

LITTÉRATURE ET TECHNOLOGIE DE RÉSEAU : VERS LA MÉTACOGNITION, LA CRÉATIVITÉ ET L'APPROFONDISSEMENT¹

Josée C. LAROCHELLE, professeure en Arts et lettres – Cégep de Lévis-Lauzon

UN POINT DE DÉPART...

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 semble franchement 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 ».

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... Ils pourront même souligner la réponse dans le texte et le remettre comme preuve de leur « compréhension »².

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.

1. LA MÉTACOGNITION DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE LITTÉRAIRE

Nous sommes donc retournée à la source : au cours de rencontres individuelles avec tous les étudiants, nous les avons interrogés de façon informelle afin de tenter de comprendre ce qui les empêchait de pousser plus avant le développement de leur compétence en lecture. C'est en posant des questions aux étudiants que nous avons commencé à soupçonner qu'eux-mêmes ne se posaient pas nécessairement les bonnes.

Or, c'est justement ce questionnement particulier 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. Il semble en effet que ce soit cette prise de conscience métacognitive 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 lecture. Quand ils ont lu un texte, ils l'ont lu...

1. Afin de raccourcir le texte présenté ici, toutes les références en ont été retirées, mais la bibliographie sera fournie à ceux qui en font une demande par courriel à l'auteure : josee.larochelle@clevislauzon.qc.ca

2. 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.

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 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, l'étude de la littérature pose aux jeunes du collégial de nouveaux problèmes : on attend maintenant d'eux plus que la « simple compréhension » de texte s'appliquant aux lectures non littéraires – la compréhension littérale de l'œuvre étant d'ailleurs perçue maintenant comme un niveau de lecture insuffisant, voire une erreur de lecture. Mieux : on s'attend à ce qu'ils utilisent le métalangage et les concepts spécifiques au domaine littéraire.

Ce problème sera peut-être atténué avec le renouveau pédagogique en cours. En effet, le nouveau programme prévoit l'étude de la littérature dès le premier cycle du primaire.

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. On peut aussi s'interroger sur la quantité des savoirs essentiels que doivent acquérir les élèves pour témoigner du développement de leur compétence³. D'autre part, 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 et leur analyse des œuvres littéraires.

Bref, le niveau de compétence en lecture attendu des étudiants des collèges 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 possibles⁴. Plus encore : les textes littéraires étudiés présentent en eux-mêmes des difficultés réelles – par leur esthétisme, mais aussi, pour plusieurs œuvres, par leur éloignement dans le temps. 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.

2. L'APPROCHE SOCIOCONSTRUCTIVISTE EN LITTÉRATURE

Afin de susciter une réflexion métacognitive, une approche par problèmes (APP) prend tout son sens dans l'enseignement collégial. Cette approche est assez bien documentée en général, même si on retrouve très peu d'écrits portant spécifiquement sur l'utilisation de cette approche en littérature.

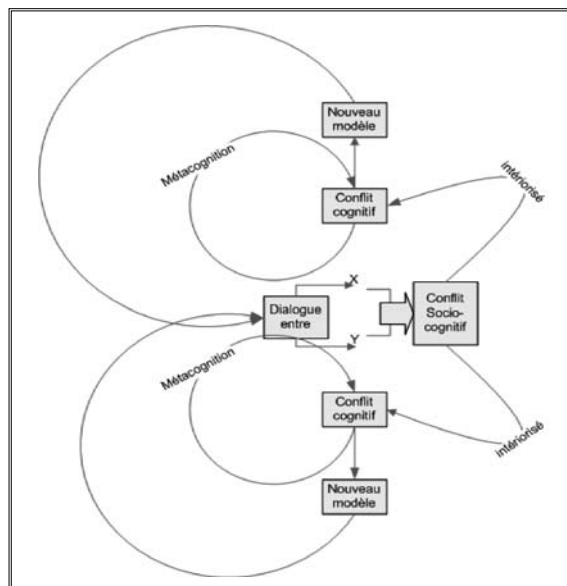
Cela étant, l'interprétation en lecture littéraire est indéniablement un problème, puisqu'elle exige un questionnement ainsi qu'une démarche propres à la compétence d'analyse attendue au terme du premier cours de la formation générale en français au collégial, de même que des connaissances spécifiques pour soutenir l'explication de cette lecture particulière du texte.

