

Coconstruction d'une approche didactique de la littérature au collégial : une démarche collaborative axée sur le transfert de connaissances

Auteures

Catherine Bélec, chercheuse, Cégep de Drummondville, Canada,
catherine.belec@cegepdrummond.ca

Roxane Doré, conseillère pédagogique, Cégep de Drummondville,
Canada, roxane.dore@cegepdrummond.ca

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :

Résumé

Les cours de littérature de la formation obligatoire du collégial poursuivent des visées éducatives qui sont difficilement atteintes selon les personnes enseignant la discipline. Bien que plusieurs connaissances issues de la recherche fournissent des pistes pour améliorer la réussite éducative dans ces cours, un faible transfert dans les pratiques est observé. L'approche développée dans le cadre de cette recherche a été élaborée en coconstruction afin de faciliter ce transfert. L'approche « Enseigner la lecture littéraire au collégial » (ELLAC) opérationnalise plusieurs savoirs théoriques dans une optique de réussite éducative. La démarche fait aussi émerger l'importance des dimensions axiologiques dans les entreprises de reconfigurations disciplinaires.

Mots-clés : transfert; lecture littéraire; collégial; réussite éducative; didactique

Problématique

Au collégial, quatre cours de français font partie de la formation générale (FG) obligatoire. Ces cours, dont les compétences sont principalement liées au champ disciplinaire de la littérature¹, jouent un rôle important dans l'atteinte des visées de la formation collégiale, qui consistent à former la personne à vivre en société de façon responsable ainsi qu'à l'amener à intégrer les acquis de la culture et à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Le choix d'inclure dans le parcours de la FG des cours de littérature² s'inscrit dans la perspective de démocratisation des savoirs ayant accompagné l'instauration des cégeps; les disciplines de la FG, axées sur les rapports de l'homme au réel et aux êtres, favorisent le développement d'aptitudes et de qualités participant à l'épanouissement global de la personne (Rapport Parent, 2004 [1966]). Cette perspective humaniste est toujours perceptible dans les devis ministériels des cours de littérature du collégial, qui poursuivent les buts disciplinaires relatifs au développement de la créativité, de l'ouverture à d'autres cultures et de la capacité des élèves à saisir des enjeux sociaux ainsi qu'à apprécier la littérature comme moyen de compréhension du monde (MEES, 2017).

Cependant, dans une étude portant sur le premier cours de littérature (Cellard et Carrier Belleau, 2021), près de 67 % des personnes enseignantes répondantes soulèvent que les buts disciplinaires ne sont que partiellement ou pas du tout atteints (p. 61). La majorité des commentaires qualitatifs expliquant cette insatisfaction soulignent les limitations occasionnées par une approche « objective » des textes (p. 62).

Dans cette lignée, un groupe de travail, composé d'acteurs du terrain et mandaté par le ministère de l'Enseignement supérieur afin de réfléchir, notamment, à la valorisation de la FG, relève qu'un certain nombre d'élèves peinent à voir le sens de la formation en littérature à travers un enseignement qui, parfois, ne fait paraître la lecture que comme un prétexte à l'écriture de textes scolaires (Brault et al., 2024, p. 45). Ce constat, selon le groupe de travail, cause un enjeu de réussite éducative qui nuit à l'atteinte des visées de la FG dans ces cours. Parallèlement, les difficultés marquées de la population étudiante à réussir le premier cours de littérature sont aussi une source de préoccupations (MEES, 2021; Fédération des cégeps, 2021).

Plusieurs recherches issues du champ de l'éducation fournissent des pistes qui pourraient améliorer la réussite, tant scolaire qu'éducative, dans les cours de littérature du collégial. Pourtant, les pratiques demeurent relativement stables (Cellard et Carrier Belleau, 2021; Gagné, 2018) et semblent peu intégrer les recommandations de la recherche. Ce constat suggère que le transfert des résultats de la recherche vers ces pratiques enseignantes constitue un défi. Ces dernières sont, globalement, caractérisées comme étant orientées sur une vision savante de la littérature ou sur des habiletés « techniques » visant l'écriture de textes académiques

¹ Notamment *Analyser des textes littéraires, Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés* et *Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés*.

² Dans la suite de l'article, on référera aux cours de français de la FG uniquement sous l'appellation de cours de littérature afin d'éviter toute confusion.

(Gagné, 2018; Dezutter et al., 2012; Lecavalier et Richard, 2011). Plusieurs causes peuvent expliquer cette situation.

