

AVEC LES TIC, ÇA CLIQUE! 😊

STIMULER L'INTÉRÊT DES COLLÉGIENS PAR L'INTÉGRATION DES TIC EN CLASSE

En 2011, François Guité affirmait : « Si l'école ne sait pas intégrer les TIC, les TIC sauront intégrer l'éducation¹. » Plutôt que d'appréhender cette vague technopédagogique, nous avons préféré surfer sur elle en explorant le potentiel de l'utilisation des TIC dans une classe de *Renforcement en français* — ce que nous aurions d'ailleurs pu faire dans une classe de mathématiques ou d'une autre discipline. On le sait, le taux de réussite du cours de *Renforcement* est un véritable problème dans les collèges (environ 61 %, bon an mal an, pour l'ensemble des collèges publics du Québec²) et la liste des causes d'échecs est longue; parmi celles-ci, le manque de motivation des étudiants apparaît comme un problème majeur (Lapostolle, 1998; Lévesque et Cabot, 2012). Or, la théorie du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) nous permettait de prédire qu'en provoquant une connexion entre un objet aimé des étudiants de la présente génération (comme les TIC) et un objet d'ennui, voire d'aversion (comme un cours de mise à niveau en français), une appréciation de l'objet malaimé pourrait émerger et mener à un meilleur rendement chez les étudiants... Sur cette base théorique, le cadre d'une étude PAREA nous fournissait une belle occasion de tenter une approche novatrice !

TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES, RÉUSSITE ET MOTIVATION

Les jeunes de la génération C (pour *communiquer, collaborer et créer*) se distinguent de leurs aînés en ce que, étant nés après la révolution numérique, ils en ont intégré les usages de manière aussi naturelle et intrinsèque qu'ils l'auraient fait avec une langue maternelle (Robinson et Aronica, 2009). Cette mutation est tellement profonde qu'elle fait dire à Thierry Karsenti, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation :



ISABELLE CABOT
Professeure
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu



MARIE-CLAUDE LÉVESQUE
Professeure
Cégep de Sorel-Tracy

« L'absence des TIC pourrait [...], à moyen terme, avoir un impact négatif sur la motivation des étudiants, et tout particulièrement sur celle des garçons, car il y aurait une rupture trop importante entre la présence des TIC dans la société et la présence des TIC à l'école » (Karsenti, 2003, p. 31).

Depuis les années 1980, le milieu de l'éducation reconnaît le potentiel pédagogique des TIC et, entre l'enthousiasme délirant des uns et la méfiance excessive des autres, tente de mettre à jour les variables qui conditionnent une intégration scolaire pertinente et fructueuse de ces outils désormais incontournables. De nombreuses recherches menées au Québec et ailleurs dans le monde ont eu pour objectif de dégager un cadre de référence : de façon générale, tous s'entendent aujourd'hui pour dire que les principes pédagogiques, l'environnement d'apprentissage et, plus que tout, le professeur lui-même auront toujours préséance sur les TIC, qui, rappelons-le, ne sont jamais que des outils. Ainsi, leur effet sur la réussite n'est pas inhérent : ce n'est que dans la mesure où elles en favorisent certains déterminants, tels que l'apprentissage actif, l'intérêt, la rétroaction et la métacognition, que les TIC sont susceptibles de faire mouche.

Quant à l'impact des TIC sur la motivation, il varie également beaucoup en fonction de l'usage que font les professeurs de ces technologies. Selon Thierry Karsenti (2003), il importe que celles-ci soutiennent des pratiques pédagogiques qui prennent en compte les déterminants de la motivation. Parmi eux, la perception du *contrôle* doit être considérée. Les TIC « gagnantes » devraient ainsi permettre à l'étudiant d'exercer un contrôle plus grand sur ses apprentissages (temps, rythme, lieu et contenu) et lui offrir, s'il le souhaite, la possibilité de répéter un exercice et de faire des erreurs sans se sentir jugé par un humain, ce qui, dans le contexte d'un cours de mise à niveau, est un avantage non négligeable. De plus, le *sentiment de compétence* des étudiants, un autre important « moteur » motivationnel, est très élevé en ce qui a trait à l'utilisation des TIC (CEFRIO, 2009; Poelhuber et collab., 2012).

¹ François Guité. « Générations Internet et médias sociaux. L'éducation déstructurée », conférence prononcée à l'Université du Québec à Chicoutimi à l'invitation du Consortium régional de recherche en éducation, 27 septembre 2011.