3. 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... Les savoirs essentiels que doivent acquérir les élèves du primaire pour développer leurs compétences en lecture couvrent quatre pages du programme de formation ; au secondaire, elles en couvrent quinze, pour l'instant.

4. Et le rapport synthèse de 2001 de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial le confirme, en mettant l'accent sur l'important taux d'échec du premier ensemble de français dans la formation générale.

Ici, la créativité entre en jeu⁵. En effet, pour résoudre les problèmes d'analyse, de compréhension et d'interprétation, la créativité est indispensable, puisqu'elle seule permet l'atteinte d'une solution : l'étudiant doit tenter de créer des liens là où, de prime abord, il n'y en a pas, ce qui est l'essentiel du travail de synthèse dont l'apprentissage est visé par l'enseignement de la littérature au niveau collégial.

Mais, seul devant un texte, il arrive fort souvent qu'on y voie quelque chose, qu'on l'interprète sans se poser de questions car cela semble évident. Comment savoir si cette interprétation est valable ? Pour s'en assurer, il n'est d'autre choix que de l'exposer, de la confronter pour s'assurer qu'elle tient bien la route : elle doit recueillir l'assentiment de la communauté. Il n'est pas impossible que la lecture proposée par un étudiant choque certains collègues ou qu'elle leur semble erronée. Le conflit sociocognitif ainsi provoqué et émergeant du dialogue les amènera à proposer autre chose ou à exiger une justification. La négociation de sens qui s'ensuivra par la discussion et la confrontation des compréhensions devrait favoriser autant la métacognition que l'émergence de questions authentiques d'analyse par les étudiants. 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 de l'étudiant reposeront sur des bases plus solides, en raison de l'argumentation nécessaire à la coélaboration de sens du texte (argumentation soutenue par des références à l'œuvre, au contexte, au style de l'auteur, etc.). Il pourra alors donner de *bonnes* explications pour rendre compte de sa lecture et, partant, montrer le développement de sa compétence.



3. L'INTÉGRATION DES TIC

Or, puisque ces processus ne sont pas visibles, comment s'assurer qu'ils ont bien lieu (et, surtout, comment susciter et encadrer leur développement) ? C'est là une des difficultés rencontrées par les chercheurs qui s'intéressent à la compréhension en lecture : il est impossible de *voir* les démarches métacognitives des lecteurs à moins de leur demander de les *verbaliser*. C'est ainsi qu'a germé l'idée d'utiliser, conjointement à une approche par problèmes, un outil qui *rendrait visible* le processus de pensée des étudiants : le forum électronique de discussion, en particulier le Web Knowledge Forum©, unique en son genre.

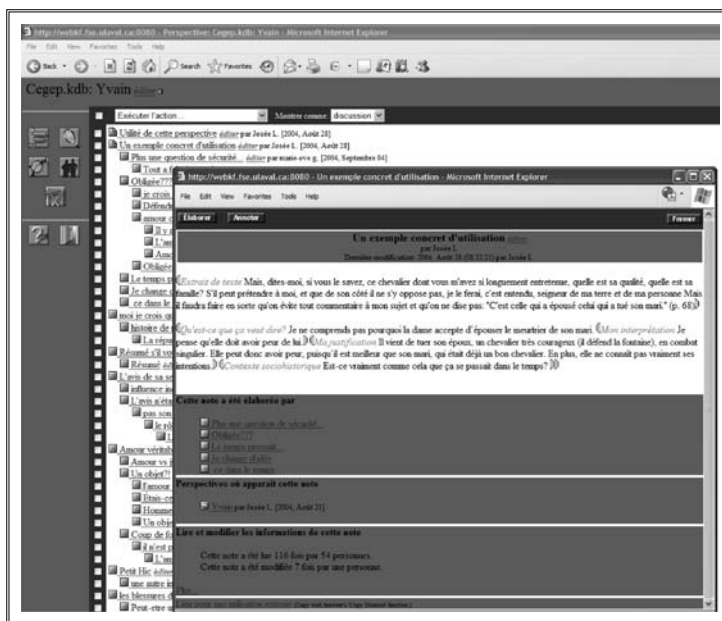
Actuellement, cette technologie est peu employée par les enseignants de lettres, souvent parce qu'ils ne savent pas vraiment quoi en faire en classe et n'en voient pas, par conséquent, la pertinence. Partant, pourquoi y investiraient-ils du temps et de l'énergie ?

