

EXPLOITER L'INTERACTIVITE D'INTERNET AVEC LES ENSEIGNANTS EN FORMATION DANS LA PRODUCTION DE SEQUENCES DIDACTIQUES¹

Érick Falardeau
Louis-Philippe Carrier
Université Laval, Québec

La lecture littéraire est une pratique sociale de référence qui ne se limite pas à l'analyse formelle de morceaux choisis. Elle se vit d'abord dans des œuvres intégrales (romans, pièces de théâtre, essais ou recueils d'essais, de poésies ou de nouvelles, etc.) ancrées socialement et présentant pour l'élève lecteur une tâche signifiante non exclusive au cadre scolaire. Au Québec, les œuvres intégrales occupent, depuis les programmes de 1995², une place de choix dans la classe de français et les réformateurs ont même pris la peine de quantifier leur étude – au moins cinq œuvres par année au secondaire³, appartenant à la littérature de jeunesse ou à la littérature pour public élargi ; au moins trois œuvres complètes par semestre au collégial, soit six par année. Profitant de cette porte entrouverte sur la littérature par les programmes – entrouverte parce qu'un fossé existera toujours entre les

1. Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

2. Au secondaire, avant 1995, les programmes n'imposaient pas la lecture d'œuvres littéraires intégrales. L'enseignement de la littérature adoptait plutôt la perspective discursive : analyse des discours narratifs, dramatiques, journalistiques, à l'aide d'extraits et, surtout, de manuels. La littérature se trouvait ainsi traitée comme un discours au même titre que les textes courants.

3. Au Québec, le secondaire s'étend sur cinq ans et suit les six années du primaire. Le niveau collégial constitue un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université. Il propose des parcours de deux ans au pré-universitaire et de trois ans à la formation technique, pour des élèves de 17 à 19 ans.

programmes et les pratiques d'enseignement –, nous travaillons avec les futurs enseignants de français à instituer la lecture d'œuvres intégrales comme une composante organisatrice des apprentissages dans la classe, en lecture littéraire, mais aussi en écriture, en communication orale et en analyse de discours.

Pour explorer la place des œuvres intégrales dans l'enseignement du français et leur possible participation à l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans cet univers pour le moins traditionnel, nous proposerons dans cet article des pistes de formation des maîtres pour l'enseignement-apprentissage de la littérature. Dans leurs cours de didactique du français à l'Université Laval⁴, les étudiants sont invités à produire des séquences didactiques proposant des situations-problèmes construites pour l'étude d'une œuvre complète en classe, au secondaire ou au collégial. Ces séquences sont archivées et diffusées au moyen d'un site Internet (www.portail-litterature.fse.ulaval.ca). Ce dernier devient une des modalités de l'apprentissage, puisqu'il présente un cadre de communication clair et vraisemblable pour les scripteurs, tout en constituant une finalité mobilisatrice, en ce sens qu'il offre aux futurs enseignants la possibilité de s'inscrire activement dans la communauté des enseignants qui cherchent à améliorer leur pratique en s'informant des avancées didactiques. À ce titre, les séquences didactiques que produisent les étudiants à l'université sur l'enseignement des œuvres intégrales représentent pour leurs confrères et consœurs de classe futurs enseignants comme pour les enseignants en pratique une banque de ressources précieuses pour donner aux textes littéraires complets leur juste place dans l'enseignement-apprentissage du français. Cet outil informatique de diffusion de séquences didactiques se jumèle, avec la constitution collective d'un répertoire critique de sites Internet d'intérêt didactique, à toutes les possibilités qu'offre la Toile pour alimenter l'étude des œuvres : des sites à caractère littéraire, historique, muséal ou musical, jusqu'aux répertoires de textes littéraires, éditoriaux, documentaires, etc.

L'exploitation d'un tel site en formation initiale à l'enseignement constitue, selon nous, une porte d'entrée stimulante pour l'ordinateur dans l'enseignement de la littérature, à la fois pour les enseignants et leurs élèves. Mais pour donner à cet outil informatique des assises didactiques, il convient d'abord de présenter la notion de situation-problème comme principe organisateur des séquences didactiques en enseignement de la lecture littéraire.

4. La formation initiale pour l'enseignement secondaire au Québec s'étend sur quatre années et intègre autant la formation disciplinaire (littérature et linguistique), que la formation pédagogique, didactique et pratique (700 heures de stage réparties sur les quatre années). Pour l'enseignement au collégial, aucune formation pédagogique n'est requise ; on exige seulement un minimum de trois années de formation disciplinaire. Nos étudiants suivent un diplôme de deuxième cycle pour l'enseignement au collégial d'une durée d'un an (pédagogie, didactique et formation pratique).

1. PROBLEMES ET SITUATIONS-PROBLEMES EN LITTERATURE

1.1. Qu'est-ce qu'un problème ?

Tout problème rencontré est un frein à l'avancement et même au fonctionnement de l'individu, peu importe le domaine de l'existence à l'intérieur duquel il se manifeste : professionnel, scolaire, émotif, existentiel, sportif, etc. Pour qu'un individu réalise qu'il est confronté à un obstacle, un problème, il doit être capable de le circonscrire, de proposer certaines hypothèses montrant qu'il en comprend au moins les enjeux, même s'il n'est pas capable de le résoudre de façon instantanée. En contexte scolaire, le problème lance un défi concret à l'élève qui sera appelé à concentrer toutes les informations qu'il recueillera au cours de son travail vers un objectif précis. Il s'agit donc là d'un processus itératif, puisque, au fur et à mesure qu'il progresse, l'élève réévaluera les hypothèses qu'il avait préalablement construites. Chacune de ses avancées nourrira les solutions de résolution qu'il envisage. La véritable évaluation des hypothèses ne pourra incidemment se faire qu'une fois le travail complété.

En lecture littéraire, le problème peut être transformé en aide à l'apprentissage ; il joue un rôle fondamental d'« organisateur de la pensée » (Soukini et Fortier, 1993, p. 44) ; il permet aux élèves d'organiser les informations glanées dans le livre vers un objectif relativement défini, qui les aidera à structurer leur compréhension et leur interprétation. Pour les lecteurs en formation, le livre imposé par l'école apparaît souvent comme une masse de signes très dense, que l'on parvient difficilement à s'approprier. Le problème devient pour ces élèves une porte d'entrée privilégiée dans le texte, justement parce qu'il encadre leur lecture, la délimite autour d'un principe structurant qui pose des pistes de lecture, des repères, qui leur laissent néanmoins toute la latitude voulue pour construire une lecture subjective.

