	2	4	19	7	0
67	81,5	25	77,5	25	-4	0	11	1	10	94	12	4
68	53,5	10	88,5	32,5	35	22,5	15	10	5	67	17	11
69	100	40	98,5	40	-1,5	0	10	1	9	61	18	0
70	82,5	23,5	90	32,5	7,5	9	JB					
71	65	22,5	70,5	25	5,5	2,5	0	0	0	14	0	0
72	93	36,5	82	32,5	-11	-4	19	1	18	100	17	21
73	69,5	22,5	93,5	40	24	17,5	5	0	5	94	6	6
74	Copie manquante											
75	82	36,5	93	40	11	3,5	10	0	10	36	14	0
76	99	40	97,5	40	-1,5	0	2	0	2	4	1	0
77	96,5	40	94	40	-2,5	0	17	4	13	39	23	0
78	67	22,5	83,5	32,5	16,5	10	11	11	0	46	16	0
79	93	40	87	32,5	-6	-7,5	12	0	12	67	19	0
80	48	10	91	32,5	43	22,5	JB					
81	71,5	25	67,5	17,5	-4	-7,5	4	0	4	4	7	0

N°	Moy. D1	E D1	Moy. D2	E D2	Amél. glob.	Amél. expl.	Notes créées	Rég.	Build-on	% lu	Nbre échaf	Nbre annot
82	74	25	50,5	17,5	-23,5	-7,5	1	0	1	2	1	0
83	72	25	79,5	40	7,5	15	3	0	3	32	4	0
84	78	25	65	32,5	-13	7,5	JB					
85	73	25	74	17,5	1	-7,5	9	3	6	16	8	0
86	Copie manquante											
87	65	22,5	75,5	32,5	10,5	10	5	0	5	11	5	0
88	100	40	85,5	32,5	-14,5	-7,5	9	2	7	93	13	1
89	70,5	25	92	32,5	21,5	7,5	8	3	5	15	17	6
90	79,5	32,5	90,5	32,5	11	0	8	7	1	19	14	0
91	60,5	25	38,5	17,5	-22	-7,5	JB					
92	59,5	17,5	50,5	17,5	-9	0	3	1	2	5	5	0
93	71,5	32,5	74	25	2,5	-7,5	1	0	1	3	1	0
94	55,5	17,5	70,5	25	15	7,5	5	4	1	19	7	0
95	92,5	40	87	32,5	-5,5	-7,5	6	1	5	9	13	0
96	82,5	29	96	40	13,5	11	1	1	0	4	1	0
97	81,5	25	100	40	18,5	15	36	5	31	92	47	9
98	81,5	25	74,5	25	-7	0	14	1	13	66	29	14
99	94,5	40	98	40	3,5	0	13	1	12	24	22	0
100	67	22,5	89	32,5	22	10	12	6	6	53	21	0
101	45	10	87,5	32,5	42,5	22,5	JB					
102	66,5	17,5	92,5	32,5	26	15	5	0	5	7	5	0
103	96	40	100	40	4	0	11	3	8	81	7	0
104	66	22,5	71	25	5	2,5	JB					
105	80,5	25	87,5	32,5	7	7,5	JB					
106	53,5	10	77,5	25	24	15	0	0	0	19	0	0
107	66	17,5	84	32,5	18	15	2	1	1	18	1	0
108	84,5	32,5	82,5	32,5	-2	0	4	2	2	30	5	0
109	78	25	66	17,5	-12	-7,5	10	0	10	30	9	0
110	79,5	25	100	40	20,5	15	31	1	30	98	37	3
111	52	10	32,5	5	-19,5	-5	0	0	0	1	0	0
112	61,5	17,5	69,5	25	8	7,5	8	3	5	15	13	0
113	Abandon											
114	89	32,5	71,5	25	-17,5	-7,5	20	8	12	31	24	0
115	82	32,5	64,5	17,5	-17,5	-15	1	1	0	3	3	2
116	47,5	5	46,5	5	-1	0	JB					
117	85,5	32,5	98,5	40	13	7,5	14	4	10	34	10	0
118	40	17,5	92,5	32,5	52,5	15	3	1	2	2	5	0
119	69	17,5	84	32,5	15	15	9	1	8	100	22	11
120	58,5	17,5	55,5	25	-3	7,5	4	3	1	2	7	0
121	77,5	32,5	88,5	32,5	11	0	18	3	15	50	25	0

N°	Moy. D1	E D1	Moy. D2	E D2	Amél. glob.	Amél. expl.	Notes créées	Rég.	Build- on	% lu	Nbre échaf	Nbre annot
122	41,5	5	66,5	17,5	25	12,5	7	0	7	13	5	5
123	100	40	100	40	0	0	10	2	8	11	10	0
Moy	74,5	25,7	80,4	29,5	6	3,8						
Écart -type	14,6	8,6	15,4	8,5	15,9	9,1						

Annexe 11 – Évaluation de l'utilisation du Web Knowledge Forum

1. Comment qualifieriez-vous votre participation au Web Knowledge Forum ?

Très agréable	Agréable	Exigeant	Trop exigeant
1	30	43	6

Si vous avez répondu *exigeant* ou *trop exigeant*, que suggérez-vous comme amélioration ?

Commentaires pour *agréable* :

- J'ai coché agréable mais j'ose tout de même penser que ça le serait davantage s'il y avait moins de répétitions → mais c'est difficile de tout lire alors...
- Malgré que j'ai répondu agréable, il y a des fois où je me sentais obligé d'écrire quelque chose pour être sûr d'avoir mes points de participation.
- Sûrement agréable, pour la simple et bonne raison que j'y suis allé une fois, pour regarder le mot de bienvenue que j'ai lu très brièvement.
- Ce n'était ni agréable ni exigeant, mais un mélange des deux. Souvent, il y avait trop de choses qui se répétaient, ça devenait redondant et on perdait le fil.

Commentaires pour *exigeant* :

- En parler en classe plutôt que sur Internet.
- Au cours de la session, je pensais rarement à aller lire les textes des autres et y écrire les miens. Je préférais me concentrer seule sur la lecture de mon livre.
- Je n'ai pas d'ordinateur personnel, ce qui m'empêchait de visiter le forum de façon plus régulière.
- Énormément de sujet à lire, mais qui revienne souvent au même.
- Car les critères d'évaluation sont exigeants. C'est que nous n'avons pas toujours quelque chose à dire mais étant donné que c'était une obligation d'y participer, parfois les commentaires étaient plus ou moins pertinents. Et parfois, nous n'avons que des réponses et non des questions ou vice-versa. Je crois que l'évaluation devrait être sur 5 pts au lieu de 10% de la note finale.
- Que ce ne soit plus une obligation, mais une invitation.
- J'ai trouvé, surtout lors du *Cid*, qu'il était très difficile d'y participer. Le monde émettait des faits, ce qui n'incitait aucune réponse. C'est d'ailleurs la majeure raison pour laquelle j'ai peu participé à la 2^e étape du trimestre.
- Je ne savais pas du tout quoi demander ou quoi répondre après plusieurs fois que j'y allais et que je lisais je commençais à être capable mais pas avant.
- Réduire le nombre minimal de participation et les points accordés à ce travail.
- Il faut trouver le temps d'y aller et de formuler notre compréhension, mais ce fut utile pour comprendre certains détails imprécis à ma lecture.
- J'ai répondu exigeant car je devais venir à l'école le soir pour le faire (ce que je n'ai pas fait souvent).
- Mes possibilités à aller au Web KF étaient minimes. Je ne sais comment améliorer, mais entre l'école, le travail...