5. Sur la créativité, voir Matlink, 2005 ; Perkins, 1981 ; Mednick, 1963 ; Kokis, 2006 ; DeBono, 2004 ; Lubart, 2003 et 1994 ; Swiners et Briet, 2004 ; Amabile, 1996 ; Barron, 1994 et 1988 ; Feldman et collab., 1994 ; Weisberg, 1993 ; Touati, 1992 ; Eysenck, 1990a et 1990b ; Ochse, 1990 ; Sternberg et Lubart, 1995 ; Dacey, 1989 ; Paré, 1977 ; Taylor, 1972 ; MacKinnon, 1962.

Pourtant, nombre de recherches font ressortir le potentiel des technologies de réseau et l'intérêt de leur intégration en classe à des fins d'apprentissage⁶. Toutefois, la démonstration de leur efficacité en matière d'approfondissement de l'interprétation reste à faire. Les études mettent plutôt l'accent sur la pertinence de donner aux étudiants accès à des outils qui favorisent l'expression. L'approfondissement de la réflexion en raison non seulement du recul que permet le mode asynchrone mais, surtout, du rapport à l'écriture et à la pensée qu'il induit demeure encore peu investigué en milieu collégial québécois. Comme 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 avec les technologies de la communication (jeux vidéo, téléphones intelligents, lecteurs MP3, etc.), le monde de l'éducation n'aura d'autre choix, s'il veut continuer à remplir sa mission éducative, que d'approfondir les effets d'un tel changement sur les pratiques pédagogiques en contexte d'enseignement postsecondaire dans un avenir très rapproché.

C'est pour cela que le Knowledge Forum® (KF) nous apparaît particulièrement intéressant. En effet, plus qu'un forum traditionnel, le KF est un outil de coélaboration de connaissances. S'il demeure peu répandu dans le réseau collégial, où la plateforme DECclic conserve le haut du pavé, le 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 CEFRIO. 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].

Bien qu'il puisse sembler peu convivial à certains de prime abord⁷, les avantages de cet outil sur les autres applications Web 2.0 lui proviennent principalement du soutien à la pensée et à la progression du discours collectif qu'il permet. C'est en effet le seul forum qui 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.



Pour l'instant, le KF est avant tout une plateforme de recherche. Il est libre d'accès pour la communauté s'intéressant à son utilisation et à la documentation de celle-ci.

6. Entre autres, parce qu'elles conservent des traces de l'activité intellectuelle et peuvent donc servir d'artefacts pour comprendre l'évolution de la pensée des apprenants.
7. Ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les étudiants qui ont à l'utiliser, ceux-ci accordant beaucoup moins d'importance à cet aspect que leurs aînés – voir à ce sujet les études de Tapscott sur la *net generation*, qui fait remarquer que le fait que les jeunes aient grandi avec des outils technologiques tels qu'Internet les amène à ne plus remarquer leur complexité (comme nous ne pensons plus à celle de la télévision depuis belle lurette).

4. OBJECTIFS DU PROJET ET HYPOTHÈSE

Notre recherche a donc 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 et, peut-être, amener les étudiants à produire des interprétations originales des œuvres au programme.

4.1 Premier objectif: documenter l'utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants

Nous sommes portée à croire, d'une part, que les échanges sur le Web KF amèneront les étudiants à développer la capacité à poser des questions⁸ pour en arriver, entre autres, éventuellement à se poser des questions. D'autre part, nous croyons 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—sur leur propre compréhension du texte et sur leurs stratégies de lecture—et donc à développer une plus grande conscience de leurs propres processus mentaux, ce qui améliorera leurs compétences en lecture.

Notre **premier objectif** à visée exploratoire est 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.