D'abord, les personnes enseignant le français au collégial sont généralement engagées pour leur formation en littérature et peu d'entre elles bénéficient d'une formation en didactique de la littérature ou en pédagogie susceptible de les avoir mis en contact avec les pratiques issues de ces champs d'expertise (Gagné, 2018).

En outre, Daunay et Dufays (2007) établissent que très peu de recherches en didactique de la littérature prennent la forme de recherches-actions (environ 11 %). Or, ce dernier type de recherche est justement celui qui privilégie, dans ses critères de qualité, le transfert des connaissances dans les milieux (Gohier, 2004). Ainsi, on peut présumer que la recherche en didactique de la littérature ne parvient pas à agir comme levier de changement des pratiques de l'enseignement de la littérature au collégial, notamment en raison de la faible intégration de ces milieux dans les processus de recherche.

Les prescriptions ministérielles jouent aussi un rôle dans la persistance de cette orientation des pratiques. Les *Objectifs et standards* des cours de français et littérature, qui structurent l'enseignement des compétences au collégial, sont fortement axés sur la production d'écrits analytiques, et ce, en dépit du fait que les buts disciplinaires inscrits dans les devis ministériels orientent plutôt sur un enseignement centré sur la lecture et la littérature (Bélec et Doré, 2022; Sauvaire et Langlois, 2020). Par ailleurs, le rapport du groupe de travail mentionné précédemment souligne que l'Épreuve uniforme de français³, à laquelle les personnes enseignantes souhaitent préparer leurs élèves, renforce également ces pratiques, qui concordent peu avec les recommandations des milieux de la recherche en éducation (Brault et al., 2024). Ces recommandations, en effet, tendent plutôt à rejeter les pratiques pédagogiques centrées sur une approche « *teach to the test* » en faveur d'apprentissages signifiants (Demers, 2016; Roberge et al., 2015).

Enfin, mentionnons que les disciplines appartenant aux « Arts et humanités » sont traditionnellement axées sur les savoirs (Barnett et Coate, 2005), ce qui expliquerait la prépondérance donnée à une approche savante des textes. En outre, Tremblay (2008) soulève que les disciplines au sein desquelles « l'interprétation et la pensée réflexive, la critique et l'intersubjectivité jouent un rôle très important » (p. 26), comme la littérature, peinent à passer au paradigme d'apprentissage dans lequel s'inscrivent la majorité des pratiques actuelles dégagées par la recherche en éducation.

L'ensemble de ces raisons peut expliquer les difficultés de renouvellement des pratiques que l'on observe dans les cours de littérature du collégial, renouvellement qui, pourtant, pourrait favoriser la réussite éducative tout en permettant une meilleure contribution de ces cours à l'atteinte des buts de la FG et aux visées de la formation collégiale.

³ La réussite de cette épreuve évaluant les compétences langagières est conditionnelle à l'obtention du diplôme collégial.

Question et objectifs de recherche

Dans le contexte exposé, comment induire des changements de pratiques cohérents avec l'état des connaissances issues de la recherche de manière à favoriser la réussite éducative et l'atteinte des buts et des visées de la FG en littérature?

En tant que chercheuses et enseignantes en littérature au collégial, nous avons soumis l'hypothèse que l'élaboration d'une approche didactique visant le développement d'une compétence de lecture littéraire (LL) au collégial et intégrant les connaissances issues de la recherche en éducation pouvait constituer une piste prometteuse. Le développement d'une telle approche et des dispositifs favorisant son transfert dans les milieux s'est ainsi imposé comme objectif général de notre recherche.

Nous avons appuyé cet objectif sur quatre objectifs spécifiques (OS) :

1. Élaborer un prototype d'approche didactique visant le développement de la compétence de LL et intégrant les connaissances issues de la recherche;
2. Adapter le prototype développé par une démarche de coconstruction impliquant plusieurs personnes enseignantes de manière à produire une approche didactique perçue comme désirable, faisable et viable par les milieux de pratique;
3. Identifier les facteurs susceptibles de freiner ou de favoriser le transfert de l'approche didactique dans les milieux;
4. Développer des dispositifs de transfert cohérents avec les facteurs identifiés dans le cadre de l'OS #3.

Cadre théorique structurant la démarche du projet

Afin de structurer nos intentions ainsi que la perspective dans laquelle s'inscrivaient nos actions, différents cadres théoriques ont été explorés. Les fondements sur lesquels l'approche didactique allait être élaborée ont aussi dû être délimités.