- Agréable, mais toutefois difficile lorsqu'on a pas d'ordinateur à la maison et qu'on a pas accès facilement aux ordinateurs. Mon horaire ne me permettait pas beaucoup la possibilité d'aller à l'ordinateur au cégep.
- Je trouve très exigeant d'avoir à en faire la lecture.
- Ne pas obliger les élèves à s'en servir et ne pas donner de points pour cela.
- Ne pas noter notre participation.
- Peut-être réduire le côté constance de participation. Y aller une fois ou deux peut-être assez.
- Ne pas avoir de site à aller, comme les autres classes.
- C'est difficile d'aller très souvent sur le forum. De plus, je ne savais pas toujours quoi dire, quoi demander.
- Je n'ai pas d'ordinateur à porter de main et je fais déjà beaucoup de travaille sur ordinateur. C'est fun, mais pas trop!
- J'ai aimé ça, mais je n'ai pas beaucoup accès aux ordinateurs, donc quand je pouvais y aller, il y avait déjà des tonnes de messages et je n'ai pas pu les lire tous.
- Par exemple il pourrait avoir un thème de discussion élaboré à chaque semaine. De cette façon les conversations seraient plus suivies et plus d'argumentation aurait lieu.
- Je crois que ça devrait au choix des gens d'y participer ou non... Je ne savais jamais quoi dire!
- J'ai trouvé ça exigeant pas à cause du travail, mais parce que je n'avais pas d'ordinateur chez nous, donc je pensait moins souvent à y participer.
- Qu'on ne soit pas obligé d'y aller. Que se soit une décision qu'on prend de nous-même. Qu'on ne soit pas évalué sur ça.
- Que ce ne soit pas une obligation d'y aller, car on a pas toujours le temps ni un ordi à la maison. Je n'aime pas particulièrement la lecture donc je n'avais pas vrm le goût d'y participer toute la session. P-t seulement sur un livre.
- C'est pas que c'est exigeant, mais ça demande du temps et il faut y aller régulièrement. C'est que quelques fois les messages sont redondants. Il faudrait peut-être séparer en sous-thèmes le roman comme celui d'Yvain. S'il y a qqch que tu comprends pas en particulier ça va plus vite pour p-e trouver la réponse.
- Je crois que c'était une bonne idée de nous faire participer au forum. Par contre, j'ai parfois eu de la difficulté à trouver du temps pour y aller. Bien que je lise tous les messages, lorsque je vais sur le forum, ce que je voulais dire a souvent déjà été dit!
- Je trouve qu'il a trop de message et qu'il devient impossible d'en faire la sélection. Il faudrait donc que chaque utilisateur puisse copier les messages qui l'intéresse dans un compte à part.
- Tout le monde marque des aff
- Je trouve cela difficile de parler d'un livre sur un forum pour ma part. Surtout du Cid.
- Je suggère que ça ne compte pas. Seulement un outil pour nous aider si on veut. Il y en a qui y vont 300 fois. Moi qui y est allée une dizaine de fois, je sais que je serai pénalisée, mais j'avais rien à dire.
- Ce n'est pas vraiment une amélioration que je suggère mais j'ai trouvé difficile de devoir « inventer » des interrogations alors que je n'en avais pas toujours.
- Je n'ai pas pris le temps nécessaire pour aller sur le forum.
- Le fonctionnement est plutôt bien, mais il y a tellement de messages qu'il faut être constant dans les visites et bien vérifier si de nouveaux ont été ajoutés plus haut.
- Pour Yvain, la participation au forum était assez facile puisque nous avions de bonne balise,

mais pour *le Cid*, cela était très difficile puisque les mêmes thème revenait toujours.

- Puisque je n'ai pas d'ordinateur chez moi et que je n'ai pas toujours le temps d'y aller. J'ai quand même trouver mes visites sur le forum intéressantes.
- Cela ne devrait pas être obligatoire mais plutôt un surplus. Nous n'avons pas toujours le temps d'y aller.
- Il aurait fallu que j'aie plus souvent sur le forum et surtout plus au tout début de la lecture des livres, puisqu'une fois les livres débutés, lorsque je me rendais sur le forum tous mes opinions étaient déjà tout développés.
- Je n'ai malheureusement pas vraiment d'idée pour améliorer cette activité.
- Puisque le forum comporte plusieurs classes, il y a beaucoup trop de messages par jour et cela devient beaucoup trop difficile à rester à jour. De plus, « un forum par classe » permettrait d'échanger en classe plus souvent de ce qui se passe sur le forum.

Commentaires pour *trop exigeant* :

- C'est plutôt personnelle, j'oublie tout le temps d'y aller, il aurait fallu qu'on y aille durant les heures de cours mais je sais que c'est presque impossible.
- Il faudrait que se soit facultatif.
- Un forum en classe serait peut-être mieux.
- On nous demandait d'y aller souvent, mais ça ne m'intéressait pas du tout! Donc, j'y suis allé qu'une seule fois. C'est plate que ça compte pour 10%
- Lorsque l'on a pas de question ou de réflexion en particulier à faire valoir, à quoi bon écrire ou répéter l'opinion d'un autre?
- Permettre du temps de cours pour y aller.

2. Pouvez-vous dire que le Web KF vous a aidé à améliorer votre compréhension des œuvres à l'étude ?

Beaucoup	Un peu	Pas vraiment	Absolument pas
18	45	11	3

Si vous avez répondu *pas vraiment* ou *d'aucune façon*, que suggérez-vous pour remédier à la situation, c'est-à-dire pour rendre le WKF utile au cours ?

Commentaires pour *beaucoup* :

- Les fois que je suis venu, ça m'a permis de mieux comprendre certaines choses.
- Je lisais ce que les autres écrivaient et ça m'a aidé, mais je ne savais jamais quoi écrire!
- À peu près tout ce que je ne comprenais pas a été expliqué sur le forum. Il m'a surtout été utile pour le test de lecture sur *Yvain*, parce qu'il m'a permis de consolider ce que je comprenais déjà et qu'il m'a donné des réponses pour ce qui n'était pas clair.
- Surtout pour partager les valeurs, perceptions, mentalités, idées de l'époque. Cela facilite la connaissance des autres époques.

Commentaires pour *un peu* :

- Lorsque j'y suis aller, j'ai vu les choses différaments.
- Le problème, c'est qu'il y a de la désinformation.
- Le Web KF m'a surtout informé des opinions des autres sans pour autant faire évoluer ou changer la mienne.
- Quand nous avions des questions, il y avait d'autres gens qui pouvaient émettre une opinion et nous aider.
- Il m'a aider à comprendre certains passages des livres.

Commentaires pour *pas vraiment* :

- La plupart du temps, lorsque j'y allais, ce que je lisais était souvent des liens que j'avais moi-même fait en lisant seule. Et comme je l'ai mentionné plus haut, je ne m'attardais pas beaucoup au forum, donc il serait difficile d'en apprendre beaucoup.
- Je crois qu'il n'est pas nécessaire d'avoir recours au forum pour échanger avec les autres et pour s'entraider.
- Tenir des sujets plus intéressant. À vrai dire pour les fois que je suis allée, les choses mentionnées, je les comprenais.
- Je n'y ai pas vraiment participé... j'imagine que ça aurait pu être utile.
- La raison pour laquelle j'ai répondu « pas vraiment » est que le contenu était souvent redondant et sur des thèmes facilement discernables. J'ai donc trouvé que pour moi, il n'était pas absolument nécessaire de participer vu que je comprenais.
- Je trouve que le contenu est redondant, il serait intéressant de mettre des catégories ou sous-titre pour facilité la recherche.
- Je ne sais pas.
- Plus de communication en classe et ce n'est pas tout le monde qui voit et comprend les mêmes choses.
- La seul raison qui explique ma piètre amélioration de ma compréhension est du haut fait que je n'y ait pas assez porter attention au tout début car il en vaut la peine.
- J'aurais pu participer plus activement, mais il y a trop de personnes qui écrivent. Les idées sont répétées et c'est long à lire pour répéter les mêmes choses.
- Je ne l'ai pas assez utilisé pour qu'il m'ai aidé.

Commentaires pour *absolument pas* :

- Il faudrait que tu mettes un passage précis du livre et qu'ensuite chacun de nous s'exprime là-dessus, ça se plus facile.
- Pas aller plus qu'une fois, donc difficile de répondre à cette question.
- J'ai pas été présent sur le forum, donc cela n'a pas affecté ma compréhension.

3. Avez-vous l'impression que de participer au Web KF vous a permis d'aller plus loin dans vos interprétations personnelles des textes à l'étude ?

Beaucoup	Un peu	Pas vraiment	Absolument pas
21	48	6	4

Justifications pour *beaucoup* :