² Ces données sont disponibles au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) pour les cohortes de 2009 à 2013.



C'est pourquoi il nous apparaissait d'autant plus judicieux de les intégrer à une matière où, à l'inverse, ils se sentent peu compétents. Enfin, la majorité des collégiens préfèrent les cours où les TIC sont présentes et en perçoivent l'utilité tant dans leur vie scolaire que pour se préparer adéquatement à la réalité du marché du travail; or la *perception d'utilité* est positivement corrélée à l'intérêt. La littérature rapporte également que les TIC ont un impact bénéfique sur l'intérêt: les étudiants manifesteraient à l'école des attitudes plus positives et percevraient plus favorablement leurs apprentissages scolaires lorsque les technologies numériques sont présentes dans la classe (Passey et collab., 2003). Enfin, la nouveauté du moyen est susceptible d'éveiller un *intérêt situationnel*, qui est la «bougie d'allumage» de l'intérêt. Or, dans une classe de français traditionnelle, les TIC sont bien peu présentes: rares sont les occasions d'exploiter, par exemple, le logiciel de traitement de texte et le correcticiel, ce qui peut étonner par ailleurs, étant donné que ce sont les outils de base pour écrire dès que les portes de la classe sont franchies. L'effet de nouveauté était donc ici relativement facile à provoquer.

► L'UTILISATION DES TIC DANS LE COURS

Nous avons planifié une étude qui impliquait un groupe expérimental (GE; deux groupes-classes, 55 étudiants) et un groupe témoin (GT; deux groupes-classes, 52 étudiants) ayant suivi leur cours de *Renforcement en français* à l'automne 2012. Le groupe témoin a suivi son cours de façon traditionnelle (Lévesque et Cabot, 2013), c'est-à-dire dans une classe sèche où seule la professeure possédait un ordinateur, relié à un projecteur. Les étudiants, eux, travaillaient à l'aide d'ouvrages de référence et d'un cahier d'exercices imprimés. Quant au groupe expérimental, il a suivi son cours dans un laboratoire informatique où chacun disposait de son propre poste doté d'un accès à Internet (que la professeure pouvait contrôler, au besoin, à l'aide du logiciel LanSchool³). Chaque poste était équipé du logiciel de traitement de texte Microsoft Word, du correcticiel Antidote et du logiciel Word Q⁴, qui offre une fonction de prédiction de mots lors de la frappe ainsi que la synthèse vocale du texte saisi tout au long de la rédaction. En début de session, les étudiants avaient reçu une formation de base pour l'utilisation de ces trois logiciels. Fait intéressant: ceux qui, en raison d'un trouble d'apprentissage, s'étaient déjà familiarisés avec ces outils au secondaire se sont révélés d'une aide précieuse tout au long de la session, les autres faisant spontanément appel à eux lorsqu'ils rencontraient une difficulté technique quelconque. Ils passaient ainsi du statut d'«étudiants en difficulté» à celui d'«experts», rôle qu'ils assumaient avec un plaisir manifeste..., un bénéfice collatéral que nous n'avions pas prévu!

Chaque semaine, la professeure du GE déposait l'intégralité du contenu des cours sur la plateforme Moodle: on y trouvait la théorie sous forme de documents PowerPoint, des hyperliens conduisant vers des exercices en ligne, des exercices à imprimer de même que les consignes des travaux formatifs. Cette façon de procéder, en affichant le «menu du jour» dans son intégralité, offrait de nombreux avantages. D'abord, bien que les concepts théoriques aient généralement fait l'objet d'une brève présentation magistrale, les étudiants étaient libres de se les approprier par eux-mêmes, de diverses façons. À titre d'exemple, certains se plongeaient d'emblée dans les exercices, coiffant leur casque d'écoute et préférant écouter de la musique via YouTube plutôt que d'assister patiemment à la présentation de la professeure, qui, bien sûr, ne devait pas se formaliser d'être ainsi ignorée par une partie de son

³ On peut en apprendre davantage au sujet de ce logiciel en consultant la page [www.lanschool.com/].

⁴ On obtiendra plus d'information sur ce programme en consultant la page [<http://www.mmmonde.com/collections/wordq-et-speakqj>].

SYNTHÈSE DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION ÉVOQUÉS DANS CET ARTICLE

— Intérêt situationnel

Réfère aux sensations (plus affectives que cognitives) suscitées par le contexte dans lequel on se trouve. Mène à une attention concentrée et facilite la persistance de l'effort déployé.