Le problème doit ainsi être formulé de manière à diriger l'élève vers un élément névralgique résistant du texte, en fonction de sa zone de développement proximale. En clair, l'enseignant l'amène à focaliser sa lecture vers des obstacles centraux qu'un lecteur expérimenté pourrait tenter de comprendre ou d'interpréter de lui-même dans la lecture d'un texte donné : un thème, un enjeu, une idéologie, une figure archétypale, etc. qui jouent un rôle presque incontournable dans le texte à lire. Dans sa lecture, l'élève sera alors amené à convoquer différents champs de savoirs et de compétences – connaissances sur la littérature, sur son histoire, compétences inférentielles, connaissances culturelles, capacités d'argumentation, d'analyse... – pour tenter de ramener le problème de lecture à des dimensions intelligibles, contrôlables, qui correspondent à ses compétences et à ses connaissances sur le monde. On ne saurait donc proposer un problème qui ne convoquerait que des éléments intratextuels, détachés des références socioculturelles de l'élève et du champ littéraire ; ce serait réduire la lecture littéraire à sa plus simple expression qui n'est pas la plus mobilisatrice pour les élèves. La lecture littéraire est à proprement parler une pratique sociale de référence et, à ce titre, elle engage autant des savoirs savants que des savoirs d'expérience qui sont partie prenante des pratiques de lecture à la fois émotivement impliquées et intellectualisées.

Le problème posé par l'enseignant dans un texte doit donc prendre en compte le sujet lecteur, non seulement dans ses dimensions intellectuelles, mais aussi dans ses dimensions psychoaffectives, dans la mesure où les enjeux littéraires problématiques du texte constituent souvent un de ses principaux intérêts pour le lecteur. Considérons l'exemple du roman *La Vie devant soi*, qui soulève beaucoup d'engouement auprès des lecteurs du secondaire et du collégial : l'analyse du discours engagé caché sous le propos apparemment naïf de Momo, le jeune narrateur, ne détourne pas le lecteur du plaisir de lire ; au contraire, la compréhension de la critique sociale omniprésente dans la narration savamment ciselée par Émile Ajar nourrit la complicité du lecteur avec l'univers textuel et son engagement affectif dans la lecture. Dans ce cas-ci, le travail en classe sur les problèmes centraux posés par les textes littéraires ne contrecarre en rien le développement de l'appétence des élèves pour le livre.

1.2. Novices et experts face aux problèmes

C'est en tenant compte des lacunes des élèves que Lise Poirier-Proulx trace une distinction très nette entre l'expert et le novice dans la résolution de problèmes : « Les novices procèderaient à partir de connaissances éparées, peu articulées entre elles et ne leur permettant pas d'agir efficacement » (1999, p. 64). Dans les situations de résolution de problèmes, en lecture comme en toute autre matière, il peut être nécessaire d'aider les élèves à structurer et à rassembler leurs idées en les orientant vers un nombre d'hypothèses plus limité. Souvent, ils ne « peuvent pas établir une hiérarchie : tout semble donc être important, ils ne procèdent pas à des regroupements ou ne créent pas de catégories plus englobantes » (Poirier-Proulx, 1999, p. 64). Dans le texte littéraire, ils parviennent difficilement à structurer leur lecture de façon à repérer d'eux-mêmes les obstacles principaux des textes : tout leur apparaît d'importance égale, les enjeux principaux comme les plus secondaires. Le travail de compréhension et d'interprétation d'un texte littéraire leur apparaît donc souvent très hasardeux, car la quantité d'informations qu'ils doivent manipuler dans un texte difficile les place d'emblée devant leur incapacité à créer des regroupements et des inférences efficaces.

L'expert, lui, fait montre d'une grande capacité d'adaptation et parvient à créer des catégories de compréhension plus performantes, ce qui facilite beaucoup sa gestion de l'information accumulée. Il organisera les informations en sous-catégories pour structurer sa compréhension et rapprocher les informations qui n'ont aucun lien explicite entre elles. Il sera en somme capable de repérer dans le texte des enjeux centraux complexes, implicites, qui constituent des problèmes à résoudre, parce qu'il aura en tête des problèmes de lecture déjà résolus et qu'il sera en mesure de transférer les compétences acquises dans ses expériences antérieures. L'expert en somme est celui qui n'affronte pas un texte au hasard.

1.3. Situation-problème

Pour accroître le sens des apprentissages visés et du travail de résolution proposé, l'enseignant doit contextualiser le problème qu'il soumet aux élèves ; en d'autres mots, il doit le mettre en « situation ». Le travail par situation-problème s'ancre ainsi dans des pratiques sociales de référence, des situations non pas réelles,

mais vraisemblables, parce que les situations construites à l'école sont fictionnalisées pour les besoins de l'apprentissage : « Ces situations a-didactiques aménagées à des fins didactiques déterminent la connaissance enseignée à un moment donné et le sens particulier que cette connaissance va prendre » (Brousseau, 1996, p. 64).

Perrenoud place l'enseignement par situation-problème au cœur de ses *Dix nouvelles compétences pour enseigner* (1999) et dresse la liste de ses caractéristiques (suivant Astolfi) :

- Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié qui ne peut être franchi facilement ;
- L'étude s'organise autour d'une situation à caractère concret, d'une énigme à résoudre, dans laquelle les élèves sont en mesure de s'investir ;
- La situation doit offrir une résistance suffisante, amenant les élèves à y investir leurs connaissances antérieures disponibles ainsi que leurs représentations, de façon à ce qu'elle conduise à leur remise en cause et à l'élaboration de nouvelles idées ;
- Pour autant, la situation ne doit pourtant pas être perçue comme hors d'atteinte pour les élèves, la situation-problème n'étant pas une situation à caractère problématique. L'activité doit travailler dans une zone proximale, propice au défi intellectuel à relever et à l'intériorisation des « règles du jeu » ;
- Le travail de la situation-problème fonctionne aussi sur le mode du débat scientifique à l'intérieur de la classe, stimulant les conflits sociocognitifs (1999, p. 44).

Parce qu'elle génère compréhension et incompréhension, « la situation-problème définit toujours quelque chose comme un piège, ou encore une situation critique » (Fabre, 1999, p. 89) à laquelle se buterait l'élève dans un contexte concret. Toutefois, les hypothèses de résolution ne viendront pas de l'intuition, ne seront pas le fruit de devinettes ; elles se construiront à l'aide d'outils théoriques dont l'apprentissage sera nécessaire à la résolution du problème. La compréhension naîtra alors de la manipulation des concepts.

Le processus de résolution se déroulera certes de façon individuelle, mais aussi de façon collective, pour favoriser les interactions langagières et leur participation à l'apprentissage ; les échanges entre pairs, les discussions, les débats sont autant de moyens qui amènent l'élève à apprendre à évaluer ses hypothèses de résolution dans la négociation. Le développement de compétences complexes – comme la lecture littéraire – ne peut se penser uniquement en vase clos, dans le travail individuel : la résolution de problèmes est un processus social intériorisé, un jeu de remise en question critique des hypothèses avancées qui exige un entraînement à l'autocritique. Or cette capacité d'autoexamen s'apprend d'abord dans le dialogue : on examine plus aisément les hypothèses de ses pairs que les siennes.