- J'ai pu utiliser des infos que d'autres avaient dit pour faire mon examen et j'étais bien heureuse.
- Il y avait pleins de liens que je n'est pas réussi à faire. En lisant ce que les autres comprenaient et leurs opinions, j'ai réussi à mieux comprendre le roman et la pièce.
- Nous avons parfois 2 interprétations différentes nous même ou différente de celle des autres, alors le forum nous permettait de faire le point et de clarifier certains passages moins bien compris.
- Oui, car avec l'aide des interprétations des gens sur le forum, ça nous aidais à penser plus sur notre façon d'interpréter.
- Voir comment les autres analysent les œuvres à l'étude m'a permis de mieux comprendre les œuvres et ainsi mieux l'interpréter.
- Seulement qu'en lisant les propos des autres, on s'interroge davantage. On pousse aussi davantage nos interprétations en tentant de répondre aux questions des autres.
- J'ai pu voir ce que les autres pensaient et j'ai donc pu ajuster ce que moi je pensais.
- Je dois avouer qu'en participant au Web KF, surtout en lisant ce que les autres avaient écrit, j'ai pu voir différentes interprétations qui avaient aussi beaucoup de sens et donner des interprétations aux passages que je ne comprenais pas.
- Ça m'as fait comprendre d'autres façons d'interpréter un texte.
- Comme je l'ai dit à la question 2, il nous permet d'avoir les réponses à nos questions.
- Le fait qu'on partage comme cela nos idées, ça nous permet de prendre en considération des choses, des parties du texte qui pouvaient être importante mais que nous avons laissé tomber. Voir les opinions des autres ça nous fait voir certaine partie sous un autre angle qui nous permettait de mieux comprendre et d'éclaircir certaine choses.
- C'est intéressant de voir les idées des autres, puisque nous pouvons comparer les points de vue et trouver une bonne recombinaison. Aussi, si tu as de la difficulté à saisir qqch, les autres peuvent t'aider. Cependant, quelques fois, les idées sont à l'opposé et il est dur de savoir laquelle est la bonne ou la meilleure.
- La vision, les interprétations des autres permettent de trouver davantage d'idées pertinentes pour une analyse. Cette sorte de « discussion virtuelle » permet d'approfondir nos interprétations en les remettant en question.
- Ce système amène des questions qui engendrent souvent une recherche sur le contexte ou bien la signification des personnages (Le lion... dans Yvain). Le désire de s'entraider et de satisfaire la personne ayant un questionnement pertinent aide à approfondir l'analyse.
- Je n'aurais jamais pris tout ce temps pour réfléchir et analyser chaque partie de l'œuvre si je n'avais pas participé au Web KF.
- Comme je le disais précédemment, je ne l'ai pas utilisé beaucoup, mais lorsque je l'utilisais, il m'aidait beaucoup à comprendre et à modifier mes pensées grâce aux témoignages des autres participants.
- Avec ce genre de lecture, tout le monde lit dans son coin et l'interprète à sa façon tandis que avec le forum, cela permettait de faire une sorte de table ronde où tous le monde amenait ses idées ou des segments dans le livre qui ont retenu leur attention. Bref, les interprétations des autres m'a permis de prendre mieux ma position sur un sujet ou encore de la changer parce que je le voyais désormais sous un autre angle.

- Cela m'a permis de me questionner sur des passages ou des évènements où je n'aurais pas porté d'attention. Le questionnement d'autre élève me permettait de me questionner moi-même et de mieux comprendre.
- Je n'ai pas beaucoup participé au Web KF en écrivant mes points de vue, mais j'y allais plutôt pour lire ce qui se disait en disant quelques petites choses de temps en temps. Web KF a fait évoluer mes interprétations personnelles.
- On sait que le questionnement, le dialogue sont les voies à emprunter afin d'orienter notre chemin vers la route de la vérité et de la compréhension (philosophie). Bref, quoi de plus efficace pour approfondir ses réflexions que le dialogue sur Internet, où la gêne disparaît et seul le savoir et les idées se propagent.
- Disons que chaque sujet traité que ce soit *le Cid* ou le roman *Yvain ou le Chevalier au lion* étaient en majeure partie approfondi. Pour ma dissertation pour le roman d'*Yvain*, le forum m'a beaucoup aidé.

Justifications pour *un peu* :

- Quelques fois, ce que je lisais me semblait intéressant, mais je ne crois pas avoir utilisé beaucoup d'informations du forum pour faire mon analyse littéraire. Je me servais plutôt de mes propres idées.
- Je me souviens d'un cas où lorsque ce que j'ai lu a semblé m'ouvrir sur une interprétation différente du texte lu.
- Peut-être quelques sujets pouvaient valoir la peine d'être lu.
- En lisant les commentaires des autres, parfois certaines idées nous viennent en tête auxquelles nous n'aurions pas songées si elles n'avaient pas été soulevées sur le forum.
- Le fait qu'il y avait des gens qui voyait les événements des récits d'une autre façon que moi a pu me montrer certaines choses sous une perspective nouvelle.
- Ayant beaucoup de difficultés à interpréter des textes, il est certain que j'ai pu trouver de bonnes interprétations sur le forum. Toutefois, il m'était difficile d'en faire par moi-même ensuite.
- La plupart du temps, je réussissais quand même bien à comprendre de quoi on parlait, mais avec la participation au forum j'ai pu comprendre avec d'autres interprétations ce qu'on voulait dire. Deux têtes (et plus...) valent mieux qu'une !
- C'est le fun de voir comment les autres voient les choses surtout dans le roman *Yvain* il y avait des interprétations auxquelles je n'aurais jamais pensé.
- C'est toujours bon d'avoir un autre point de vue, d'avoir l'impression d'un autre lecteur. Ça ouvre de nouveaux sujets mais en même temps, il y en a qui ne peuvent vraiment pas bien analyser.
- À l'occasion ma vision des choses a changé. Donc on peut dire qu'il m'a aidé à mieux comprendre.
- De dialoguer règle beaucoup de questions et problèmes.
- J'ai utilisé un élément que j'ai lu sur le forum dans mon analyse sur *Yvain*.
- Il y avait certaines choses qui étaient pertinentes, mais il y avait beaucoup trop de matériel inutile et qui se répétait trop souvent.
- En lisant les idées des autres, on découvre parfois une nouvelle façon de lire l'histoire, ce qui fait progresser notre interprétation personnelle.
- Le Web KF m'a aidé pour éclaircir certaines de mes incompréhensions et voir d'autres

façons de voir les choses.

- Avoir les pensées d'une autre personne peut nous amener à se poser des questions.
- Oui, je voyais la manière dont les autres interprétaient les choses et ça m'a permis de les voir sous un autre angle.
- Certaines personnes avaient vues des choses auxquelles je n'avais même pas pensé.
- Je crois que le Web KF m'a permis de comprendre plusieurs aspects des deux livres, mais je n'ai pas pu me renseigner sur tous les problèmes par rapport aux livres. Bref, si j'avais eu plus de temps je crois que mon interprétation personnelle des textes aurait été meilleur.
- Ça m'a permis de voir comment les autres pensaient et parfois de faire des changements dans mes interprétations. Des changements qui n'auraient probablement pas été effectués sans le forum.
- J'ai surtout pu voir si j'étais dans la bonne voie ou non. C'est sûr qu'en partageant avec les autres, j'ai remarqué certaines choses que je n'avais pas vues avant. Dans la partie du *Cid*, j'ai surtout pu avoir de l'aide à trouver les figures de style.
- Le forum m'a aidé à élargir mes interprétations et à établir des liens entre les actions et les personnages.
- Mon interprétation personnelle c'est développé en grande partie avec les explications en classe.
- Oui, car le fait d'apporter un point de vue différent du mien permet de voir les choses sous un autre angle (45° ou 34°).
- Parfois j'ai pu voir l'opinion de certaines personnes sur une chose et que moi je la voyais autrement. Cela m'a permis de me poser des questions sur mon interprétation.
- Si on se posait des questions on avait la possibilité d'aller voir ce que les gens en pensait sur le forum.
- Je réponds ainsi, parce que j'aimais mieux répondre aux gens ma façon de pensée que de poser des questions. Par contre, il est bien certain que le forum m'a aidé à développer des idées et des interprétations des romans. Ce n'est pas compliqué et c'est amusant de voir comment peuvent penser les autres.
- Je n'ai pas inscrit de message car soit il en avait un semblable ou soit je retrouvais les réponses à mes questions dans les réponses écrites par les étudiants.
- Ça donne des idées.
- Car avec d'autres personnes nous pouvons comprendre un autre sens du texte en question que nous avons pas tout fait compris. Bref, 100 têtes valent mieux qu'une ☺.
- C'est intéressant de voir les idées des autres, puisque nous pouvons comparer les points de vue et trouver une bonne recombinaison. Aussi, si tu as de la difficulté à saisir qqch, les autres peuvent t'aider. Cependant, quelques fois, les idées sont à l'opposé et il est dur de savoir laquelle est la bonne ou la meilleure.
- Il est sûr que le Web KF m'a permis de faire des analyses plus étendues car j'ai souvent appris de nouvelles façons d'interpréter certaines choses auxquelles je n'y avais pas pensées.
- Le Web Kf m'a aidé à comprendre certains passages que je ne comprenait pas dans *Le Cid* et *Yvain*. Comparer les opinions des autres personnes et la mienne est une excellente façon de comprendre les extraits à analyser.
- La plupart du temps, j'ai gardé mon opinion de départ, mais les propos des autres m'ont parfois aidée à l'améliorer.
- Je n'ai peut-être pas écrit, mais j'ai lu et beaucoup d'interprétations sont redites en d'autres

mots ce qui aide à éclaircir le livre.