— Perception d'utilité

Découle de la compatibilité entre la tâche à exécuter et les objectifs visés par la personne.

— Sentiment de compétence

Évaluation cognitive de sa propre capacité à bien accomplir une tâche. Découle des expériences passées, de comparaisons sociales, de la crédibilité des encouragements reçus et de l'interprétation qu'on l'on fait de son propre état émotionnel et physiologique (Usher et Pajares, 2008).

— Contrôle exercé

Réfère à la perception de pouvoir choisir la tâche à réaliser et les balises contextuelles (où, quand, comment...) pour le faire.

— Sentiment de contrôle

Réfère au fait de s'attribuer (ou non) les résultats des tâches effectuées (nos apprentissages, nos réussites, nos échecs...)



groupe... Lorsqu'ils « bloquaient » sur un exercice, ils recherchaient tout simplement, dans la présentation PowerPoint, le passage précis où se trouvait l'explication au problème. Ainsi, ils pouvaient sélectionner l'information pertinente pour eux sans forcément revoir l'ensemble de la théorie. Notons qu'en *Renforcement en français*, bien des concepts théoriques ont déjà été étudiés au secondaire, voire au primaire; il ne s'agit souvent que de se rafraîchir la mémoire ou de compléter ses connaissances. Plusieurs levaient la main en cas de problème pour que la professeure leur fournisse une explication de façon ponctuelle; d'autres, enfin, préféraient s'adresser à un collègue de classe. Bref, chacun était libre de s'approprier la matière à sa façon et, aussi souvent que possible, de choisir parmi différents exercices (numériques et imprimés) ceux qui répondaient aux besoins à combler. La constitution d'un dossier d'apprentissage⁵, comptant pour 30% de la note de la session, permettait de s'assurer qu'un nombre minimal d'exercices étaient réalisés chaque semaine.

[...] les étudiants manifesteraient à l'école des attitudes plus positives et percevraient plus favorablement leurs apprentissages scolaires lorsque les technologies numériques sont présentes dans la classe.

Le fait de rendre l'intégralité du cours disponible sur Internet, pari assez audacieux, n'était pas sans éveiller en nous certaines craintes, notamment celle de provoquer une explosion du taux d'absentéisme dans le GE. En effet, à quoi bon se présenter en classe si tout le cours se trouve sur Internet? Or, aucune différence significative n'a été observée entre le GT et le GE quant aux absences. Il semble donc que les étudiants possèdent un instinct plutôt grégaire en ce qui concerne l'éducation: à l'apprentissage en solitaire, ils préfèrent la compagnie de leurs camarades de classe et, osons-nous le croire, celle de leur professeure! En outre, durant la session, plusieurs étudiants ont profité de la disponibilité du cours en ligne pour éviter de prendre du retard en cas d'absence. Ainsi, ils pouvaient arriver la semaine suivante avec leurs travaux faits, et ce, sans avoir eu besoin de solliciter la professeure par courriel ou de la rencontrer à son bureau. Une telle possibilité d'autonomie a été notamment appréciée d'une étudiante mère de famille ou d'un autre, atteint de problèmes de santé chroniques: ils ne craignaient plus de perdre le fil en cas d'absences multiples. Ceci pourrait expliquer, par ailleurs, pourquoi seulement six étudiants du GE ont abandonné le cours comparé à douze étudiants du GT: même avec deux ou trois absences consécutives, il était toujours possible de rattraper le reste du groupe. Et la professeure elle-même a pu profiter de cet avantage par un matin neigeux: remontant

le corridor en courant avec plusieurs minutes de retard et persuadée, vu le silence émanant de la classe, que tout le groupe était reparti depuis belle lurette, elle a fait irruption pour trouver ses étudiants, casques d'écoute sur la tête, déjà plongés dans le travail du jour. Ils avaient tout bonnement commencé sans elle...