1.4. La situation-problème en lecture littéraire

La préparation de la situation-problème, en lecture littéraire comme en d'autres domaines, requiert une planification didactique importante de la part du professeur qui doit répondre aux questions suivantes (Meirieu, 1999, p. 179) :

1. Quel est mon objectif ? Constitue-t-il un palier progressif important ?
2. Quelle tâche puis-je proposer qui requière l'accès à cet objectif ?
3. Quels outils dois-je mettre en place pour permettre l'accès à l'objectif ?
4. Quelles activités puis-je proposer pour explorer diverses stratégies ?

Prenons à titre d'exemple *Phèdre* de Racine, tragédie fort étudiée au secondaire partout dans la francophonie. En proposant cette lecture en classe de français, souhaite-t-on familiariser les élèves avec les récits mythologiques, avec les liens qui unissent les personnages et qui génèrent la tragédie ? Veut-on les amener à connaître les caractéristiques de la tragédie classique française ? À analyser la dualité responsabilité / fatalité qui conditionne la tragédie racinienne ? À organiser et à interpréter les différents éléments du texte qui se rattachent à ce problème ? À prolonger leur lecture en produisant un récit tragique qui reprenne certaines caractéristiques de la pièce ? Ce sont là tous des problèmes complexes et centraux qui peuvent se poser au lecteur expérimenté dans une situation vraisemblable de lecture, celle de *Phèdre*. Peu importe le texte abordé, dira Fabre, « construire une situation-problème, ce sera réaliser une transposition de ces situations “critiques” [que pose le texte] sur des cas traitables par les élèves » (1999, p. 149).

1.5. Le problème naît d'abord de la situation de lecture

En s'ancrant dans ces situations critiques, le travail scolaire de lecture s'inscrit concrètement dans les obstacles que rencontre l'élève dans une activité qui déborde largement le cadre de l'école, la lecture, plus spécifiquement l'organisation de la compréhension et de l'interprétation. Le travail sur la situation l'amènera ainsi à développer des compétences qui amélioreront ses capacités à déjouer – puisqu'il s'agit vraiment d'un jeu – les obstacles polysémiques du texte :

[Les] situations critiques constituent donc des « pièges » auxquels le jeune élève doit nécessairement se confronter s'il veut devenir compétent en matière de compréhension de récit. Ces « pièges » exemplifient les problèmes fondamentaux de l'appréhension narrative : ce sont eux qui garantissent la signification épistémologique des situations-problèmes (Fabre, 1999, p. 153).

Celles-ci ne deviendront signifiantes que si elles gravitent autour des obstacles que rencontrent les élèves dans leurs activités de lecture, en raison de la forme ou du contenu « réticent » des textes, pour paraphraser Tauveron (1999), ou de leur écriture « proliférante », polysémique, qui appelle des lectures plurielles. Une situation-problème bien construite, ouverte, ne limite pas la lecture ; au contraire, elle offre aux lecteurs en apprentissage un levier fécond pour l'expression d'une lecture singulière, ancrée certes dans la subjectivité de l'élève mais aussi dans les mots, la structure, les thèmes du texte.

En classe de littérature, la situation-problème ne s'organisera pas qu'autour de situations de lecture, mais aussi d'écriture, puisque l'élève sera toujours appelé à rendre compte des solutions qu'il aura construites seul ou avec d'autres dans un discours organisé. Ce passage à l'écrit traduit didactiquement la phase ultime du travail de résolution, la communication de la solution, une fois que l'élève aura confronté avec ses pairs les hypothèses qu'il aura retenues. La transposition à l'écrit des solutions élaborées ne doit toutefois pas se limiter aux genres à caractère traditionnellement métatextuel – comme le commentaire composé ou la dissertation.

L'écriture créative – dite d'invention en France – a ici toute sa place, son caractère métatextuel ayant été présenté et défendu à maintes reprises (Petitjean, 1984 ; Daunay, 1993 ; Le Goff, 2004 ; *Pratiques*, 2005, n° 127/128, « L'écriture d'invention »). Différents aspects du problème à résoudre peuvent aussi être étudiés sous l'angle de la création, à travers les transformations et les transpositions les plus multiples, les adaptations, les pastiches, les parodies, les dramatisations, etc. Ce sont là des tâches complexes qui investissent toutes l'activité réflexive du sujet, sa compréhension comme son interprétation des enjeux centraux de la situation-problème, en plus d'accroître sa mobilisation, son activité comme sujet lecteur et scripteur.

Selon Élisabeth Nonnon (1992), l'enseignant doit prévoir avec les élèves les plus faibles une « "entrée" dans les récits » pour leur permettre de mieux « intérioriser la situation de départ, sa dimension problématique », car les problèmes spécifiques à la lecture naissent de la « surcharge cognitive due au traitement de données nombreuses à plusieurs niveaux différents » (1992, p. 110). C'est exactement l'optique que nous adoptons dans l'élaboration de situations-problèmes avec les futurs enseignants : en posant des pistes d'entrée en lecture (Falardeau, 2003a, 2003b ; Simard et Falardeau, 2005), des repères dans le texte, l'enseignant entraîne les élèves à organiser, avant leur lecture, l'information en apparence chaotique d'un texte complexe, à acquérir progressivement une plus grande autonomie dans leur lecture. Le maître joue alors un rôle central : « Il faut les aider à se constituer, au fil de la lecture, une base d'informations spécifiques données par le texte, à les catégoriser, à les intégrer dans des unités signifiantes » (Nonnon, 1992, p. 118) pour en arriver à une solution satisfaisante. Nonnon amène ainsi les élèves à travailler sur les inférences complexes, autant entre les éléments du texte qu'en effectuant des liens vers des connaissances déjà acquises, des hypothèses plausibles. L'élève se trouve ainsi plongé dans une situation d'apprentissage complexe susceptible de l'amener à maîtriser de manière plus profonde les compétences visées.

Les pistes d'entrée en lecture qui placent la situation-problème devront présenter le texte de manière à ce que le problème posé apparaisse inhérent à la lecture. Si le problème a été bien construit par le maître, c'est-à-dire s'il interpelle des éléments du texte qui posent vraiment problème à la lecture, il n'y a aucune raison de penser que les élèves nieront la signification de la tâche – les données que nous avons colligées sur ce sujet nous permettent de le croire (Falardeau, 2003a, 2003b ; Simard et Falardeau, 2005) : les élèves de niveau collégial ayant expérimenté dans notre étude de telles séquences didactiques basées sur des situations préparées avant leur lecture ont globalement avoué une plus grande appétence, une plus grande satisfaction que dans des lectures non structurées par des problèmes. Seulement, pour accroître la signification de la tâche de lecture, le maître devra s'assurer qu'il ne subordonne pas le texte aux outils notionnels qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves. Bien au contraire, c'est le texte qui, de façon systématique, doit constituer le pilier de la situation-problème qui pourra être résolue à l'aide des ressources extérieures les plus diverses.