- Car en lisant les suggestions des autres cela a permis de réfléchir sur mes arguments et cela m'a permis d'ajouter des arguments.
- Le fait de lire les interprétations des autres sur une même lecture m'a permis d'en voir plus. Cela me fait interpréter mes idées soit différemment ou d'une autre manière.
- Tout le monde avait des opinions différentes et on n'avait pas vraiment de réponse claire à la fin.
- Puisque lors de ma participation au Web KF durant la lecture d'*Yvain ou le Chevalier au lion* j'ai pu mieux comprendre des faits ou des passages de ce roman que j'éprouvais de la difficulté à comprendre grâce à la participation de tous les étudiants. J'ai pu voir les différentes façon d'interpréter un roman.
- En lisant les commentaires que les autres écrivaient, on pouvait se questionner plus lorsque l'on lisait. On pouvait aussi en apprendre davantage en lisant les interprétations des autres.
- C'est sûr que de voir l'interprétation des autres nous fait découvrir d'autres points de vue, d'autres idées auxquels nous n'avions pas pensé d'abord. Ça approfondit notre interprétation.
- Lorsqu'on ne comprenait pas un passage du livre, on pouvait s'aider soit en posant une question ou en lisant ce que les autres avaient écrit. Ceci a amélioré ma compréhension des livres. Juste le fait de lire ce que les autres avaient écrit m'apportait des informations supplémentaires et utiles.
- Apporte une grande ouverture et de nouvelles façons de voir ou d'interpréter les œuvres, mais parfois, trop de points de vue différents peuvent mêler les cartes, il faut savoir en prendre, et en laisser...
- Le fait de pouvoir voir les idées des autres, face à un même sujet, ça permet de mieux comprendre un texte et aussi de pouvoir élargir nos réflexions.
- En lisant les idées des autres, c'est certain que ça aide à se faire une meilleurs idée soi-même.
- Des fois, les gens posaient des questions qui portaient vraiment à réflexion, ou que je ne me serais jamais posées. Celles-là m'aidaient. Mais la plupart du temps, on aurait dit que les gens écrivaient des choses juste pour écrire des choses et c'était non pertinent.

Justifications pour *pas vraiment* :

- J'ai mes idées sur le livre et le fait d'aller sur le forum ne me les changes pas. Oui, il ouvre un peu mon esprit à des choses que j'avais pas remarqué mais c'est tout. Je crois être capable de réfléchir sur ce qui se passe dans le texte seule. Je ne vais pas, dans mon analyse prendre l'idée de quelqu'un d'autre que je ne maîtrise pas !
- Je n'y ai pas vraiment participé... j'imagine que ça aurait pu être utile.
- Comme je l'ai mentionné à la question 2, le contenu du forum traitait de concepts que j'avais saisis, je n'avais donc pas réellement besoin d'y participer.
- Car je n'ai pas vraiment fait de grandes découvertes en allant consulter le forum.
- Je ne l'ai pas assez utilisé pour qu'il m'ai aidé.
- Mon interprétation personnelle s'est fait personnellement au moment de ma lecture. Les autres m'ont moins aidés que je l'imaginai au début de Web KF.

Justifications pour *absolument pas* :

- Je ne suis pas allé donc je ne peux pas vraiment le savoir.
- Pas aller plus qu'une fois, donc difficile de répondre à cette question.
- Désoler, je ne me suis pas fier au Web KF pour l'interprétation.
- Sûrement que si j'y étais allé, ça m'aurait peut-être aidé.

4. Les échanges sur le Web KF vous ont-ils amené à vous poser davantage de questions sur votre compréhension des œuvres à l'étude ?

Beaucoup	Un peu	Pas vraiment	Absolument pas
20	44	8	5

Justifications pour *beaucoup* :

- Je me suis rendue compte que je ne comprenais pas les textes autant que je le pensais. Des parties que je pensais qu'elles étaient plus secondaires étaient finalement très importante.
- Quand je voyais ce que les autres écrivaient je retournais lire le passage pour voir si moi aussi je l'avais compris de la même façon ou si ça avait de l'allure la façon que l'autre personne l'avait interprété.
- Certaines analysent de d'autres personnes m'ont fait me questionner sur ma bonne compréhension de l'œuvre.
- Oui... en tentant d'interpréter les propos des autres pour mieux comprendre et en tentant de répondre aux questions des autres.
- J'ai pu voir ce que les autres pensaient et j'ai donc pu ajuster ce que moi je pensais.
- À chaque fois que je lis un message qui ne va pas avec ce que je pense avoir compris, ça remet en doute ma compréhension. J'en laisse comme j'en prend.
- Quand je lisais des questions de d'autres personnes je voulais leur répondre, donc il fallait que je me pose d'avantage des questions.
- Même si je n'ai pas posé de questions, ce que les étudiants écrivaient m'aidaient a mieux comprendre le vrai sens des phrases.
- En prenant en compte les opinions des autres, j'étais souvent obligée de me questionner pour comprendre et puis le fait qu'on devait expliquer aux autres ce qu'on pensait, nous obligeait à tout mettre au clair dans notre tête. Le fait qu'il fallait faire des liens avec la matière du cours aidait d'avantage à la compréhension.
- Je dirais que c'est surtout sur les figures de style et le style de l'auteur que ça m'a apporter. J'ai enfin pu les reconnaître à force de me poser les questions sur ce qui était écrit et d'analyser le contenu. De plus, plusieurs renseignements m'ont permis d'approfondir le contexte sociohistorique.
- J'ai réalisé que certaines personnes n'interprétaient pas toujours le texte de la même façon que moi et les idées des autres m'ont fait réfléchir sur les idées que j'avais déjà.
- Ce système amène des questions qui engendrent souvent une recherche sur le context ou bien la signification des personnages (Le lion... dans Yvain). Le désire de s'entraider et de satisfaire la personne ayant un questionnement pertinent aide à approfondir l'analyse.
- Lorsque je lisais les œuvres, je me laissais emporter par l'histoire, je ne me posais pas de questions et j'ai justement appris qu'on pouvait se questionner assez longtemps et que ça

aidait à mieux comprendre.

- En comparant mes idées à celles des autres, j'ai pu voir autrement certaines citations ou notion que, auparavant j'avais de la difficulté à assimilé le but.
- Elle m'a fait réaliser que je devais plus m'appliquer et à apporter plus d'attention au détail. Cela m'a permis de me questionner sur des passages ou des évènements où je n'aurais pas porté d'attention. Le questionnement d'autre élève me permettait de me questionner moi-même et de mieux comprendre.
- Le fait de croire comprendre une œuvre en solitaire peut biaiser notre réflexion. Réfléchir avec les questions des autres et s'interroger en groupe fortifie et enrichi notre compréhension. Cela nous amène à mieux comprendre lorsqu'on échange en groupe.
- En voyant les interprétations des autres ça permettait de m'éclaircir lorsque j'étais bloqué dans la compréhension d'un sujet.
- Disons que des questions que d'autres étudiants ont écrites sur le Web KF que je n'avais jamais pensé de poser, m'ont permis de poursuivre ma compréhension de l'œuvre.

Justifications pour *un peu* :

- Quelques fois, je me posais des questions sur ce que je lisais, mais la plupart du temps, je lisais sans trop me questionner.
- Certaines questions soulevées ou commentaires émis ont élargi ma compréhension alors que d'autre n'ont fait que confirmer ce que j'avais déjà compris.
- Comme je le disais avant, j'ai songé à certaines autres facettes de l'œuvre grâce au forum ce qui a aidé ma compréhension.
- Oui, j'ai remise en question ma compréhension du récit.
- Les autres personnes voyaient des incohérences ou des événements qui sortaient de l'ordinaire que je n'avais pas remarqués. J'ai pu donc me questionner sur certains passages et accroître ainsi ma compréhension.
- Je me remettait beaucoup plus en question sur ce que je lisais qu'auparavant et ça me permettait peut-être de plus m'en rappeler.
- Ça soulève des questions, parfois, qu'on se s'était jamais posées ou même auxquelles on aurait même pas pensé.
- Tout est quand même une interprétation personnelle, alors ce n'est pas l'opinion des autres qui peut la changer. C'était utile pour confirmer nos hypothèses.
- Oui, car en voyant les interprétations des autres, ça nous amenait à nous questionner plus. Donc à remettre en question notre compréhension.
- Bien... je dirais que les questions que je me posais étaient plus dans le style de : « Est-ce que j'ai raison où il a raison? » Dans un sens, oui je me posais des questions sur ma compréhension de mes lectures.
- Le forum m'a aidé à mieux comprendre le livre. Il m'aidait à comprendre des choses que je n'avais pas assimilées durant ma lecture.
- Si on lit une idée opposée à la notre, on est amené à se questionner sur notre compréhension du roman.
- Car en lisant ce que les autres écrivaient, je vérifiais si ce que je pensais été bien vrai.
- Je faisais plus attention en lisant de bien comprendre ce qui se passe.
- Avec l'avis des autres, tout peu changer.
- Oui, je me forçais pour pouvoir les aider à mieux comprendre, souvent des choses que je

croyais comprendre et j'ai dû aller plus en profondeur.