Tout d'abord, il nous est apparu que la problématique dégagée menait à inscrire la recherche dans la perspective du transfert de connaissances. Celui-ci se définit comme un processus « à travers lequel les connaissances scientifiques mises au point par les chercheurs sont rendues intelligibles et utilisables pour être transmises aux utilisateurs » (Munero et al., 2013, p. 588). Il implique un travail d'adaptation et de gestion des interactions entre les personnes utilisatrices et chercheuses (Marion et Houlfort, 2015). Traditionnellement envisagé selon une logique où les connaissances « descendaient » des scientifiques vers les milieux de pratique, le transfert se conçoit à présent comme un processus bidirectionnel favorisant le partage et la coconstruction des connaissances entre les personnes impliquées (Lapaige, 2010; Beckman et Barry, 2007). Dans cette lignée, la recherche collaborative constitue une démarche porteuse pour favoriser le transfert (Minier et Allaire, 2017; Lenoir, 2012).

Ensuite, les travaux de Reuter (2014) nous ont semblé pertinents à considérer vu le contexte éducatif visé par le transfert. Reuter considère la didactique des disciplines dans une perspective sociologique selon

laquelle celles-ci se construisent « au travers de luttes, de compromis et d'adaptations » (Lahanier-Reuter et Reuter 2004, p. 4). Cette construction fait intervenir, notamment, les concepts de conscience et de configuration disciplinaires. La conscience disciplinaire renvoie aux représentations qu'une personne ou un groupe se font d'une discipline, de son sens et de ce qui lui est fondamental (Harlé, 2016). La configuration disciplinaire, elle, réfère à l'idée que les didactiques disciplinaires s'inscrivent dans une réalité sociale (pays, époque) où différents espaces (de prescription, de recommandation, de pratique) façonnent la vision des contenus à enseigner et la manière de les enseigner (Reuter, 2014). Notre postulat était qu'en contexte éducatif, le transfert nécessite une reconfiguration disciplinaire (Harlé, 2016) et que, dans ce cadre, la cohérence entre les pratiques suggérées et la conscience disciplinaire peut constituer un levier de changement – levier que nous avons tâché d'exploiter dans notre démarche de transfert.

Par ailleurs, il est apparu nécessaire d'ancrer la didactisation de la compétence de lecture littéraire (LL) dans l'approche par compétences (APC). Ce choix revêtait une pertinence pragmatique, l'enseignement collégial étant fondé sur l'APC. En outre, l'inscription de l'APC dans le paradigme d'apprentissage concordait avec plusieurs pratiques mises de l'avant par la recherche en éducation (Guillemette, 2020) et en faisait un cadre facilitant d'intégration.

Rappelons que Tardif (2006) définit la compétence comme un savoir-agir complexe impliquant une mobilisation habile de diverses ressources dans le cadre d'une famille de situations spécifique. La compétence se manifeste par une série d'actions clés (processus) visant un résultat (produit). L'individu compétent, en outre, est en mesure de poser un regard réflexif et critique sur ce processus et ce produit (propos). Cette triade (produit, processus, propos) permet de juger de la maîtrise réelle qu'un individu a d'une compétence bien mieux qu'une évaluation centrée uniquement sur un produit (Côté, 2014). Le développement d'une compétence nécessite d'amener l'apprenant à acquérir des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être), mais aussi à s'entraîner à les mobiliser. Parallèlement, la réflexion sur l'action et son résultat (propos) constitue un levier majeur pour faire progresser cet agir complexe. Conséquemment, la mise en place de situations authentiques, propres à exposer les apprenants à des situations complexes où la compétence prend tout son sens, est fortement recommandée (Gottsmann et Delignières, 2016). Ces éléments ont tous été considérés lors de la conceptualisation de l'approche didactique.

Restait à trouver un angle qui nous permettrait de travailler avec l'APC tout en demeurant centrées sur la conscience disciplinaire propre à la littérature. La notion de littératie disciplinaire proposée par Shanahan et Shanahan (2008) nous a interpellées en ce sens. Ces auteurs proposent qu'à un certain stade de spécialisation – notamment, en contexte d'études supérieures – la lecture exige non seulement des compétences en littératie intermédiaire, mais également une maîtrise de la culture disciplinaire dans laquelle on doit lire et écrire. Cette culture, qui peut être caractérisée par des normes, attentes et usages souvent implicites, trouve son fondement dans l'épistémologie du savoir propre à la discipline. Cette épistémologie, qui pourrait être appréhendée comme une logique disciplinaire, soutient les

compétences métacognitives des spécialistes d'une discipline lorsqu'ils lisent ou écrivent. La littératie disciplinaire nous est donc apparue comme un espace permettant le développement de compétences en littératie centrées sur les fondements de la discipline – rejoignant ainsi la notion de conscience disciplinaire que nous souhaitons placer au cœur de notre démarche.