1.6. La situation-problème comme noyau d'une séquence didactique en lecture littéraire

Si les problèmes névralgiques posés par les textes constituent des piliers des situations-problèmes soumises aux élèves, celles-ci structureront les séquences didactiques du cours de littérature. Les réseaux de textes les plus variés se grefferont alors à la situation-problème pour jeter un éclairage sur l'œuvre intégrale. Liée à un problème de lecture signifiant, l'étude des extraits prend tout son sens, car elle participe à une pratique sociale de référence – la lecture littéraire analytique – plus mobilisatrice que la seule lecture d'extraits décontextualisés. Ces réseaux peuvent alors revêtir différentes formes, en fonction de leur rôle dans la séquence. Ils pourront ainsi illustrer un thème central dans le problème soulevé, des formes narratives ou stylistiques, des genres, des courants littéraires ; ils présenteront encore des procédés littéraires similaires à ceux que retrouvent les élèves dans la situation de travail, le texte à l'étude – ironie, mise en abyme, discours indirect libre, etc. – ; des idéologies semblables ou opposées à celles évoquées dans le texte. Autant de possibilités qui mettent en lumière la complexité et la souplesse de la situation-problème à construire, à laquelle se rattachent les savoirs convoqués dans la classe de littérature.

On ne saurait limiter aux seuls supports écrits les outils pouvant alimenter l'organisation des séquences didactiques. Les limites des domaines à convoquer se situent davantage dans la culture de l'enseignant que dans la délimitation du champ des études littéraires. La musique, la peinture, l'architecture, l'histoire, la politique, la sociologie, le cinéma, la publicité, le sport, autant de domaines qui permettraient aux élèves d'éclairer leur compréhension et leur interprétation d'un texte littéraire. Seulement, cette multiplicité des possibles doit s'organiser autour du pilier que constitue le problème de lecture soumis aux élèves : tous ces savoirs culturels ne seront pertinents dans la séquence que dans la mesure où ils permettront aux élèves d'accroître leur prise sur le problème. Dans le cas de *Phèdre*, pour revenir à cet exemple cité plus haut, tous les savoirs liés à la mythologie s'avèreront éminemment pertinents, tout comme ceux liés à la politique monarchique sous Louis XIV qui influençait considérablement l'écriture de Racine, aux récupérations modernes des mythes en publicité, en bande dessinée ou au cinéma – pour ancrer l'univers mythologique dans l'imaginaire des élèves –, à l'iconographie gréco-romaine, etc.

Dans cette optique pluridisciplinaire, Internet constitue une mine de ressources inépuisable pour alimenter l'étude des textes littéraires en classe ; c'est à ce titre que nous l'avons intégré à notre projet d'intégration des TIC dans la classe de français, pour que les élèves et les jeunes enseignants puissent rattacher à la lecture littéraire un peu de leur culture écrite, beaucoup plus proche de l'écran cathodique que du papier, de l'interactivité que de la contemplation, du mouvement des hyperliens que de la lecture lente d'un épais pavé.

2. LES TIC DANS LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

2.1. La mise en ligne des séquences didactiques

Tout au long de la session, dans leurs cours de didactique, les enseignants de français en formation sont invités à construire une séquence didactique pour l'étude d'une œuvre intégrale de leur choix. Ils doivent identifier des problèmes de lecture et mettre sur pied des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer leurs compétences en lecture en convoquant différents savoirs théoriques, savoir-faire et objets culturels. S'inspirant du cadre théorique que nous avons esquissé dans la première partie de ce texte, les étudiants sont invités à élaborer une séquence favorisant au mieux l'expression d'une lecture subjective tout en intégrant des objectifs d'apprentissage en littérature qui répondent aux caractéristiques du texte à lire. La préparation à la lecture, pour prendre cet exemple, n'est pas une étape obligée si l'étudiant juge qu'il vaut mieux plonger les élèves dans le texte avant d'entamer l'analyse avec eux – la séquence de L.-P. Carrier sur *La Cantatrice Chauve* constitue à cet égard un exemple intéressant : les élèves, tout en travaillant le paratexte en classe, lisent la pièce individuellement avant de réagir par écrit à son caractère absurde.

Devant la qualité de nombreuses séquences didactiques produites par les étudiants et considérant les efforts qu'ils ont dû déployer pour les produire, il nous a semblé nécessaire de trouver une façon de diffuser leurs travaux. L'idée de la création d'un site Internet nous est rapidement apparue comme étant la meilleure solution pour donner une seconde vie à leurs productions. En effet, un tel site permet de rendre accessibles et facilement consultables, et ce, au plus grand nombre possible de personnes intéressées par l'enseignement de la littérature, les séquences didactiques élaborées par les étudiants. En plus de cet avantage indéniable, il est possible de dénombrer plusieurs autres retombées positives à l'utilisation d'un tel site dans la formation des futurs enseignants. Dans la suite de cet article, nous en explorerons quelques-unes, parmi les plus importantes. Les succès obtenus avec le site nous ont également incités à penser à des façons de profiter encore davantage des possibilités qu'offre Internet. C'est donc en présentant la deuxième phase de développement du site que nous terminerons cet article.

2.2. Contexte motivant et formateur

Le recours au site Internet devient, dans le cadre des cours, une modalité d'apprentissage pour les étudiants parce qu'il crée un contexte réel d'écriture, c'est-à-dire qu'au lieu d'écrire leur séquence essentiellement pour le professeur chargé de les évaluer, les étudiants produisent leur texte en ayant à l'esprit des destinataires qui les liront en dehors de tout contexte évaluatif ou scolaire. Ces destinataires, qui sont en fait des collègues de l'ensemble de la francophonie, partagent avec les étudiants une certaine culture littéraire et pédagogique, mais ils ignorent tout de même certains éléments liés notamment aux hypothèses interprétatives qui alimentent la séquence de l'étudiant ainsi qu'au contexte de la classe : des références à ce qui a été abordé dans le cadre des cours, par exemple, ou des allusions à la culture et à

l'institution scolaire québécoises. Ces contraintes d'écriture réelles constituent ainsi un cadre structurant pour les productions des étudiants.

En plus de fournir un contexte réel d'écriture aux étudiants et de multiplier le nombre possible de lecteurs de leurs séquences, le site Internet sur lequel sont diffusées leurs productions permet d'inscrire ces dernières dans la durée. L'idée de permanence associée à la publication de leur texte sur Internet contribue, elle aussi, à ajouter du sens à l'activité et à accroître la motivation des étudiants pour la réalisation du travail qui leur est demandé. De même, le fait que la production demandée puisse être utile non seulement aux étudiants eux-mêmes, mais aussi à d'autres contribue à rendre l'activité encore plus significative, facteur clé de la motivation.

Dans le choix des textes autour desquels s'organiseront leurs séquences, de même que dans le choix des activités, les étudiants disposent d'une liberté totale – dans la mesure où ces choix répondent à des objectifs d'apprentissage clairement circonscrits. Ils peuvent ainsi mettre à profit leurs connaissances en didactique et en littérature de même que leurs souvenirs des meilleurs cours de littérature auxquels ils ont participé, soit comme élève, étudiant ou stagiaire, pour planifier une séquence d'enseignement-apprentissage. Cette liberté, que nos étudiants apprécient énormément, laisse émerger beaucoup d'originalité et parfois même de l'audace dont pourront certainement s'inspirer les enseignants plus expérimentés.