- Quand les gens apportaient des choses que je n'avais pas vues.
- À l'aide de tous les étudiants qui participaient à ce forum, il est clair que plusieurs fois des points soulevés n'avaient pas attiré mon attention lors de ma lecture des textes. Ainsi, ça m'a permis de me poser plus de questions.
- Parfois, il y avait des sujets abordés sur le forum et je n'étais pas tout à fait d'accord avec ce qui était dit, mais je n'arrivais pas à me dire exactement ce que je pensais à ce sujet. Il fallait alors que je me questionne afin de me faire une idée.
- Je ne croyais pas qu'il pouvait avoir autant d'interprétations différentes sur un même passage. Je n'ai peut-être pas toujours la bonne interprétation.
- Parfois des gens ont posé des questions qui m'intéressaient d'avantage et m'amenaient à relire un passage.
- Cela m'a permis de faire évoluer mes conceptions en répliquant à d'autres personnes.
- Des étudiants voyaient des choses que je ne voyais pas, ce qui m'a permis d'approfondir ma compréhension du texte.
- Oui, lorsque j'avais des questions, je pouvais trouver la réponse. Les gens écrivaient ce que je cherchais.
- Quand on lis ce que les autres pensent, il est évident qu'on se demande si c'est logique et crédible. Il y a toujours un questionnement d'autant plus si on ne pense pas pareil. Ça nous aide donc à retravailler sur nos idées personnelles et sur celles des autres.
- J'ai dit un peu, car oui nous nous posons des questions sur le texte en lisant ce que les autres ont écrit, mais les textes reviennent souvent aux mêmes alors on se tannent et arrêtons la lecture.
- Oui, car des fois je pensais que j'avais la bonne interprétation sur un évènement par exemple et je me suis rendu compte que des personnes amenaient des fois une meilleure façon de la voir la chose. Ce qui m'a beaucoup aidé par moment.
- Quand que je lissais des romans je chairchais pas à comprendre plus en profondeur. Mais le Web KF m'a donné le goût d'étudier les textes en profondeur.
- Remise en question de ce que l'on a compris.
- En comparant avec les autres cela a fait approfondir mes arguments et m'a aussi donné de nouvelles idées.
- Avec le forum on pouvait poser des questions sur notre lecture et on pouvait avoir différentes réponses.
- J'ai « clarifié » certains points.
- Les échanges sur le site entraîne un minimum de questionnement. Après avoir lu les interrogations des autres, on essaie de trouver la réponse qui pourrait répondre à ses interrogations.
- Parfois je voyais des questions que je ne m'étais même pas posées et auxquelles je ne pouvais répondre. Le forum me permettait d'éclaircir certaines interrogations.
- Desfois, j'ai réalisé que des personnes n'avaient pas le même point de vue que moi, donc je me questionnais pour être certaine que je comprenais bien.
- Lorsque des idées sont confrontées, il est certain que cela amène à nous poser des questions sur leur fondement et c'est pour cette raison que la réflexion est plus profonde.
- Comme cité plus haut, j'ai plus approfondi mon interprétation sur certains éléments ou passages. Lorsqu'il y avait des débats sur un sujet, quelques questions émanaient de cal afin

de faire le pour et le contre pour ensuite prendre position.

- Je me demandais plus souvent pourquoi les personnages agissaient d'une certaine manière et j'essayais de comprendre leur façon de penser. Web KF m'a permis de ne pas seulement lire mais d'aussi comprendre ce que l'auteur a écrit.
- Certaines idées que j'avais qui n'étaient pas claires, ont vraiment été éclairées par les échanges.
- Je percevais cette question comme un peu semblable à la précédente... Donc, oui cela m'a permis de pousser ma réflexion et ma compréhension, mais moins que je pensais.
- C'est vrai que je me suis davantage questionnée pour le besoin du forum, mais je n'étais jamais sûre des réponses que l'on me fournissait. Je devais donc me questionner sur les réponses pour vérifier leur validité. Mais j'avoue que ça a aidé ma compréhension!

Justifications pour *pas vraiment* :

- Car ce que je ne savais pas était bien expliquer sur le forum. Pas besoin de me poser des questions !
- Les questions posées étaient souvent simples et évidentes donc pas vraiment besoin de se poser soi-même des questions.
- Ça ne m'intéressait pas plus que ça de me poser des questions à ce sujet.
- Habituellement, mes interprétations revenaient à celles qu'il y avait sur le forum et souvent, allaient même beaucoup plus en profondeur.
- Comme j'ai dit plus haut, en ne sachant pas quoi écrire, je ne m'aidais pas vraiment à me poser d'autres questions puisque j'avais l'impression que les autres avaient déjà dit l'important.
- Je comprends facilement ce qui se passe sinon, j'en parlais avec les personnes qui avaient le même livre. Je n'allais pas nécessairement sur le forum.
- Je n'ai pas échangé, car tout était écrit. J'ai lu le livre, lu les textes sur le site, mais c'est difficile d'en rajouter.

Justifications pour *absolument pas* :

- Je ne suis pas allé donc je ne peux pas vraiment le savoir.
- Je n'ai pas échangé (je n'ai pas écrit).
- Pas aller plus qu'une fois, donc difficile de répondre à cette question.
- Lorsque je fais la lecture d'un livre, je « rentre » dans l'histoire et je ne me pose pas de questions, alors, je ne me suis pas posé plus de questions en participant au Web KF.
- ... Je ne suis pas allé voir le forum.

5. Comment les propos du Web KF ont-ils influencé votre vision de l'œuvre à l'étude ?

- En rien !
- Parfois, ce que je lisais confirmait les liens que j'avais fait lors de ma lecture. Savoir que quelqu'un d'autre pensait comme moi me prouvait que je n'étais pas dans le champ.
- On en voyait plus les technicalités.
- Quelques personnes apportaient de bon point et ils élaboraient plus que je l'aurais moi-même fait.
- J'ai pris connaissance de différents points de vue.
- J'ai vu les choses de d'autres points de vue que le mien.

- Comprendre plus en profondeur les rôles des personnages de l'époque et toutes les citations particulières.
- Ils ont embelli le roman d'*Yvain* et ont montré l'intelligence de Chrétien. Ils m'ont également permis de connaître et comprendre davantage l'œuvre. C'est très utile.
- J'ai amélioré ma perception de l'œuvre par rapport au contexte socio-historique.
- Il ne l'ont pas vraiment influencé mais confirmé ce que je pensais la plupart du temps.
- Très peu car ce que j'en ai lu me semblait assez insignifiant, Ils ne m'intéressaient pas beaucoup.
- Confirmation de mes idées, bonnes idées de paragraphe et de liens à faire. Meilleure compréhension des époques étudiées.
- J'ai trouvé avec le forum qu'il était bien important d'aller plus au fond des choses avant de continuer plus loin et de ne pas comprendre.
- J'ai, à quelques reprises, changé d'idée par rapport à ma vision des choses. Je ne pourrais pas dire d'exemple comme ça, mais quand je ne comprenais pas le sens d'un acte et que quelqu'un avait marqué sa vision, ça m'aidait à en créer une.
- Améliorés ma vision.
- Ils m'ont permis de mieux comprendre l'œuvre.
- J'ai découvert la vision des autres qui était très intéressante.
- Certaines symboliques étaient très bien expliquées dans le forum.
- Les idées des autres peuvent faire changer ma perspective.
- J'ai pu voir ce que les autres pensaient et j'ai donc pu ajuster ce que moi je pensais.
- Ce qui était dit sur le forum ne m'a pas grandement touché.
- Chacun apporte ce qu'il pense de tel et tel extrait du roman et cela peut nous faire voir d'autre aspect que nous aurions pas vue.
- Je l'ai vu sous un autre œil.
- Oui, si les gens ressortaient des points auxquelles je ne mettais pas attardée.
- Ils m'ont permis de mieux comprendre les œuvres. Il est clair que par le Web KF l'union fait la force.
- Ils m'ont permis de voir un peu les choses d'un autre côté et d'aller plus en profondeur dans ma lecture.
- J'ai pu connaître les idées des autres et voir l'œuvre à l'étude différemment.
- Ils ont peu influencé ma vision des œuvre à lire parce que j'aime lire. Peut-être plus Chrétien de Troyes que Corneille. Mais les deux étaient bon.
- Ils m'ont faire voir que les œuvres étaient peut-être plus compliquées que je le croyais.
- Les propos m'ont aidé à être capable d'élaborer mes idées et de les expliquer.
- En me forçant à développer mes conceptions avant le jour de l'évaluation.
- En apportant un point de vue différent du mien.
- La façon de voir d'autres interprétation aide à voir un texte sur d'autres angles.
- Ça ma aidé à dire que je n'avais pas toujours raison et que idées dans un roman pouvaient dire plusieurs choses et expliquer plusieurs actions des personnages.
- Les gens pensent tous différemments. Et parfois des choses dites m'a influencé à penser comme eux.
- Des fois on analyse qqch d'une certaine façon et les propos sur le forum nous font voir une autre facette.
- Ils l'ont influencée au sens où ils m'ont permis d'analyser ce que je pensais. Ils ont ajouté

des éléments à ma vision et parfois, ils m'ont tout simplement ouvert les yeux. Ils m'ont fait apprendre des choses.