Les indicateurs d'activité métacognitive sont de deux ordres: ils se retrouvent, d'une part, dans les **questions** posées par les étudiants. D'autre part, on peut en retrouver dans les **énoncés métacognitifs**, dont les verbes choisis peuvent être des indices clairs de métacognition ou en indiquer la probabilité.

4.2 Second objectif: documenter la créativité dans l'analyse favorisée par le Web KF

Nous sommes portée à croire, d'une part, que les échanges sur le Web KF amèneront les étudiants. Puisqu'il permet aux étudiants d'être confrontés à de nouvelles idées (hypothèses de lecture, explications originales du texte) qui, autrement, n'auraient peut-être pas pu voir 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), nous croyons que le 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.

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** (*degré de divergence* par rapport à ce qui a été vu en classe ou proposé par quelqu'un d'autre). Cela rejoint la conceptualisation de Matlink (2005).

8. Sur l'importance d'entraîner les apprenants à s'interroger eux-mêmes, Rouxel (1996) fait d'ailleurs remarquer qu'« on suppose—à tort—que, parce qu'on leur a posé de nombreuses questions tout au long de leur parcours scolaire, les étudiants sont capables, par mimétisme, de poser eux-mêmes ces questions ».

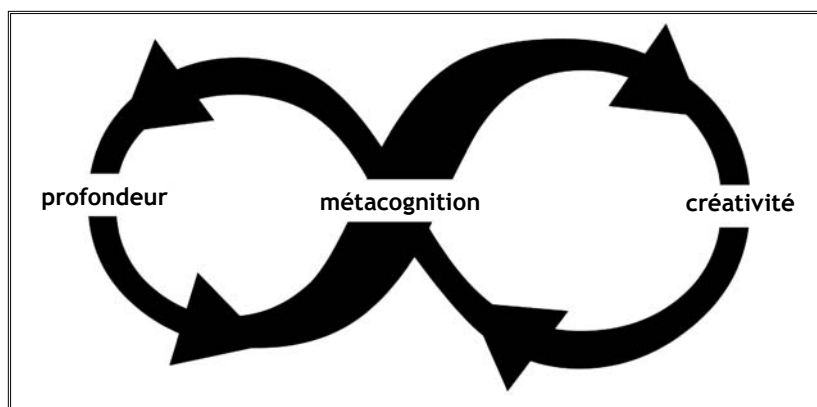
4.3 Hypothèse: favoriser une meilleure compréhension des textes littéraires que celle des non-utilisateurs, grâce au savoir construit collectivement avec le Web KF

Nous croyons qu'une pédagogie socioconstructiviste inspirée de l'approche par problèmes liée à l'utilisation du KF 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.

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.

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, 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'œuvre⁹. Plus ces explications sont soutenues et étayées, 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**, à savoir les interactions constituant une construction collective d'une nouvelle compréhension.

Nous voyons une relation importante entre les trois aspects de l'examen du potentiel d'utilisation du Web KF dans une classe de littérature au collégial. Un questionnement métacognitif amènera une explication plus profonde des textes (compréhension), qui, à son tour, pourra générer un nouveau questionnement métacognitif, etc., dans une boucle sans fin. De même, la réflexion métacognitive passe par la génération de solutions nouvelles (créativité) aux problèmes de lecture. Ces solutions seront à leur tour examinées par les étudiants, qui en questionneront le bien-fondé, la pertinence, etc. Ce nouvel exercice métacognitif permettra de générer de nouvelles solutions, qui seront à nouveau questionnées dans une boucle sans fin.



9. 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).

5. UN PEU DE MÉTHODE

5.1 Expérimentation de devis (*design experiment*)

Notre étude prend principalement la forme d'une recherche-développement de type expérimentation de devis (nous utilisons un forum de discussion en classe depuis 2000, ce qui nous a amenée à améliorer la formule à plus d'une reprise).

En effet, si elle nous apparaît satisfaisante du point de vue de l'intervention, la dynamique de la stratégie d'enseignement mérite d'être étudiée. C'est ainsi que nous avons formulé les objectifs et l'hypothèse de recherche présentés plus haut.