2.3. Collaboration, profession enseignante et réseaux

En amenant les futurs enseignants en formation à diffuser leurs travaux sur la Toile, nous les aidons à intégrer un réseau d'échange et de formation continue, et à participer activement à l'amélioration de l'enseignement de la littérature, et ce, malgré leur courte expérience. La diffusion de leurs séquences didactiques tient en quelque sorte lieu de pont entre l'univers clos de la formation initiale et celui de la pratique. La publication des travaux des étudiants sur le Web nous offre donc la chance d'entamer avec eux une réflexion sur la collaboration en enseignement, laquelle permet de rompre avec l'isolement. Même si les enseignants sont nombreux à reconnaître les vertus de la collaboration, force est de constater que, dans les faits, ils travaillent beaucoup plus en solitaire qu'en synergie : « il faut se rendre à l'évidence que les niveaux de *professionnalisme collectif* – lorsqu'ils sont présents, car ils sont aussi trop souvent inexistant – sont très faibles, et que les réels partenariats entre les enseignants sont relativement inaccoutumés dans le milieu scolaire (Sherman et Jaeger, 1999) » (Karsenti, 2005, p. 75). De même, Philippe Perrenoud fait remarquer que

le savoir des enseignants est peu partagé [...]. C'est le chacun pour soi, non seulement pour sa pratique, mais – et ce n'est qu'à demi « logique » – pour la théorie de sa pratique. S'il n'a pas « les mots pour le dire », chacun reste fermé dans son expérience. Cela ne veut pas dire qu'il ne construit aucun savoir, mais que ces savoirs ne sont pas socialisés, qu'ils ne se confrontent à aucun autre, ne s'enrichissent pas de l'histoire des autres (1996, p. 157).

Pour développer une culture de collaboration, le recourt aux TIC n'est pas qu'un luxe ou un effet de mode. Ces dernières modifient le rapport au savoir des individus (Wild et Braid, 1996 ; Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1996 ;

Conseil supérieur de l'éducation, 2000) qui les utilisent et ouvrent de nouveaux espaces de collaboration et de formation continue. Selon la *British Educational Communications and Technology Agency* (Becta), « le processus d'enseignement lui-même sera enrichi par l'utilisation des TIC et amélioré grâce aux réseaux qui rendent de nouvelles formes de collaboration et d'échange entre les praticiens possibles »⁵. Pour le MÉQ, les TIC

permettent d'exploiter ce que l'on appelle désormais l'« intelligence collective ou distribuée », en mettant en synergie le travail et la réflexion d'une multitude de personnes préoccupées des mêmes thèmes, mais situées dans des lieux physiques éloignés. Ces communautés virtuelles en émergence ont de bonnes chances d'offrir dans les prochaines années quelques-uns des lieux les plus féconds de ressourcement intellectuel et de formation continue (2001, p. 111).

Arcouet utilise l'expression « culture réseau » pour rendre compte de l'influence des technologies sur la culture de collaboration :

Une personne qui adhère à une culture réseau est quelqu'un qui ne travaille pas seul, qui utilise des ressources collectives et qui a le réflexe d'actualiser ses connaissances en allant chercher des ressources récentes [...], quelqu'un qui partage ses savoirs, ses ressources, [...] qui construit avec les autres (2000, p. 9).

Conscients que les TIC facilitent les échanges en libérant de la contrainte de proximité physique et qu'elles élargissent le champ des possibles pour le développement personnel et collectif des enseignants, nous voulions, en construisant notre site, créer un lieu d'échange et de ressourcement pour les professionnels de l'enseignement de la littérature.

Si cette socialisation des pratiques innovantes constitue la finalité première de notre site Internet, nous souhaitons aussi, par la mise en ligne des travaux des étudiants et par les discussions qui accompagnent cette activité, les amener à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MÉQ, 2001, p. 125). Le développement de cette compétence ciblée par le MÉQ dans le référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement fait écho à l'une des priorités que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec identifie dans son rapport sur la formation du personnel enseignant des cégeps⁶ : « maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante » (2000, p. 45). La communauté qui se crée autour de notre site Internet pose ainsi pour les étudiants les premiers jalons d'une implication active dans la formation continue, chacun contribuant à sa façon au développement de ses pairs.

5. Notre traduction libre du texte original : « The process of teaching itself will be also enriched through the use of ICT and improved via networks which make new forms of collaboration and sharing between practitioners possible » (Becta, 2005, p. 7).

6. Au Québec, les Cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) sont des établissements d'enseignement publics qui relèvent de l'enseignement supérieur (auxquels les étudiants ont accès après cinq ans d'étude secondaire). Il s'agit de structures qui combinent un enseignement général (qui mène à l'université) et un enseignement technique (qui prépare au monde du travail).

Toutefois, pour que cette communauté ne fonctionne pas qu'à sens unique, nous améliorerons l'interactivité de notre banque de données au cours de l'année 2006 en permettant aux utilisateurs de commenter les séquences. Ils pourront ainsi faire bénéficier l'ensemble de la communauté d'enseignants qui consultent le site de leur propre expérience relative à l'étude d'un texte en classe, de faire part de succès rencontrés lors de la réalisation d'une activité avec des élèves ou de mettre en garde contre un certain nombre d'écueils, etc. L'apprentissage des étudiants se poursuivra ainsi dans le dialogue virtuel avec les lecteurs de leur texte.

La création d'une banque de séquences didactiques peut toutefois présenter des effets pervers si elle n'est pas accompagnée d'un travail sur la nécessité, en enseignement, d'adopter une attitude réflexive, de justifier ses choix didactiques et d'être critique par rapport à soi et aux autres. En effet, une banque de séquences didactiques considérées comme du prêt-à-enseigner peut inciter à une forme d'applicationnisme que nous regretterions. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation suggère que « l'enseignement se professionnalise dans la mesure où il prend de plus en plus ses distances par rapport à l'application mécanique de techniques, dans la mesure où il se définit davantage [...] par le développement d'une réflexion dans l'action et sur l'action » (2000, p. 45).