- Que chacun a des opinions différentes. Quelqu'un peut le comprendre d'une manière et l'autre différemment. Chacun à sa compréhension.
- Oui, à cause des différents point de vue.
- Cela m'a aidé à comprendre le sens de l'œuvre et l'histoire de l'œuvre. Donc je l'aimais plus puisque je la comprenais.
- Grâce à certaines interventions, les erreurs de compréhension (ex : situation dans le temps dans *Yvain*) ont diminué. De plus, en voyant la vision des autres, on pouvait la comparer à la notre et en ressortir les bons éléments.
- Ils m'ont permis de lire le livre en détail, allé plus loin, chercher et trouver des réponses implicites.
- Oui, car des fois je pensais que j'avais la bonne interprétation sur un événement par exemple et je me suis rendu compte que des personnes amenaient des fois une meilleure façon de la voir la chose. Ce qui m'a beaucoup aidé par moment.
- Le Web KF nous donne des visions différentes de chaque personne pour les œuvres.
- Ils m'ont permis de comprendre qu'un texte peut être interprété différemment, selon les personnes. Ils m'ont aussi aidé à mieux connaître les personnages des œuvres et de mieux comprendre leurs agissements.
- Vision : sous un œil différent, dans le cas du cid la compréhension des figures de style n'est pas toujours la même.
- Ils ont mis l'accent sur les valeurs rattachés aux actes, aux actions, aux paroles des différents personnages. Cela apporte une compréhension juste de l'histoire et du contexte.
- En voyant la vision des autres étudiants, qu'est-ce qu'ils y comprenaient et comment ils l'analysait. En voyant aussi les détails que je n'avais pas nécessairement remarqués et qui pouvaient être importants.
- Par le fait de me questionner sur ce que je crois avoir compris et ensuite je me remet en question.
- L'aide à la compréhension.
- En contradisant mes énoncés ou lorsque les autres donnaient leur vision.
- Ça me l'a rendu plus profonde. Un peu plus ouverte et intéressée à l'œuvre.
- Ils ont amené des points que l'on aurait peut-être pas penser durant notre lecture, mais qui peuvent avoir de l'influence sur notre compréhension.
- Je découvrais des points de vue différents du mien ce qui me permettait de voir l'œuvre d'un œil nouveau et donc d'en approfondir mon interprétation.
- Grâce au Web KF, j'ai compris plus de choses que j'aurais apprise juste par moi-même.
- Ils ont souvent remis en question mes idées et ont effectivement influencés ma vision de l'œuvre en me permettant d'être davantage dans le contexte.
- Disons que j'approfondissais plus certains éléments précis mais sur l'œuvre en général, cela a plus ou moins influencé ma vision de l'œuvre. En fait, cela ajoutais seulement des éléments à mon interprétation car j'avais les opinions des autres.
- Ils m'ont permis de voir différents aspects de l'interprétation et de l'explication des divers passages et événement important.
- Ils m'ont permis de voir ce que je ne voyais pas. Web KF a changé la plupart de mes interprétations.

- Il est évident que plusieurs interprétations d'une œuvre permettent l'élaboration personnelle de sa vision. Je croyais souvent détenir le vrai, mais j'ai souvent modifié mes interprétations.
- Tout comme la question 3-4, je me répète un peu, mais ça m'a permis de pouvoir voir un sujet de d'autre façon, et ça m'a apporté des idées pour les analyse. Lorsqu'on met nos idées en commun on arrive à faire quelque chose de plus complet.
- Ils m'ont aidé à mieux comprendre l'œuvre.
- Que les personnes qui ont pris part à des discussions sur le Web KF, elles avaient tous et toutes des opinions différentes.
- Pour la troisième fois, je dis qu'ils ne m'ont pas influencés au point d'en faire mention.
- En m'obligeant à me questionner sur la pertinence et la validité des propos des autres. J'avais déjà une vision de l'œuvre, mais un peu superficielle. J'en suis venu à la comprendre un peu plus en profondeur.

6. Expliquez ce que vous a apporté votre participation au WKF en général (que ce soit en lien avec la compréhension de l'œuvre à l'étude, avec la technique d'analyse littéraire ou avec la technologie elle-même).

- Une perte de temps importante, car je n'ai pas Internet et j'ai du venir à l'école pour y aller, ce qui ma empêcher de faire d'autre chose de plus important.
- Je n'ai pas beaucoup participé au forum, mais j'imagine que pour certains, il a été bien utile. Comme je l'ai écrit plus haut, il m'a servi à confirmer mes idées, mais rien de plus. J'ai rarement utilisé ces informations pour mes analyses.
- Certains des propos amenés ont remis en question certains aspects de ma compréhension et par là même, m'ont poussé à lire plus attentivement.
- Quelques idée pour répondre a l'examen de lecture.
- Différents points de vue sur l'œuvre donc en même temps à faire une réflexion sur mes propres opinions.
- Voir comment les autres pense.
- Le Web KF m'a apporté de plus amples connaissances au sujet du Moyen-Âge et de la renaissance. Il m'ont fait remémorer des parties importantes que j'aurais oubliées et m'ont fait découvrir les importants points de vues des autres.
- Ma participation a surtout aidé ma compréhension de l'œuvre à l'étude, car tout le monde s'entraidait pour éclaircir les sujets.
- J'ai pu amélioré ma compréhension sur les figures de style. Et aussi de mieux voir les liens entre les personnages.
- Ça m'a permis d'être plus en mesure de faire une analyse littéraire, par contre les explications en classe sont très claires donc à part la certitude que les autres pensent comme moi ça ne m'a pas apporté autant que je pensais.
- Ça m'a permis de découvrir d'autres visions d'une œuvres, parfois même de la comprendre.
- Réaliser que tout peut être interprété différemment et que le partage d'idée peut grandement nous aider.
- Ça m'a apporté une compréhension plus grande des œuvres à lire durant la session.
- Pour aller sur le site m'a prit pour beaucoup, je ne souvenais plus comment y allé, mais je me suis renseigné. Pour ma compréhension, ça m'a aidé à l'occasion.
- La participation au Web KF m'a permis d'améliorer ma compréhension de l'œuvre.
- Elle m'a apporté la compréhension des romans à certains niveaux et m'a permis quelques

réponses à des questions.

- Le forum m'a apporté une meilleure compréhension de l'œuvre et plusieurs visions différentes provenant d'individus différentes.
- Compréhension de l'œuvre plus facile.
- J'ai pu voir ce que les autres pensaient et j'ai donc pu ajuster ce que moi je pensais.
- Sur le plan de la matière du forum, le forum ne m'a pas amené grand-chose. Sur le plan technologique, il m'a appris comment résoudre le fait que le site ne soit que très difficilement accessible.
- J'ai trouvé cela intéressant car les œuvres qu'on avait à lire était tout à fait nouvelle, ça me mettait en confiance sur ma compréhension du texte.
- La communication entre élève l'aide pour comprendre ma lecture.
- J'ai pu mieux comprendre l'œuvre et aussi d'aller plus loin que ce qui est écrit.
- Elle m'a permis de mettre au clair certains points que je n'avait pas compris.
- Elle m'a permis de mieux comprendre les œuvres à l'étude. De plus, certaines personnes dénotaient d'excellentes observations qui m'ont grandement aidées.
- Ça m'a aidé à mieux comprendre les œuvres, mais ça m'a aussi permis de voir que, parfois, ce qui me semble évident au premier abord ne l'est pas tant que ça.
- J'ai compris quelques choses que je ne saisisaient pas.
- Penser toujours aller sur au Web KF changement de projet et difficulté.
- Ça m'a aidé avec les figures de style, avec la mentalité des personnages et avec les contextes sociohistoriques.
- Cette participation m'a fait connaître d'autres points de vue que les miens. Elle m'a aussi amené à porter plus grande attention aux petits détails.
- Il m'a amené à me préparer à l'analyse littéraire.
- Un agréable moment passé devant mon écran.
- Mieux comprendre une œuvre. Et voir d'autres façons de voir les choses.
- Elle m'a apporté une plus grande technique d'analyse littéraire et m'a surtout montré à me poser des questions sur qu'est-ce que je lis et comprendre vraiment l'histoire et aussi la position de l'auteur (influence) dans le roman.
- Cela m'a apporté d'autres compréhensions sur certaines choses. Mais pour moi, je ne trouvais pas vraiment de l'intérêt pour ce forum. Je peux dire que j'ai adoré plus le forum lorsque c'était le roman *Yvain, le chevalier au lion* car la compréhension était plus facile que *le cid*. Pour *le cid*, je n'ai pas été souvent sur le forum car je n'ai pas eu beaucoup de temps et que je ne savais jamais quoi dire.
- Personnellement, je ne suis peut-être pas allée au forum aussi souvent que j'aurais du, alors cela n'a pas vraiment changé qqch à ma compréhension. Je suis habituée de chercher moi-même lorsque je ne comprend pas.
- Ma participation au forum m'a apporté une meilleure compréhension de certains passages d'œuvres qui n'étaient pas clairs. J'ai aussi développé un peu plus mon côté critique face aux raisonnements des autres.
- A mieux comprendre les sens des phrases et qu'il ne faut pas s'arrêter à chaque phrase lorsqu'on ne les comprend. Mieux vaut les lire du début jusqu'à la fin et par la suite les reprendre.
- Cela m'aidais à la compréhension de l'œuvre. Comme dans *Yvain* on pouvait ensemble découvrir la représentation des objets ou des action plus facilement que si j'étais seul.