5.2 Contexte de recherche

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

Pour les volets métacognition, créativité et compréhension de lecture, nous avons pu former un groupe expérimental constitué d'environ 80 étudiants. L'échantillon a l'avantage d'être représentatif de la population du collège, en raison des proportions filles-garçons qu'il présente et des programmes différents auxquels sont inscrits les étudiants. L'ampleur de l'échantillon permettra d'écarter la critique d'un manque de généralisation possible des résultats.

Pour le volet compréhension de lecture, nous avons aussi constitué un groupe contrôle de composition comparable à celui du groupe expérimental afin d'assurer la validité externe des résultats. Ce groupe a été choisi en fonction de son enseignante, désireuse de participer à la recherche: 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.

Concernant l'éthique, l'accord des étudiants à participer à la recherche était facultatif: ils devaient donner leur autorisation pour que soient utilisés à des fins de publications les textes qu'ils avaient écrits.

5.3 Collecte des données¹⁰

Afin de documenter nos objectifs exploratoires et de vérifier notre hypothèse, des données de trois types ont été recueillies à des fins d'analyse.

Pour les étudiants du groupe expérimental, nous disposons, d'une part, des propos échangés sur le Web KF. Ce corpus comprend 628 notes (soit environ 60 pages à simple interligne). D'autre part, nous avons en notre possession les productions écrites (dissertations explicatives) de ces étudiants. Enfin, nous disposons de leurs perceptions de leur travail, recueillies au moyen d'un questionnaire à questions ouvertes.

En ce qui a trait au groupe contrôle, seules les productions écrites sont retenues, pour pouvoir comparer leurs rédactions avec celles du groupe expérimental.

10. Le tableau 1, montré en annexe, présente une synthèse de la collecte et de l'analyse des données.

5.4 Analyse des données

— L'analyse des contributions au forum¹¹

Dans un premier temps, l'analyse des contributions des étudiants du groupe expérimental sur le Web KF, encodées par deux encodeurs, devrait permettre de documenter les deux premiers aspects de la recherche (métacognition et créativité) et de vérifier partiellement l'hypothèse de recherche.

L'utilisation de l'Analytic toolkit (ATK), outil intégré au Web KF, permettra aussi de faire ressortir des renseignements précieux en lien avec les trois aspects de la recherche.

— L'analyse de la production écrite des étudiants

Les productions écrites (dissertations explicatives) des étudiants des groupes contrôle et expérimental seront évaluées 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 (hypothèse de recherche).

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 s'attachent exclusivement à évaluer la compétence en lecture (pertinence des idées, justesse des citations choisies, pertinence des explications avancées, intégration du style et du contexte à ces explications et compréhension de base du texte) et sont pondérés pour donner davantage de poids aux explications du texte données par les étudiants. Cette grille assure une plus grande objectivité dans la correction. 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.

Nous postulons que, si les explications des copies du groupe expérimental sont plus approfondies, c'est parce que les étudiants auront eu la chance de discuter sur le Web KF. Pour le vérifier, nous comparerons leur production finale à l'analyse des propos du forum mettant en relief la coopération de connaissances et le degré d'explication et de justification qu'on y retrouvait.

Les données statistiques provenant de l'ATK fourniront ici en supplément des renseignements précieux, puisqu'elles permettent de connaître la quantité de notes produites et lues par les étudiants.

— L'analyse de la perception des étudiants

À la dernière semaine de cours, nous avons sondé les étudiants par écrit 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, c'est-à-dire dans le développement de leur compétence en lecture littéraire. L'analyse des réponses données au questionnaire perceptuel fera ressortir la pertinence que voient les étudiants à une telle démarche (conscience métacognitive) en même temps que les difficultés qu'ils ont rencontrées.

11. Le tableau 2, montré en annexe, présente une synthèse de la grille d'analyse prévue des contributions au forum.

6. RÉSULTATS ET DISCUSSION¹²

6.1 Utilisation de stratégies métacognitives par les étudiants

Le premier objectif de notre projet était de documenter l'utilisation de stratégies métacognitives des étudiants au moment de leur participation au Web KF dans une approche par problèmes.

L'utilisation de ces stratégies aurait dû 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, 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 encodées selon qu'elles montraient une activité réflexive de *haut* ou de *bas niveau*.