2.4. Les effets de la banque de séquences didactiques

En plus des bienfaits que les étudiants peuvent retirer de la participation à l'enrichissement de la banque de séquences didactiques et aux activités qui lui sont reliées, on peut noter des avantages non négligeables à son exploitation par les étudiants en stage ou, au terme de leur formation, en emploi, et par des enseignants de provenances et d'expériences diverses. La banque contient actuellement 121 séquences et devrait en contenir un peu plus de 160 à l'été 2006. Il s'agit donc d'une réserve appréciable de propositions pour l'exploitation d'œuvres intégrales en classe de français, réserve qui d'ailleurs s'enrichit, au rythme actuel, d'une soixantaine de nouvelles séquences par année. Les séquences élaborées par les étudiants couvrent actuellement 105 œuvres différentes écrites par plus de 80 auteurs. La banque est aussi construite de façon à aider autant les enseignants qui ont une idée précise de l'œuvre qu'ils veulent faire étudier que ceux qui en ont une idée vague. Par exemple, si un enseignant souhaite travailler avec ses élèves *L'Avare* de Molière, il pourra retrouver plusieurs séquences imaginées précisément pour cette œuvre. Il aura le loisir d'en reproduire une intégralement dans sa classe ou de se constituer une séquence hybride en empruntant des idées à chacune des propositions des étudiants et en y ajoutant ses propres idées. Il pourra aussi chercher, à l'aide de mots clés, d'autres séquences qui font référence à *L'Avare* (actuellement, il y en a trois, en plus des trois qui sont consacrées à cette œuvre). Il pourra s'inspirer des réseaux de textes dans lesquels figure cette pièce de Molière pour créer des réseaux de textes pouvant contribuer à en faciliter l'étude.

Un enseignant peut aussi souhaiter travailler un auteur important, sans nécessairement avoir une idée précise de l'œuvre qu'il veut mettre à l'étude. Prenons l'exemple de Michel Tremblay, célèbre auteur québécois. Présentement, quatre séquences figurent sur le site abordant trois œuvres de cet auteur et six autres évoquent son nom. De même, un enseignant peut avoir une idée de la nationalité de

l'auteur ou du genre qu'il veut faire étudier ou encore du degré d'études des élèves auxquels il s'adresse. S'il cherche, par exemple, une pièce de théâtre québécoise à travailler avec des élèves du collégial, il pourra s'inspirer d'une quinzaine de séquences répondant à ces trois critères de recherche. Il est également possible de consulter la banque en fonction d'un courant ou d'un siècle. Actuellement, par exemple, il est possible de consulter une quinzaine de séquences portant sur des romans français du 20^e siècle. On peut même effectuer une recherche à partir d'une notion, comme l'ironie, ou d'un thème, comme la guerre, grâce aux mots clés. Dans l'état actuel du site, dix-huit séquences abordent l'ironie, et treize, la guerre. La banque est donc facile à utiliser et peut très bien s'adapter aux exigences des différents utilisateurs. Nous pensons, et les commentaires de nos étudiants qui enseignent maintenant concordent avec cette impression, qu'une telle banque peut grandement aider les jeunes enseignants dans leur préparation de cours et ainsi faciliter leur intégration professionnelle.

D'un autre côté, il nous semble qu'un tel site peut contribuer à la promotion, auprès d'enseignants de toutes sortes, d'une conception de l'enseignement de la littérature à laquelle nous croyons. Cette conception repose sur l'exploitation d'œuvres intégrales dont la lecture est abordée par une approche de résolution de problème, telle que nous l'avons présentée dans la première partie de cet article, et guidée par des activités convoquant toutes sortes de références culturelles pouvant contribuer à résoudre quelques-uns des problèmes posés par la lecture d'œuvres intégrales. Cet enseignement de la littérature, fondé sur des recherches en didactique du français, promeut la planification de cours en fonction d'une réflexion structurée par les capacités en lecture des élèves et les caractéristiques des textes à lire, c'est-à-dire les problèmes identifiés par l'enseignant. De plus, il propose d'organiser les activités relatives à l'étude d'une œuvre intégrale en aménageant une période de familiarisation avec l'œuvre et avec les problèmes ciblés par l'enseignant ; une période d'acquisition de notions pertinentes à la compréhension du texte et à la résolution des problèmes ainsi que d'organisation de l'information recueillie en cours de lecture ; enfin, une période d'échanges, de négociation, d'approfondissement et d'évaluation des hypothèses et des solutions apportées aux problèmes. L'objectif n'est pas de faire appliquer un modèle didactique préformaté, mais plutôt d'inciter les enseignants et futurs enseignants à user d'imagination pour organiser des séquences fondées sur les caractéristiques propres à une œuvre intégrale en exploitant avec originalité et dynamisme l'intertextualité, les notions littéraires et culturelles, les activités de critique, d'écriture créative, de transposition d'un médium, d'un genre ou d'un registre de langue à un autre, etc.

Nous espérons aussi qu'un tel site contribuera à faire la promotion de la littérature et de la culture québécoises, assez peu étudiées à l'extérieur du Québec. Actuellement, sur 121 séquences didactiques, près de la moitié (54) concernent la littérature québécoise. Les enseignants du reste de la francophonie qui consulteront le site seront peut-être davantage tentés de proposer une œuvre québécoise à l'étude du fait qu'ils peuvent y trouver des idées pour son exploitation en classe. La forte représentation de la littérature québécoise au sein du site est certainement attribuable à l'attachement identitaire de nos étudiants à leur culture. Les programmes ministériels ont probablement aussi leur part d'influence sur ce résultat, ceux-ci recommandant l'étude d'au moins cinq œuvres issues de la littérature québécoise sur

les dix devant être abordées au cours des deux années du premier cycle du secondaire. De même, un peu plus de la moitié (8/15) des œuvres étudiées au cours du deuxième cycle du secondaire doivent appartenir au patrimoine québécois. Au cégep, la proportion baisse un peu puisque, des trois cours obligatoires de littérature, un seul est consacré à la littérature québécoise.

2.5. Prendre en compte les pratiques lectorales des adolescents

Nous menons également en parallèle à l'élaboration de notre banque de données une réflexion sur l'intégration des TIC en classe de français. L'interactivité d'Internet doit, à notre avis, prendre une place plus importante dans les cours de littérature étant donné que la lecture à l'écran est une pratique culturelle très importante dans l'univers des jeunes. Monique Lebrun, s'appuyant sur une enquête du réseau Éducation-Médias de 2001 auprès d'environ 6000 élèves de 6 à 16 ans, montre à quel point les jeunes Québécois lisent beaucoup à l'ordinateur, autant pour leurs jeux que pour se documenter : « Internet est actuellement devenu la source première d'information des jeunes (c'est le cas de 82 % des jeunes québécois) devançant le livre de la bibliothèque scolaire (55 %) ou celui de la bibliothèque publique (64 %) » (2004, p. 124). Lebrun fait également ressortir, dans son livre sur les pratiques de lecture des adolescents québécois, d'importantes différences entre les pays quant à la place qu'occupent les TIC :

En France, la situation est moins favorable à Internet et à l'ordinateur en général qu'en Amérique. Selon l'enquête de l'Observatoire de l'enfance en France, (voir Langouët, 2000), 35 % des jeunes de 15 à 17 ans vivant dans un foyer équipé utilisent un ordinateur presque tous les jours. Un foyer sur quatre possède un ordinateur. [...] Quant à Internet, son usage reste relativement peu répandu en 2000 : 60 % des jeunes ne l'ont jamais utilisé et 11 % en sont très familiers. (2004, p. 126)

Au Québec, selon une enquête du CEFRIO (2003) réalisée auprès de 2800 jeunes, « 99 % des adolescents ont utilisé Internet dans les six mois précédant l'enquête et 88 % dans la semaine la précédant. C'est le groupe d'âge des 14-15 ans qui fréquente le plus assidûment la Toile : 94 % disent le faire sur une base régulière » (Lebrun, 2004, p. 125).