- Bien que ce soit un peu répétitif, ma participation m'a permis d'approfondir ma compréhension et de maîtriser l'œuvre à l'étude. Il m'a aussi aidé dans ma méthode pour annoter un texte car je n'avais pas le choix de ressortir l'essentiel et de l'expliquer (ce que je faisais avec plus de difficultés).
- Une ouverture d'esprit en ce qui attrait aux livres. Ça m'a permis de mieux saisir le Cid que je trouvais plutôt plate au début, mais à force d'approfondir et de discuter de l'époque, m'a donné le goût d'en savoir plus.
- Le Web KF m'a apporté beaucoup de point positif pour la compréhension des œuvres et la signification de passages moins bien compris et le fait que c'était une nouvelle façon de travailler et ce avec la technologie était très intéressant.
- Le Web KF est un outil de compréantion qui est accessible pour la grande majorité des personnes.
- Il m'a en quelque sorte donné l'occasion de suivre un cours dans le « confort » de mon sous-sol, sans que j'aie besoin de demander au prof! J'ai aussi appris que, bien souvent, la plupart des idées sont valables bien que différentes.
- Compréhension des concepts, valeurs, idées du M-A et du XVII^e siècle accrue.
- Cette participation amène de nouveaux questionnement et apporte une certaine facilité à classifier la pertinence des informations énoncées.
- Ça m'a permis de mieux comprendre l'œuvre en lisant la version des autres et en mettant par écrit ce que je n'aurais pas nécessairement pris le temps d'analyser.
- Trouver les figures de styles ainsi que de comprendre les contexte sociohistorique des histoires.
- Cela permet à comprendre plus vite, pas obliger de poser tout les questions au prof, le site répond aux questions (les gens qui écrivent).
- M'a apporté à approfondir mes arguments pour analyse littéraire et à aussi comprendre des bouts du texte que je n'avais pas compris.
- Pour l'analyse d'Yvain, si on avait un point qu'on ne comprenait pas, on pouvait avoir facilement des explications avec le forum. Surtout pour les figures de styles.
- La participation amène une meilleur compréhension des œuvres à l'étude.
- Ça m'a aidé à faire une analyse plus complète et plus recherchée car j'ai pu voir d'autres interprétations.
- Étant donné ma faible participation, le Web KF ne m'a pas apporté grand chose, désolé.
- Très bonne méthode par internet, puisque cela économise le temps de classe et est accessible à tous, soit par l'école ou la maison. A beaucoup aidé ma compréhension en m'expliquant certaines choses.
- Cela m'a apporté plusieurs points de vue sur certains éléments. C'est long à lire mais c'est enrichissant! ☺
- La participation au Web KF m'a permi de bien détecté la présence et l'influence des différent courant littéraire.
- J'ai davantage compris les œuvres lus car lorsqu'on comprend plus ou moins bien, on a qu'à aller sur Web KF pour demander de l'aide.
- Je crois avoir été un peu un « taon » sur ce forum. J'ai tenté de déranger un peu les idées afin que tous en ressortent gagnants. J'ai pratiquement toujours tenté d'expliquer par une autre interprétation seulement pour que tous voient plus d'une facette à une question.
- Avec un nom de même, déjà ça me donnait pas envie d'y aller...

- Je crois que le cours m'a plus apporté que le forum mais ça nous permettait de s'aider entre nous or des cours face à la compréhension des œuvres, c'est surtout pour mon cas.
- Ce que j'ai le moins aimé, c'est que toutes les idées que je voulais écrire y étaient déjà. Néanmoins, la lecture des idées qui se trouvaient sur le forum m'ont permis de mieux comprendre l'œuvre. Il n'y avait rien de nouveau pour moi côté technologie alors je ne peux rien dire là-dessus.
- Cela a approfondi ma compréhension des œuvres littéraires. Je trouve que le Web KF est une excellente idée pour les échanges sur des œuvres littéraires. Cela nous permet d'avoir une meilleure compréhension.
- Cela m'a aidé pour : trouver des figures de style, comprendre plusieurs contextes socio-historiques, voir que certains interprétaient des choses vraiment différentes de mon opinion.
- J'ai davantage répondu aux questions que de les poser. Je me suis rendue compte que ma compréhension était quelques fois erronée et ça m'a remis sur la bonne route.

7. Quelles seraient les suggestions que vous pourriez me faire afin de m'aider à améliorer le Web Knowledge Forum ?

- Le mettre facultatif serait mieux.
- Il ne devrait pas être obligatoire et valoir autant de points pour une session.
- Poser des questions pour qu'il y ait quelque chose à débattre.
- Replacer les gens qui sont dans le tord.
- Quand quelqu'un a raison, lui dire que c'est correct pour éviter les 2 pages de « c'est vrai... oui. ».
- Donner du temps pour y aller en classe.
- Rendre non-obligatoire.
- Diminuer la valeur de l'évaluation ou changer les critères (moins stricte).
- Donner du temps pour y aller en classe.
- Ne pas fonder l'évaluation sur la constance de la participation, mais sur la contribution réelle et sur la pertinence des affirmations.
- Il faudrait que les étudiants aient plus de motivation à aller sur le forum. Ceux qui discutent le plus sur le forum viennent presque énervant. Ils pensent presque se sont les meilleurs. Mais ils apportent des informations importantes aux autres. Il devrait peut-être avoir des limites pour eux et trouver une motivation pour les gens qui ont plus de difficultés.
- Donner des exemples de sujets.
- Inciter davantage les questions pour que les lecteurs d'un sujet aient à réfléchir sur l'histoire et non pas avaler tout cuit ce qu'une personne énonce.
- Il n'y a pas grand-chose à améliorer, il s'agit de lire les indications comme il faut et puis ça se fait quand même bien.
- Peut-être mettre plus de figure de style et à quoi elles servent.
- Participation moins surveillée parce qu'il n'est pas toujours facile de trouver le temps et les idées à partager. Certains passages sont très clairs pour nous que nous n'avons rien à y redire.
- Au début, j'ai essayé d'y aller mais ça ne fonctionnait pas donc ça m'a découragé.
- C'est correcte comme ça. C'est aux gens de s'impliquer, si ils veulent de vrais résultats.
- Diviser les discussions par thèmes. Ce serait plus facile de se retrouver.
- Le faire en classe.
- Je ne suis pas d'accord que la participation soit évaluée.

- Ne pas le rendre obligatoire et de laisser le choix au gens de s'en servir ou pas.
- Ne pas nous obliger à y participer (engagement volontaire, pour nous aider au besoin).
- Le rendre plus facile d'accès (j'ai souvent eu des problèmes pour me connecter).
- Mettre chaque nouveau sujet seulement visible et lorsque l'on clique dessus les réponses apparaissent. Ca rendrait le forum moins décourageant à lire et moins impressionnant. De plus, on pourrait aller directement ou on veut.
- Les améliorations à apporter concerneraient surtout le contenu, et cela, c'est difficilement contrôlable.
- Pas être obligé d'y aller. La personne qui ne s'y rend pas et qui n'a aucune difficulté avec le texte ou l'analyse est pénalisé juste pour cela. Ce n'est pas juste!
- Plusieurs fois quand j'ai essayer d'y aller ça ne voulais pas s'ouvrir, peut-être essayer de corriger cela, adresse compliquée.
- Ne pas être obligé d'y aller ou ne pas noter ça pour 10%.
- Rendre l'utilisation plus facile.
- Améliorer le design du site et séparer les messages dans différentes classes pour alléger le forum.
- Peut-être un peu relancer le débat sur quelque chose lorsque ça semble mort. J'ai trouvé que la discussion sur *Le Cid* n'avancait pas vraiment.
- Nous donner du temps (un peu) pour aller sur le forum en classe.
- Une participation pour une des deux œuvres. Pour moi, l'école est loin de chez-moi et c'est la seule place que j'ai accès à l'ordinateur.
- Avoir plus de classement dans les messages des étudiants. Parfois, ça devient un peu mêlant et il y a du « radotage » parce que les gens n'ont pas vu les messages précédents.
- Par exemple il pourrait avoir un thème de discussion élaboré à chaque semaine. De cette façon les conversations seraient plus suivies et plus d'argumentation aurait lieu.
- Imposer une demie-heure ou moins de laboratoire au cégep pour travailler sur le Web KF.
- Le rendre plus beau et mettre de la musique en arrière-fond pour le rendre plus attrayant à visiter.
- Peut-être de donner quel genre de raisonnement on peut faire et sur quoi pousser le sujet. Je crois que ça m'aurait aidé. Et le fait de savoir que ça comptait pour la session, d'y aller, me stressait un peu. Peut-être que j'aurais trouvé ça plus facile d'écrire si ça aurait pas compter. Et j'aurais arrêté de penser que ce que j'aurais pu écrire était « stupide »!
- Peut-être mettre dans le plan de cours, une heure par semaine (pendant le cours) pour aller sur le forum. Les gens participeraient plus. Donner peut-être des idées sur quoi parler, des exemples plus concrets.
- Mettre des questions particulière que nous devrions analysé.
- La seule chose que je n'ai pas aimé c'est qu'il y avait tellement des dialogues, que c'était beaucoup trop long pour tout lire. Malheureusement, il n'y a aucune solution.
- De nous donner quelques pistes pour mieux nous guider (point repère).
- Poser quelques questions quelques fois pour nous aidé à discuter. Exemple : Dans *Yvain* : Qu'est-ce que le lion signifie? Dans le *Cid* : Rodrigue regrettes-tu sa décision d'avoir tué le père de Chimène? Pour guidé la conversation et pour pas que ça devienne éparpiller. Aussi ça va éviter la répétition.
- La seule chose que je n'ai pas aimé, c'est le fait qu'il y avait beaucoup de répétition sur le Web. Par exemple, dans *Yvain*, le thème de « est-ce qu'il aime Laudine ou non » est revenu