Dans toutes les perspectives, 187 questions ont été recensées. 114 concernaient le texte littéraire (71 de haut niveau et 43 de bas niveau) et 45, la théorie (28 de haut niveau et 17 de bas niveau). Seules 2 questions ont été posées sur le processus (1 de haut et 1 de bas niveau) et 12 sur les propos du forum (7 de haut niveau et 5 de bas). Finalement, 33 questions concernaient autre chose (3 de haut niveau et 30 de bas) – il s'agissait en fait surtout ici de questions rhétoriques.

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. Au total, sur les 192 assertions relevées, 129 ont été classées de *haut* niveau et 70 de *bas niveau*.

Nous avons aussi fait l'examen de l'utilisation des **échafaudages** par les étudiants pour faire ressortir leur utilisation de stratégies métacognitives. Le choix des échafaudages utilisés, lorsqu'ils le sont, indique une activité réflexive de *haut* ou de *bas niveau*. 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. En effet, les échafaudages, même s'ils sont utiles pour guider la réflexion des participants au forum, ne sont pas toujours utilisés correctement.

Ainsi, 85 % des 839 échafaudages utilisés (soit 1,33 par note, en moyenne) ont été considérés de haut niveau, pour 15 % seulement, de bas niveau. On a encodé 87 occurrences de « Qu'est-ce que ça veut dire ? », 121 de « Extrait de texte », 426 de « Mon interprétation », 31 de « Une autre interprétation », 131 de « Ma justification » et 30 de « Contexte sociohistorique ». On relève seulement 6 utilisations de « Élément de style » et 7 « Synthèse des interprétations ».

12. Pour les résultats et la discussion complète, consulter le rapport de recherche PAREA, à venir sous peu.

Les données de l'ATK montrent, pour leur part, une participation fort variable d'un étudiant à l'autre. En effet, si certains ont lu 100 % des notes, d'autres ne se sont même jamais branchés. En moyenne, les étudiants ont donc lu 26,3 % des notes (avec un écart-type de 29 %). De même, des 628 notes publiées, les données statistiques indiquent une moyenne de 7,1 notes publiées par étudiant (avec un écart-type de 6,8) et de 1,3 annotation (avec un écart-type de 3,35).

Enfin, 77 questionnaires perceptuels remplis (dont 21 signés) ont été analysés (une compilation de 19 pages de commentaires). Aux sept questions posées, on relève un ensemble de réponses assez variées, qui montrent un assentiment plutôt généralisé quant à l'utilité d'un tel exercice malgré ses exigences. Les commentaires récurrents qu'on y relève tournent autour de l'intérêt d'avoir accès aux réflexions des autres pour se forger (ou confirmer) sa propre idée sur le texte littéraire. Beaucoup de réserves sont également émises quant à la quantité des notes postées sur le KF et sur leur redondance. Une des remarques générales les plus fréquentes concerne l'obligation d'y participer, que plusieurs suggèrent de rendre facultative.

En somme, il semble donc que les notes du KF montrent bien un discours réflexif. On y retrouve en effet de nombreuses questions de haut niveau et de nombreuses remises en question. De même, les échafaudages utilisés sont pour la plupart de haut niveau, même s'ils sont parfois inadéquats. Les commentaires recensés à l'aide du questionnaire perceptuel confirment d'ailleurs un questionnement supplémentaire des étudiants qui y ont participé, notamment lorsqu'ils étaient confrontés à des hypothèses de lecture qui ne coïncidaient pas avec leur vision personnelle première de l'œuvre littéraire.

Il serait intéressant d'entreprendre une étude de la relation entre la pertinence des échafaudages choisis par les étudiants et le degré de métacognition qu'ils montrent dans leurs propos. Dans le même ordre d'idées, l'étude des titres qu'ils donnent à leurs messages pourrait aussi s'avérer riche en enseignements. Il pourrait aussi être intéressant d'examiner davantage le type plus particulier de questions que posent les étudiants – on remarque par exemple qu'elles deviennent de plus en plus techniques au fur et à mesure qu'approchent les rédactions¹³.

6.2 Présence de créativité dans les propos

Notre second objectif était de documenter la créativité des échanges du Web KF dans une approche par problèmes en littérature.