L'enquête réalisée par Monique Lebrun met aussi en lumière une forte corrélation entre le niveau de maîtrise de l'ordinateur des adolescents et leur perception de leurs compétences en lecture : les plus forts utilisateurs de l'ordinateur sont ceux qui, généralement, s'estiment les meilleurs lecteurs (2004, p. 133). De même, les utilisateurs experts de l'ordinateur sont ceux qui lisent le plus : 14,5 heures par semaine comparativement à 6,7 heures pour les utilisateurs intermédiaires : « On le voit, l'ordinateur et les activités qui sont pratiquées à l'écran gagneraient à être connus de la part des parents et des intervenants qui s'inquiètent de l'importance de ce médium dans la vie des enfants dont ils ont la charge » (2004, p. 143). Plus les enseignants articuleront les supports classiques de lecture avec l'extrême flexibilité de l'ordinateur, plus ils permettront aux élèves de s'approprier de façon critique l'un et l'autre de ces médiums.

2.6. Constitution d'un répertoire critique de sites Internet

En nous inspirant de cette réalité devenue incontournable, nous avons développé un deuxième volet à notre site⁷, pour amener les enseignants en formation à élaborer un répertoire critique de sites Internet constituant des ressources utiles pour l'enseignement de la littérature. Plutôt que de prendre la forme d'une simple liste d'hyperliens, notre répertoire critique de sites Internet sera élaboré de manière à fournir de l'information utile sur la pertinence didactique et la qualité des sites présentés, tant en ce qui a trait à la justesse de l'information qu'on y trouve qu'à l'ergonomie de la présentation. Les étudiants référenceront des sites concernant directement la littérature ou son enseignement de même que des sites traitant de la culture sous toutes ses formes et pouvant être exploités par un enseignant de français. De plus, ils seront classés de façon rigoureuse afin de permettre à celui ou celle qui effectue la recherche de trouver le plus efficacement possible les sites répondant le mieux à ses besoins. Par exemple, on pourra faire trier les sites en fonction de champs visés par la leçon ou l'activité : auteur, courant, siècle, musique, histoire, arts, lieux géographiques, etc. Un même site peut ainsi figurer dans la liste de plusieurs champs. Le site du Louvre (www.louvre.fr) figurera tout aussi bien dans la liste des sites relatifs à l'art (peinture, sculpture), qu'à ceux consacrés à l'histoire ou ceux traitant de mythologie, etc. Dans la section consacrée aux hyperliens, comme dans celle des séquences didactiques après sa rénovation, il sera possible pour les utilisateurs d'enrichir les commentaires critiques des étudiants de leurs propres commentaires.

Par la création de cette banque critique d'hyperliens, nous poursuivons deux principaux objectifs. Le premier est de répondre à l'inégale qualité des ressources disponibles sur la Toile en élaborant un véritable outil de recherche proposant des liens vers des sources rigoureuses et fiables. Le deuxième est d'amener les enseignants en formation à se familiariser avec les ressources d'Internet, à développer la « culture réseau » dont il a été question plus haut et surtout à développer un esprit critique essentiel au travail de l'enseignant et à une exploitation pertinente des TIC en classe. Pour aider les étudiants à aiguiser leur esprit critique relatif aux ressources disponibles dans Internet pour l'enseignement du français, nous leur fournirons une grille d'analyse critique de sites Web et de productions en ligne pour l'enseignement et l'apprentissage⁸. Afin d'éviter que la grille soit remplie de façon automatique, nous demandons aux étudiants de justifier leur appréciation pour chacun des critères. Partant des observations que la grille leur aura permis de réaliser, ils seront invités à formuler une critique rigoureuse du site, laquelle sera mise en ligne avec l'hyperlien menant au site en question. L'objectif de cette démarche est d'abord de mettre les étudiants en garde contre la fascination pour les

7. Au moment d'écrire ces lignes, la deuxième phase de développement est encore en construction. Ce qui sera présenté dans la suite de l'article devrait être en fonction en mars 2006.

8. Nous tenons à remercier Hélène Martineau et Hélène Tessier, toutes deux enseignantes au cégep François-Xavier-Garneau de Québec, de nous avoir fourni cet outil de travail qu'elles ont élaboré pour leurs cours sur l'enseignement et les TIC à l'Université Laval. *[Cette grille est reproduite dans la revue mais nous ne pouvons la reproduire ici, le droit de reproduction ayant été obtenu pour la version papier uniquement.]*

technologies, mais aussi de les habituer à garder leurs objectifs pédagogiques à l'esprit dans l'utilisation des TIC en enseignement. Il faut demeurer lucide, les technologies ne sont pas une panacée : « des méthodes pédagogiques pauvres sont tout aussi inefficaces avec ou sans l'ordinateur » (Selfe, 1990, p. 194, nous traduisons).

2.7. Prendre acte d'une réalité inéluctable

Plusieurs raisons nous ont incités à modifier le contenu de nos cours de didactique du français pour accorder une plus grande place aux technologies. Premièrement, on retrouve dans Internet de nombreuses ressources utiles pour l'enseignement du français et il nous semblait qu'il était de notre ressort de les faire découvrir à nos étudiants. Il nous semblait également devoir aider nos étudiants à développer leur capacité à soutenir une réflexion critique sur la pertinence didactique de tels sites. D'un autre côté, étant donné que « l'intégration pédagogique des TIC semble désormais inévitable pour favoriser la réussite éducative des élèves, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant [...], voire favoriser la collaboration entre l'école, la famille et le milieu » (Karsenti, 2002, p. 28), il est de la responsabilité des formateurs d'enseignants de préparer les futurs maîtres à faire face aux profondes mutations de leur travail qui s'annoncent avec le développement des TIC :

Comme au moment où Gutenberg redéfinissait l'accès à la connaissance avec l'imprimerie [écrit encore Karsenti], l'école est aujourd'hui en mesure de faire un gigantesque bond en avant avec l'intégration pédagogique des TIC. Elles capturent et fascinent les jeunes, et les enseignants n'auront éventuellement d'autres choix que d'emprunter le virage technologique, avec toutes les métamorphoses que cela suppose dans leur pratique (*ibid.*, p. 39).

Depuis 1990, on voit se multiplier les programmes, les écoles, voire les régions, qui équiper leurs élèves d'ordinateurs portatifs et qui adaptent leurs approches pédagogiques en conséquence (Johnstone, 2005). Ces initiatives novatrices – dont fait partie le projet de grande envergure lancé par Nicholas Negroponte (2005) visant à équiper des millions d'enfants des pays en voie de développement d'ici quelques années avec les « \$100 laptops⁹ » afin de leur faciliter l'accès au savoir – laissent présager que les enseignants que nous formons aujourd'hui connaîtront, au cours de leur carrière, des contextes de classe radicalement différents de ceux que nous connaissons, et ce, principalement en raison de l'entrée massive d'ordinateurs dans les classes.