vraiment souvent... peut-être que de dire aux gens d'arrêter de répéter et de lire ce qui avait déjà été dit précédemment aurait allégé la lecture du forum. Je sais par contre que tu avais avertie de ne pas répéter les aspects déjà approfondis... mais bon.

- Mettre des sous-section comme dans Yvain mais pour le Cid. Vérifier la pertinence des propos et enlever ceux qui ne sont pas pertinents ou les corriger.
- Il faudrait mettre l'accent sur le fait d'élaborer davantage les propos et de ne plus retrouver « Je suis d'accord avec toi » sans avoir rien ajouter par la suite. Et aussi les répétitions sur le même sujet devient moins intéressant à lire.
- Il faudrait améliorer la présentation du site pour qu'il soit moins compliqué à naviguer dans le portail du site.
- Comme je l'ai mentionné sur le forum, écrire un message d'aide, d'accueil intégrant comment écrire un message (avec les demies lunes)... au lieu de le rendre inaccessible par le biais d'un message (ayant un titre ± bon). Je trouve la « formule » du forum excellente mis à part que lorsqu'il y a 240 messages on a du mal à trouver les sujets voulus. Regrouper par sous-sections serait un avantage a-fin de pouvoir les relire avant une analyse littéraire. Éviterais quelques répétitions??? Dire au étudiants à l'avenir de bien définir leurs idées avec + d'explications avec contenu.
- Je trouve qu'il a trop de message et qu'il devient impossible d'en faire la sélection. Il faudrait donc que chaque utilisateur puisse copier les messages qui l'intéresse dans un compte à part.
- Séparer en sous-groupe pour chacune des classe dans chaque situation (Yvain et le Cid) avec un mot de passe pour accéder à chaque groupe pour ne pas avoir qu'à aller voir dans les autres groupes pour formuler ses réponses.
- Le rendre plus simple, car le taponnage pour mettre une affirmation ou toutes ces affaires sont compliqués à utiliser. C'est utile mais complexe.
- Peut-être donner une dizaine de minutes par semaine.
- Je crois qu'il devrait être encore plus libre. Se serait le fun que tu fasses part de commentaires sur le forum sur ce qu'on écrit.
- Comme je l'ai dit auparavant, que ça ne compte pas.
- Peut-être faire des « sous-groupes » de messages, c'est-à-dire de regrouper les messages ayant le même thème ensemble, ca serait peut-être moins désordonné... Tu pourrais aussi intervenir de temps en temps pour guider les discussions.
- Que le professeur participe à la discussion et surtout nous disent si on est dans l'erreur.
- Peut être prendre un peu de temps en classe pour participé au forum.
- Ajouter des catégories ou des sous catégories, comme par exemple, diviser *Yvain* en chapitres et faire une catégorie « générale », cela faciliterait notre recherche sur des questions plus précises.
- Étant donné que c'est un forum dans un contexte scolaire, je trouve qu'il est correct. C'est simple, strict...
- Je suggère de donner une moins grande importance à la note relative au Web KF puisque la plupart postes des messages seulement pour prouver qu'ils sont allés sur le forum sans vraiment se soucier de la pertinence de leur propos. La redondance et la futilités des propos étaient présent.
- Ce serait beaucoup plus intéressant que se ne soit pas obligatoire, mais volontaire. Je crois que le fait d'y aller à notre choix apporterait quelque chose de plus au Web KF. Il devrait avoir du temps en classe pour aller dessus, car on n'a pas beaucoup de temps pour y aller

avec tous les autres cours (s'il reste obligatoire).

- Dur d'améliorer cette formule. Seulement le niveau technique du forum pourrait être plus performant...!!!
- Changer de nom, changer la présentation du forum, c'est pas attrayant deux secondes comparé aux différents forums où je suis allé, c'est assez rudimentaire comme structure.
- Il a pas grande améliorations mais il serait intéressant de moins se répéter (mais ce point est pour les élèves).
- Peut-être que les sections du forum pourraient être divisés plus précisément de sorte à pouvoir plus facilement trouver le sujet que l'on recherche.
- Faire des divisions de salles de conversation pour chaque groupe. Plus ça prend de temps à l'étudiant pour lire les messages, moins il passera de temps à contribuer lui-même. Cela équilibrerait la tâche de l'étudiant et permettrait de débattre en classe, de ce qui se passe sur le Web KF, et vice-versa.
- Le rendre plus beau visuellement et peut-être ne pas le mettre en mode pop-up. Peut-être vérifier s'il n'y a pas de dédoublement de propos (2 x les mêmes).

Annexe 12 – Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE À LA PARTICIPATION AU PROJET DE RECHERCHE SUR L'UTILISATION DU WEB KNOWLEDGE FORUM® DANS LA COÉLABORATION D'INTERPRÉTATIONS DE TEXTES LITTÉRAIRES

UTILISATION ULTÉRIEURE DES DONNÉES :

La recherche sur l'utilisation du Web Knowledge Forum® dans la coélaboration d'interprétations de textes littéraires, menée par Josée Cadieux-Larochelle et Edwin Rossbach (Université Laval), peut faire l'objet de publications (tant sur support virtuel que papier), notamment dans des revues pédagogiques ou sur le site du Knowledge Society Network. Certains exemples autorisés pourront alimenter la présentation des résultats.

Autrement dit, votre accord à participer à la recherche **n'implique aucune obligation à donner votre autorisation** pour que les chercheurs utilisent à des fins de publications les textes que vous avez écrits.

Seules les données autorisées seront conservées, plus de quatre ans, dans un espace verrouillé. Ces données autorisées ne seront utilisées que pour des fins de publications. Vous pouvez retirer votre consentement en tout temps sans donner de raison ni subir de préjudice.

Nous voulons nous assurer que, en signant le présent formulaire, vous consentez librement, en toute connaissance de cause, à l'utilisation par les chercheurs de vos textes. La signature de ce formulaire signifie que vous avez eu le temps nécessaire pour lire et pour comprendre les informations mentionnées ci-haut. Veuillez noter que la signature d'un parent est obligatoire si vous êtes mineur au moment de remplir le présent formulaire.

_____ **J'autorise** l'utilisation de mes textes à des fins de recherche et de publication.

_____ **Je n'autorise pas** l'utilisation de mes textes à des fins de recherche et de publication.

Prénom et nom de l'élève (lettres moulées)

Signature de l'élève

Date

Signature du parent (s'il y a lieu)

Date

Signature de la chercheuse

Date

Signature du chercheur

Date

Signature de la chercheuse

Date

Josée Cadieux-Larochelle

Étudiante au doctorat et
Membre de l'équipe de recherche TACT
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/>
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy (Québec) G1K 7P4
(418) 656-2131 poste 12 846
josee.larochelle@fse.ulaval.ca

Edwin Rossbach

Étudiant au doctorat et
Membre de l'équipe de recherche TACT
<http://www.tact.fse.ulaval.ca/>
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy (Québec) G1K 7P4
(418) 656-2131 poste 12 846
josee.larochelle@fse.ulaval.ca

Thérèse Laferrière

Directrice de recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy (Québec) G1K 7P4
(418) 656-2131 poste 5480
tlaf@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université Laval à :
Pavillon Alphonse-Desjardins, Bureau 3320, Renseignements – Secrétariat : 656-3081, Télécopieur : 656-3846
Courriel : ombuds@ombuds.ulaval.ca