La rédaction de textes constitue une part importante du cours de *Renforcement en français*. En plus du logiciel de traitement de texte, nous avons délibérément choisi de donner libre accès, en tout temps et à tous, aux outils généralement considérés comme des « accommodements » strictement réservés à des étudiants présentant un trouble d'apprentissage, tels le correcticiel et la synthèse vocale (une application qui « lit à voix haute » le texte apparaissant à l'écran). En effet, nous-mêmes, pourtant prétendument expertes en français, les utilisons abondamment pour écrire et nous les trouvons éminemment pratiques: pourquoi donc en priver ceux qui en bénéficieraient le plus? Nous nous sommes aussi fiées à des recherches antérieures, dont celle de Caron-Bouchard et de ses collaborateurs (2001) et celle de Ouellet (2013), qui suggéraient que l'usage du correcticiel, pour engendrer de véritables retombées positives sur la qualité du français des étudiants, devait essentiellement s'inscrire dans la *durée*. C'est pourquoi, dès la première semaine de la session et tout au long de celle-ci, les étudiants étaient encouragés à se servir de cet outil, bien qu'ils n'y aient jamais été obligés. Ainsi, la majorité d'entre eux en ont fait un usage hebdomadaire. La synthèse vocale s'est également révélée fort populaire, y compris pour la lecture de certains textes au programme, déposés sur Moodle en format Word. Étonnamment, la majorité des étudiants du groupe expérimental préféraient activer cette fonction lorsqu'ils lisaient à l'écran. Nous avons l'impression que celle-ci leur a été tout particulièrement utile lors de la lecture d'un extrait d'œuvre littéraire datant de plus d'un siècle: la complexité de la langue, l'usage d'expressions et de tournures quelque peu surannées peuvent entraver et ralentir la lecture, voire mener à de simples erreurs de déchiffrement. Or, tout robot qu'elle soit mais n'en possédant pas moins une intonation assez vivante, la narratrice de Word Q progresse allègrement à travers le texte sans faire la moindre erreur..., ce qui peut faciliter la lecture et la compréhension du texte.

Un autre intérêt pédagogique des TIC que nous avons exploité est celui de pouvoir offrir plus aisément une rétroaction

⁵ Ce dossier d'apprentissage devait contenir un minimum de quatre exercices par semaine, ainsi que toutes les rédactions effectuées durant la session. Des points étaient également accordés pour l'ajout d'initiatives (par exemple, un travail rédigé dans le cadre d'un autre cours, pour lequel la langue avait fait l'objet d'une correction soignée).



personnalisée aux étudiants. Dans le cadre de ce cours, nous avons mis au point une technique de correction audiovidéo des travaux écrits⁶. Nous nous sommes largement inspirées des travaux de Julie Roberge sur la correction audio⁷ (2006). Ainsi, les étudiants faisaient parvenir leur travail à la professeure par courriel; celle-ci leur retournait un hyperlien grâce auquel ils accédaient à une vidéo où ils pouvaient voir et entendre leur professeure corriger et commenter ce travail en temps réel. Ce mode de communication a suscité plusieurs commentaires enthousiastes des étudiants qui, disaient-ils, comprenaient «full plus d'affaires» qu'ils ne le font lorsque leurs travaux leur sont retournés avec des commentaires seulement manuscrits. Cette méthode offrait aussi la possibilité à la professeure de montrer (littéralement) à l'étudiant à quel endroit cliquer, comment vérifier telle ou telle information sur Internet, bref d'enseigner de façon très spécifique, et ce, sans que la durée de la correction ne soit vraiment prolongée. En effet, une fois que la professeure s'était familiarisée avec le fonctionnement du microphone et du logiciel de capture vidéo de l'écran, il lui suffisait de «réfléchir à voix haute» en lisant la copie; elle produisait ainsi une correction vidéo en temps réel, sans préparation ni montage. C'est à l'étudiant, par la suite, que revenait la responsabilité de prendre note des commentaires.

[...] les étudiants possèdent un instinct plutôt grégaire en ce qui concerne l'éducation: à l'apprentissage en solitaire, ils préfèrent la compagnie de leurs camarades de classe [...].

ÉVALUATION DE L'IMPACT DE LA PÉDAGOGIE SUR L'INTÉRÊT ET LE RENDEMENT

Nous avons mesuré l'intérêt général des 107 étudiants pour les cours de français au début de la session, puis, à sa toute fin, pour le cours de *Renforcement* suivi⁸. De plus, le cours du groupe expérimental et celui du groupe témoin ont été dispensés dans deux collèges et par des professeures différentes, dans le but d'éviter la contamination de l'intervention entre les étudiants. En effet, nous souhaitions prévenir le fait que ces derniers puissent discuter entre eux de leur environnement d'études. Nous ne voulions pas non plus que les étudiants du groupe témoin aient le sentiment de subir une injustice. En plus, il nous semblait impensable, d'un point de vue éthique, que la professeure du groupe expérimental, convaincue des vertus de l'environnement numérique, enseigne également au groupe témoin, passant outre ses propres convictions.