L'analyse des propos tenus sur le forum aurait ainsi dû faire ressortir l'**idéation** des étudiants du groupe expérimental. 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 faible niveau créatif et 4, un niveau élevé). Cette divergence 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.

Les questions d'un haut degré de divergence (3 et 4) ont été les plus nombreuses: 94 ont été considérées telles, contre 51 de bas niveau (1 et 2). Il en va autrement pour les hypothèses de lecture: 269 ont été classées de haut niveau, contre 271 de bas niveau d'inventivité.

13. Par exemple, quelques jours avant la rédaction finale, on retrouve sur le forum une citation de l'œuvre à l'étude, postée avec la remarque: «S'agit-il d'une métaphore ou d'une personnification?».

Cependant, les éléments justificatifs apportés pour soutenir ces hypothèses sont majoritairement divergents: ils comptent 231 occurrences, contre 200 considérés moins créatifs. Les liens faits par les étudiants sont aussi plutôt novateurs: 29 ont récolté les niveaux 3 ou 4, contre 26 des niveaux 1 ou 2. Enfin, la plupart des autres commentaires ont été jugés peu créatifs (29 occurrences sur 33).

Les **fils 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. En général, 151 mentions d'accord ont été relevées, contre 121 de désaccord.

Sur une moyenne de 7,1 notes par étudiant, 1,7 constitue une nouvelle entrée (avec un écart-type de 2,23) et 5,4 est plutôt une construction à partir des propos des autres (avec un écart-type de 6,0). Il faut bien comprendre toutefois qu'une construction peut être tout aussi créative qu'une nouvelle entrée – et vice versa. En effet, si l'approbation des pairs est importante pour qu'une idée novatrice puisse être soutenue, certains fils de discussion ont été rompus par des étudiants qui n'ont pas suivi les réflexions que leurs collègues avaient déjà faites sur un sujet qui les préoccupait eux-mêmes. De même, on voit parfois une polarisation des débats s'installer après un certain temps de partage autour de questions qui ne peuvent pas vraiment être résolues (les sentiments ambigus d'un personnage, par exemple).

En somme, les questions des étudiants de même que leurs justifications et les liens qu'ils présentent sur le KF s'éloignent généralement de l'enseignement qu'ils ont reçu au moment de leur participation. Toutefois, il faut souligner ici deux difficultés majeures, à savoir d'un côté l'absence de documentation quant aux autres cours suivis par les étudiants et, d'un autre côté, la distance dans le temps qui rend l'analyse de la divergence quelque peu ardue. Quant aux hypothèses de lecture, certaines sont créatives et d'autres, moins. Il pourrait être intéressant éventuellement de mettre cette réflexion en lien, d'une part, avec ce qui est considéré ici comme une hypothèse de lecture, concept peut-être quelque peu abusivement simplifié, et, d'autre part, avec les remarques de quelques étudiants sur le questionnaire perceptuel quant à la difficulté de «trouver quelque chose d'intelligent à dire». D'ailleurs, la relation entre les propos du forum et ceux repris dans les rédactions des étudiants reste à faire.

6.3 Profondeur des explications du texte littéraire

Notre hypothèse de recherche était que l'approche par problèmes liée à l'utilisation du Web KF 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). Les notes ont été répertoriées selon quatre catégories: *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 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). 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). Au

quatrième niveau, les étudiants produisent une *explication élaborée* (ils font des liens probants pour justifier leurs idées, rendant compte du plus grand nombre d'éléments possible, et poussent la justification jusqu'au bout). Lorsque les étudiants tentaient manifestement d'aider leurs collègues à approfondir leur interprétation ou leur compréhension du texte, ces notes étaient aussi encodées comme une constituant une coélaboration de sens.

Six cent soixante et onze parties de notes ont été codées comme montrant la compréhension des étudiants, dont 543 en coélaboration. De ces notes, 196 constituent une nouvelle idée jugée d'un haut niveau (3 ou 4), alors que 209 ont plutôt été classées comme étant d'un plus faible niveau de compréhension (1 ou 2). Les modifications d'idées jugées de haut niveau ont représenté 95 entrées de codage, contre 81 de bas niveau. Vingt-quatre mentions d'accord de haut niveau ont été relevées, pour 73 de bas niveau, et 51 mentions de désaccord ont été jugées de haut niveau, soit exactement le même nombre que celles de bas niveau.