Or il y a un important manque à gagner en ce qui a trait à la formation des maîtres au chapitre de l'intégration des TIC. Si l'université est généralement une source d'inspiration et une figure de proue en matière d'innovation, il semble que, « sur le plan de l'intégration des technologies, c'est souvent le contraire que l'on observe, et ce, même si plusieurs considèrent que la formation des enseignants est

9. Pour plus d'informations sur ce projet à la fois ambitieux et inspirant, nous vous invitons à consulter les sites suivants : <http://laptop.media.mit.edu/> et <http://www.laptopical.com/02751-one-laptop-per-child.html.org/>

“unaniment désignée comme la pierre d’achoppement, l’obstacle dirimant à l’usage des technologies dans l’enseignement” (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 1998) » (Karsenti, 2002, p. 32-33). En ménageant une plus grande place aux technologies dans nos cours de didactique du français, nous souhaitons apporter notre contribution pour pallier ces lacunes de la formation initiale. Nous sommes d’autant plus encouragés à nous y investir que les résultats d’une expérience-pilote réalisée par Karsenti (1999) et répétée pendant trois années (1998, 1999, 2000)

ont montré comment un cours, ne portant pas sur les TIC mais où les TIC sont plutôt essentielles à l’apprentissage, a un impact significatif non seulement sur l’attitude des futurs enseignants envers l’utilisation pédagogique des TIC, mais aussi sur l’intégration pédagogique des TIC dans leur pratique professionnelle, en salle de classe, une fois leur formation complétée (Karsenti, 2002, p. 35).

L’enseignement du français et de la littérature s’inscrit dans l’une des disciplines scolaires les plus marquées par la tradition humaniste : de tout temps, les livres et les anthologies ont constitué de façon quasi exclusive le matériel pédagogique en classe de littérature. Or cette tradition est ébranlée de toutes parts par la présence de plus en plus incontournable de l’ordinateur dans toutes les sphères de l’activité humaine. Les élèves du primaire et du secondaire, dans leurs pratiques de lecture, diffèrent complètement de ceux auxquels nous enseignions au XX^e siècle : un nombre croissant d’entre eux lisent à l’écran dès l’âge de cinq ans. L’école ne peut plus ignorer cette réalité et continuer à creuser le fossé entre les pratiques de lecture réelles des adolescents et celles qu’elle propose pour l’apprentissage. Pour apporter notre contribution à l’importante adaptation qu’impose ce changement de paradigme, nous avons choisi de nous concentrer sur la formation des futurs enseignants, car ce sont eux, au premier chef, qui devront mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qu’ils n’ont pas connues comme élèves. Ils doivent donc s’appuyer sur une réflexion didactique solide dont nous avons tenté de poser les bases dans cet article.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arcouet, M. (2000). *Développer la culture des réseaux et les réseaux qu’il faut dans les écoles*. Comité de veille TIC de la Montérégie.
- Becta (2005). *The Becta Review 2005 : Evidence on the progress of ICT in education*. Londres : British Educational Communications and Technology Agency.
- Brousseau, G. (1996), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques » (p. 45-143). Dans J. Brun (dir.). *Didactique des mathématiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Centre francophone d’information des organisations (CEFRIO) (2003). *Netados. Portrait des 12-17 ans sur Internet. Sondage réalisé auprès des adolescents québécois et de leurs parents*. Document téléaccessible à l’URL : <http://www.cefrio.qc.ca/communiques/cummun>

- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Daunay, B. (1993). « De l'écriture palimpseste à la lecture critique ». *Recherches*, 18, 93-130.
- Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom ?* Virginia : ASCD.
- Fabre, M. (1999). *Situation-problème et savoirs scolaires*. Paris : PUF.
- Falardeau, É. (2003a). « Pistes d'entrée en littérature ou en lecture ? ». *Enjeux*, 58, 83-94.
- Falardeau, É. (2003b). « Pour une mise à distance des stéréotypes socioculturels : l'exemple de *L'écume des jours* ». *Pratiques*, 117-118, 165-170.
- Gitlin, A. (1999). « Collaboration and progressive school reform ». *Educational Policy*, 13 (5), 630-659.
- Johnstone, B. (2005). *A laptop in every satchel*. Référence Internet consultée le 23 janvier 2006. <http://www.laptopical.com/a-laptop-in-every-satchel.html>
- Karsenti, T. (1999). « Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le web ». *Cahier de recherche en éducation*, 6 (3), 455-484.
- Karsenti, T. (2002). « Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant : Perspectives et expériences nord-américaines et européennes ». *Politique d'éducation et de formation* (De Boeck), septembre, 27-42.
- Karsenti, T. (2005). « Développer le *professionnalisme collectif* des futurs enseignants par les TIC. Bilan de deux expériences réalisées au Québec ». *Recherche et formation*, 49, 73-90.
- Langouët, G. et Observatoire de l'enfance en France (dir.) (2000). *Les jeunes et les médias. L'état de l'enfance en France*. Paris : Hachette.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- Le Goff, F. (2004). « Métadiscours en écriture d'invention et modes d'investissement du sujet lecteur » (p. 293-304). Dans A. Rouxel et G. Langlade. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation. Renover notre système d'éducation, dix chantiers prioritaires. Rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Negroponte, N. (2005). Frequently asked questions. Référence Internet consultée le 23 janvier 2006. <http://laptop.media.mit.edu/faq.html>
- Nonnon, É. (1992). « Fonction de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes ». *Recherches*, 17, 97-132.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Petitjean, A. (1984). « Pastiche et parodie : enjeux théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, 42, 3-33.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation*. Bruxelles : De Bœck & Larcier.
- Pouts-Lajus, S. et M. Riché-Magnier. (1998). *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan.
- Pratiques. B. Daunay & A. Petitjean (dir.) (2005). *L'écriture d'invention*, 127/128.
- Selfe, C. (1990). « English Teachers and the Humanisation of Computers : Networking Communities of Readers and Writers ». In Hawisher, G. et Soter, A. O. (Eds). *On literacy and its teaching*. Albany : State University of New York Press.
- Sherman, H. J. et T. Jaeger. (1995). « Professional Development : Teachers' Communication and Collaboration-Keys to students Achievement. Mathematics ». *Teaching in the Middle School*, 1 (6), 454-458.
- Simard, D. et É. Falardeau (2005). « D'une approche culturelle de l'enseignement à une pédagogie de la culture » (p. 509-524). Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Soukini, M. et J. Fortier. (1993). *L'apprentissage par problèmes. Adaptation au collégial*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères*, 19, 9-38.
- Wild, M. et P. Braid. (1996). « Children's talk in cooperative groups ». *Journal of Computer Assisted Learning*, 12 (2), 216-231.