Cela dit, nous désirions nous assurer que l'influence, bien connue, de la relation pédagogique sur le rendement des étudiants ne biaisait pas nos résultats. C'est pourquoi, dans chacun des groupes, nous avons sollicité une évaluation de la professeure auprès des étudiants, évaluation que nous avons ensuite intégrée à nos analyses. Enfin, les résultats finaux des étudiants ont été considérés pour connaître l'impact de la condition expérimentale sur leur taux de réussite, principal élément problématique associé au cours (dans les deux cégeps ayant participé à l'étude, ce taux tourne en moyenne autour de 50 %, ce qui est encore plus faible que dans l'ensemble du réseau collégial).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

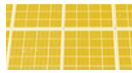
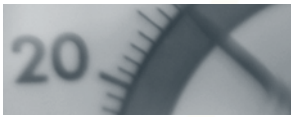
La mesure de l'appréciation des professeures de français n'a révélé aucune différence entre les deux groupes: il semble que chacune ait été appréciée de manière équivalente, ce qui nous permet de croire que cette variable n'a pas biaisé nos résultats. Il faut dire que nous avons pris soin de confier les deux groupes à des professeures présentant des caractéristiques similaires: toutes deux étaient du même sexe, du même âge et étaient perçues par plusieurs étudiants comme dynamiques en classe. Ainsi, nous cherchions à éviter que l'impression produite par les professeures affecte les résultats, ce qui aurait mis en doute l'efficacité de l'intervention, cette dernière misant sur l'utilisation des TIC et non sur la relation pédagogique. Cela dit, une fois la variable de l'appréciation des professeures contrôlée, les résultats ont révélé que le contexte expérimental d'apprentissage avait eu un effet positif sur l'intérêt des étudiants (dans le GE), comparativement au contexte traditionnel d'enseignement (GT).

L'analyse des données a, en outre, indiqué que, malgré leur conception initiale des cours de français et les attentes qu'ils avaient au départ, les étudiants du groupe expérimental ont

⁶ Les outils nécessaires et la marche à suivre ont d'ailleurs été exposés lors de la communication *Des TIC pratiques*, présentée au dernier colloque de l'AQPC. Le fichier PowerPoint présenté lors de cette allocution est disponible sur le site de l'AQPC [www.aqpc.qc.ca/appele/espaceusager/telechargement/document_2014_650.pdf].

⁷ Pour en savoir plus sur cette méthode, l'on peut consulter l'article «Corriger des productions écrites: qu'est-ce qui profite le plus aux élèves?» de M^{me} Roberge, paru dans *Pédagogie collégiale* en 2009 [http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Roberge.pdf].

⁸ La description des instruments de mesure et des analyses statistiques est détaillée dans le rapport de recherche PAREA intitulé *Intégration des TIC et motivation en français*, disponible à l'adresse [www.cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf].



davantage estimé leur cours de *Renforcement* que ceux du groupe témoin. Cette conclusion va dans le sens des affirmations de Viau (2009), selon lesquelles les TIC influencent la motivation lorsque leur intégration favorise les déterminants (comme l'intérêt), par exemple en proposant à l'étudiant une activité signifiante à ses yeux. L'un des principaux éléments que les membres du GE ont aimé est l'autonomie que les TIC leur permettaient d'exercer: apprendre à leur rythme, pouvoir faire les exercices dans l'ordre qu'ils voulaient, pour revenir sur certaines choses au moment désiré, y compris hors des cours. On constate que ces réponses réfèrent à la notion de sentiment de contrôle, une condition généralement admise comme essentielle à l'intégration réussie des TIC en classe. L'appréciation exprimée par les étudiants des deux groupes pour les activités dont ils contrôlent le déroulement correspond aux résultats de l'enquête de Poelhuber et de ses collaborateurs (2012) sur les habitudes technologiques des cégépiens, dans laquelle 49 % des répondants disaient aimer ou adorer apprendre en utilisant des outils informatiques dont ils peuvent diriger l'usage.