Des 142 fils de discussion répertoriés, 113 sont considérés de petite taille (de 2 à 5 notes) et 29, de taille moyenne (de 6 à 20 notes). Cent douze papillons ont été utilisés par les étudiants – soit une moyenne de 0,178 annotation par note. Il faut noter ici toutefois que l'analyse démontre que la taille des fils de discussion n'est pas à mettre en relation directe avec la profondeur des idées qu'on y retrouve. Il est quand même intéressant de remarquer que plus les étudiants avancent dans leur lecture de l'œuvre, plus les discussions sont brèves sur le forum.

Les productions écrites (dissertations explicatives) des étudiants des groupes contrôle et expérimental ont aussi été évaluées de façon sommative par deux correcteurs afin d'analyser la profondeur des explications des deux groupes d'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.

Le groupe contrôle a obtenu une moyenne de 85,78 % pour sa première rédaction, avec une note globale de 12,14/18 pour les explications. Le groupe expérimental, pour cette même dissertation, a reçu des correcteurs 84,65 % de moyenne, avec des explications notées à 12,18/18. Pour leur second texte, les étudiants du groupe contrôle ont vu leur moyenne décroître de 2 % pour se situer à 82,65 %. Leurs explications leur ont aussi valu moins de points au total, puisqu'ils ont récolté ici un score moyen de 10,6/18, une baisse de 1,58 point. Quant au groupe expérimental, sa deuxième rédaction lui a valu 86,46 %, soit 1,83 % de plus que la première – et 3,81 % de plus que le groupe contrôle. De même, ses explications sont en hausse de 1,61 point, passant à 13,79/18. Il faudra toutefois revoir la pondération prévue à la grille d'évaluation, qui donne un poids relatif trop peu élevé aux explications en comparaison des idées principales et secondaires.

En somme, on note une meilleure performance du groupe expérimental que du groupe contrôle à la dernière épreuve écrite, de même qu'une amélioration quant à la capacité des étudiants d'approfondir leurs explications. Toutefois, si beaucoup d'idées ont été jugées approfondies sur le forum, le niveau supérieur d'explication a été difficilement atteint par les participants (d'ailleurs, aucune note synthèse n'a été créée) et les fils de discussion n'ont pas toujours épuisé le problème qui y était débattu. Des commentaires récurrents au questionnaire perceptuel soulignent tout de même une aide perçue à l'approfondissement des idées apportée par la participation au forum. En fait, les discussions varient beaucoup selon que leur point de départ est une question ou une hypothèse de lecture.

À cet effet, il pourrait être intéressant de se pencher sur l'apparente difficulté des étudiants à développer encore une explication lorsqu'elle a été perçue de haut niveau et de voir comment l'acquisition de concepts théoriques par les étudiants raccourcit les explications qu'ils donnent de leurs idées. Mais un enjeu majeur des études à venir demeure, à notre avis, la difficulté pour les étudiants de formuler des problèmes authentiques en lecture littéraire.

ANNEXE

TABLEAU 1

| COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES | | | |
|--|--|---|--|
| OBJET D'ÉTUDE | PROPOS DU WEB KF (voir tableau 2) | DISSERTATIONS DES ÉTUDIANTS | QUESTIONNAIRE FINAL |
| DOCUMENTATION ET HYPOTHÈSE | | | |
| 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 quantitatives 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. |
| 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 quantitatives fournies par l'ATK. | | |
| 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 quantitatives 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 quantitatives fournies par l'ATK. | |

ANNEXE

TABLEAU 2

| ANALYSE DES CONTRIBUTIONS AU FORUM | | |
|--|--|--|
| ANALYSE QUALITATIVE | OBJET D'ANALYSE (unité d'encodage) | GRILLE D'ANALYSE – catégories de codes |
| DOCUMENTATION ET HYPOTHÈSE | | |
| 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 (propositions) | 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 niveau, - bas niveau. | |
| Présence de créativité | Idéation (message) | 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. |
| Meilleure compréhension et explication de l'œuvre littéraire | 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. |