Ces cadres de référence nous ont permis de structurer nos intentions (transfert de connaissances), de positionner la spécificité du transfert visé (reconfiguration disciplinaire) ainsi que de délimiter les fondements sur lesquels l'approche didactique allait être élaborée (APC et littératie disciplinaire).

Méthodologie

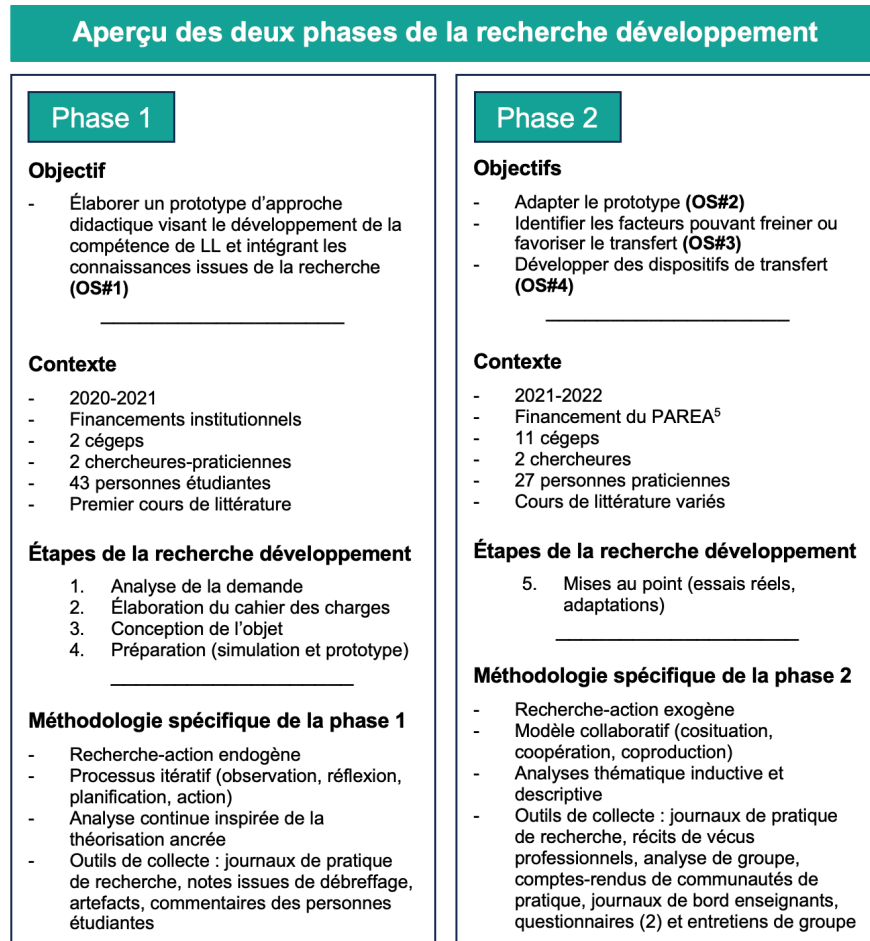
Le développement de l'approche didactique s'est réalisé dans le cadre d'une recherche-développement (Van der Maren, 2003) répartie en deux phases, lesquelles ont pris la forme de recherches-actions poursuivant des objectifs spécifiques distincts et adoptant des devis indépendants (figure 1).

Phase 1

La première phase, une recherche-action endogène⁴ (Herr et Anderson, 2005), visait l'élaboration d'un prototype intégrant les connaissances issues de la recherche (OS#1). Cette phase s'est déroulée auprès d'élèves ($n = 43$) suivant leur premier cours de littérature dans nos propres classes.

⁴ Le terme endogène renvoie à l'idée d'un changement défini par les personnes praticiennes plutôt que par les milieux de la recherche.