Finalement, 67 % des étudiants du GE ont réussi le cours de *Renforcement en français*, comparativement à 46 % des étudiants du GT, un écart marqué de 21 points. En outre, le contexte expérimental semble avoir plus avantage les garçons puisque 75 % de ceux du GE ont réussi leur cours, contre seulement 44 % de ceux du GT, soit une différence de 31 points! Ce constat est très intéressant si l'on considère qu'il va à l'encontre de ce qui est rapporté dans la littérature et les rapports du MELS, ceux-ci indiquant que les garçons, en regard des filles et à moyenne générale égale au secondaire, sont moins nombreux à réussir leurs cours à leur première session au cégep. Une intégration pédagogique des TIC pourrait donc être une avenue prometteuse pour pallier le problème de la réussite chez les garçons.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Cette étude répondait à un appel à l'investigation formulé par un comité d'experts du MELS, qui recommandait, en 2008, la tenue de

« recherches pour mieux adapter l'enseignement de l'écriture et son évaluation à l'environnement technologique des jeunes, pour qui l'informatique est un outil normal de production d'écrits, et pour que soient utilisés de façon efficace les nombreux outils d'aide à la rédaction, à la correction et à la révision des textes » (MELS, 2008, recommandation n° 16).

Elle recoupe aussi une préoccupation du Conseil supérieur de l'éducation qui préconise le développement d'un environnement virtuel de qualité prenant en considération les intérêts des étudiants et leurs acquis en matière de technologie (CSE, 2009).

Une intégration pédagogique des TIC pourrait donc être une avenue prometteuse pour pallier le problème de la réussite chez les garçons.

L'expérimentation que nous avons menée tenait également compte de l'importance d'améliorer la condition sociale au collégial, dans la mesure où le simple fait d'avoir accès à des correcticiels est parfois suffisant pour combler les besoins des étudiants ayant des troubles d'apprentissage, même non diagnostiqués. Il n'est alors plus nécessaire de les placer en situation particulière d'exclusion par rapport aux autres étudiants. On adopte ainsi l'esprit de la « conception universelle de l'apprentissage » (CUA)⁹, qui vise à donner à chacun les mêmes chances de réussir, nonobstant le handicap. La CUA a aussi comme objectif d'accorder les mêmes opportunités à tous, peu importe leur statut socioéconomique. Pour qu'un étudiant obtienne le droit d'utiliser un correcticiel lors de ses examens, il doit se munir d'un diagnostic, dont le coût peut atteindre 1 400 \$, à l'extérieur de son collège. Bien sûr, tous les étudiants n'ont pas les moyens d'assumer cette dépense. Puisqu'on soupçonne la présence dans nos classes d'un grand nombre de collégiens ayant des troubles d'apprentissage non diagnostiqués (Mimouni, 2012), une pédagogie qui intégrerait le correcticiel pour tout un chacun éviterait à ceux-ci de subir un préjudice, c'est-à-dire d'être plus susceptibles d'échouer à leurs cours en raison de leur statut socioéconomique.

Évidemment, l'idée de donner aux étudiants un libre accès au correcticiel en tout temps lorsqu'ils rédigent peut susciter certaines craintes. Ne risque-t-on pas ainsi de les accoutumer à une « béquille » qui les rendrait incapables de corriger leurs textes manuscrits? Or, bien que la pertinence d'apprendre à rédiger et à corriger des textes manuscrits puisse être mise en doute à l'ère numérique (où la pratique sociale de l'écriture manuscrite « propre » a, pour ainsi dire, disparu), l'intégration pédagogique des TIC implique, somme toute, une appréciable

⁹ Pour en savoir davantage sur la CUA, l'on peut consulter l'article « L'accessibilité universelle en pédagogie: des avantages pour toutes et pour tous! » de Maria Barile, Mai N. Nguyen, Alice Havel et Catherine S. Fichten, paru dans *Pédagogie collégiale* en 2012 [www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/Vol_%2025%20No%204/Barile-Nguyen-Havel-Fichten.pdf].



souplesse quant à la façon d'apprendre et permet à chacun d'opter pour celle qui répond le mieux à ses besoins. Offrir cette liberté de choisir les moyens ainsi que les outils pour s'éduquer ne peut apparemment pas nuire, et semble, au contraire, procurer des avantages multiples... dans l'intérêt de tous! ●

QUESTION D'INTÉRÊT

Seriez-vous intéressé à participer à la poursuite de cette étude visant à évaluer l'impact de l'utilisation des TIC en classe de *Renforcement en français*? Si tel est le cas, n'hésitez pas à communiquer avec Isabelle Cabot : isabelle.cabot@cstjean.qc.ca.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CABOT, I. et M.-C. LÉVESQUE. *Intégration des TIC et motivation en français*, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 2014 [www.cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf].
- CARON-BOUCHARD, M., M. PRONOVOST, C. QUESNEL et collab. *Outils virtuels et qualité de la langue*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Brébeuf, 2011 [www.cdc.qc.ca/parea/787900-caron-bouchard-et-al-outils-virtuel-qualite-langue-brebeuf-PAREA-2011.pdf].
- CEFRIO. *Génération C. Les 12-24 ans. Moteurs de transformation des organisations. Rapport-synthèse*, 2009 [www.cefrio.qc.ca/media/uploader/rapport_synthese_generationc_final.pdf].
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite scolaire. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec, 2009 [www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0464.pdf].
- HIDI, S. et K. A. RENNINGER. «The Four-Phase Model of Interest Development», *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, 2006, p. 111-127 [www.engweb.info/documents/research/student-feedback/The%20Four-Phase%20Model%20of%20Interest%20Development.pdf].
- KARSENTI, T. «Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire: les TIC feront-elles mouche?», *Vie pédagogique*, vol. 127 (avril-mai), 2003, p. 27-31 [www.unites.uqam.ca/testoral/pdf/vp127_27-31.pdf].
- LAPOSTOLLE, L. «Bilan d'une enquête. Portrait des cours de mise à niveau», *Correspondance*, vol. 3, n° 3, 1998 [correspo.ccdmd.qc.ca/Corr3-3/Enquete.html].
- LÉVESQUE, M.-C. et I. CABOT. «Utilisation des TIC en classe de Renforcement: un danger pour la compétence manuscrite?», *Correspondance*, vol. 20, n° 1, à paraître en octobre 2014.
- LÉVESQUE, M.-C. et I. CABOT. «Coup d'œil sur les pratiques pédagogiques dans le cours de Renforcement "traditionnel"», *Correspondance*, vol. 19, n° 1, 2013, p. 22-26 [correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/7.html].
- MIMOUNI, Z. *L'impact des mesures de soutien sur la réussite scolaire des étudiantes et étudiants dyslexiques du collégial*, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Montmorency, 2012 [www.cdc.qc.ca/parea/788246-mimouni-soutien-dyslexiques-collegial-montmorency-PAREA-2012.pdf].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2008, récupéré de [www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompeteceEcrire.pdf].
- OUELLET, M. *Mesure et évaluation des apports d'un correcticiel*, Rapport de recherche PAREA, Drummondville, Cégep de Drummondville, 2013 [www.cdc.qc.ca/parea/788538-ouellet-mesure-evaluation-apports-correcticiel-drummondville-PAREA-2013.pdf].
- PASSEY, D., C. ROGERS, J. MACHELL et collab. *The Motivational Effect of ICT on Pupils*, Lancaster, Université de Lancaster, 2003 [downloads01.smarttech.com/media/research/international_research/uk/lancaster_report.pdf].
- POELHUBER, B., T. KARSENTI, J. RAYNAUD et collab. *Les habitudes technologiques au cégep: résultats d'une enquête effectuée auprès de 30 724 étudiants*, Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 2012 [www.sondagetic.org/cegeps/RapportSyntheseFinal.pdf].
- ROBERGE, J. *Corriger les textes de vos étudiants. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière, 2006.
- ROBINSON, K. et L. ARONICA. *The Element: How Finding your Passion Changes Everything*, New York, Penguin, 2009.
- USHER, E. L. et F. PAJARES. «Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions», *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 4, 2008, p. 751-796.
- VIAU, R. (dir.). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2009.

Isabelle CABOT enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur la motivation scolaire des collégiens éprouvant des difficultés à réussir. Elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes pédagogies sur la motivation et la réussite des étudiants.
isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Marie-Claude LÉVESQUE enseigne le français et la littérature au Cégep de Sorel-Tracy depuis 2004, et y a été responsable du Centre d'aide en français pendant cinq ans. Le cours qu'elle préfère donner est celui de *Renforcement en français*: les défis particuliers qu'il présente l'ont amenée, dans sa quête de solutions innovatrices, à s'intéresser particulièrement aux troubles d'apprentissage ainsi qu'à l'intégration pédagogique des TIC.
marieclaud.levesque@cegepst.qc.ca