Figure 1
Récapitulatif des deux phases de la recherche-développement mise en œuvre



L'analyse de la demande a consisté à réaliser une revue narrative (Nambiema et al., 2021) afin de sélectionner les connaissances issues de la recherche à intégrer au cahier des charges. Bien que certaines pratiques retenues proviennent de données probantes, d'autres types de données ont été considérés, la réussite éducative transcendant la réussite scolaire (Demers, 2016) et touchant des dimensions difficiles à mesurer⁶. Des principes et des pratiques ont donc plutôt été retenus en fonction de leur pertinence apparente, observée dans de nombreuses recherches, à favoriser la réussite éducative.

Ainsi, dans le domaine de la pédagogie, nous avons retenu les principes de la conception universelle des apprentissages (Belleau, 2015) et de la motivation (Viau, 2009; Roberge et al., 2015), plusieurs pratiques à impact élevé⁷ (Fédération des cégeps, 2021; Hattie, 2017) ainsi que la

⁵ Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage

⁶ Par exemple, l'estime de soi ou les compétences relationnelles (Bourgeois, 2010).

⁷ Notamment, les pratiques liées à la structuration de l'enseignement, aux rétroactions fréquentes et constructives et à l'évaluation des apprentissages.

pratique distribuée et d'entremêlement des apprentissages (Gerbier et Koenig, 2015; Carpenter, 2014). Dans les champs de la didactique du français et de la littérature ainsi que du rapport à l'écrit, nous avons retenu les pratiques actives, collaboratives et fournissant des stratégies et des buts de lecture explicites de lecture (Dubé et al., 2018), de même que les pratiques impliquant la subjectivité du sujet-lecteur (Lépine et al., 2022; Dufays, 2017). Il est à noter que plusieurs recommandations de la recherche se recoupaient, ce qui a facilité l'intégration de la somme des éléments retenus.

Nous avons aussi réalisé un portrait de notre littératie disciplinaire au moyen d'activités de modélisation et d'explicitation des processus réflexifs à l'œuvre en contexte de LL (Ouellet et al., 2013; Shanahan et Shanahan, 2008). Plusieurs savoirs pratiques propres à la LL ont ainsi pu être identifiés.

La conception du prototype a suivi un processus itératif structuré en cycles d'observation, de réflexion, de planification et d'action (Guillemette et Savoie-Zajc, 2012). Les notes prises dans nos journaux de pratique de recherche (Baribeau, 2005) ainsi que celles issues de débriefage (Bastiani, 2020) ont alimenté une démarche inspirée de l'analyse par théorisation ancrée (Méliani, 2013), au cours de laquelle nous avons constamment mis notre approche didactique émergente en relation avec deux réalités empiriques : nos propres pratiques de LL et l'observation des artefacts produits par nos élèves.

Enfin, les commentaires qualitatifs laissés par quelques élèves ($n = 15$) à la fin de la session ont permis d'ajuster certains éléments de l'approche et ont mené à la production d'un prototype pouvant être mis à l'essai à plus grande échelle.

Phase 2

Cette mise à l'essai, au centre de la deuxième phase de notre démarche, a été réalisée dans le cadre d'une recherche-action collaborative impliquant des personnes enseignantes provenant de onze collègues.

L'équipe de travail

Le recrutement des personnes participantes a été réalisé sur des réseaux spécialisés⁸, puis par boule de neige (Johnston et Sabin, 2010), les sujets recherchés ayant des caractéristiques spécifiques : enseigner la littérature au collégial, avoir un intérêt pour la LL et être prêts à s'engager dans une démarche impliquant soixante heures de travail annuel non rémunéré.

La participation à l'intégralité du projet impliquait, chronologiquement :

- une contribution à la cosituation;
- l'expérimentation du prototype à la session d'automne 2021;
- une contribution aux rétroactions fournies sur l'approche bonifiée (décembre 2021);
- l'expérimentation de l'approche bonifiée à l'hiver 2022;
- la participation aux collectes de données du bilan (avril 2022).

Compte tenu de l'absence de rétribution financière pour un travail considérable, nous avons dû faire preuve de souplesse. Des 27 personnes composant l'équipe d'origine, quatre ont dû se désister au cours du projet (maladie, enjeux familiaux, tâches enseignantes incompatibles avec le projet) et sept n'ont expérimenté l'approche qu'une session ; certaines n'ont pas pu participer à quelques collectes de données. Si cette fluctuation comporte des limites, elle ne constituait pas un enjeu primordial par rapport à l'importance de la coconstruction, sur laquelle reposait la recherche.

Démarche de recherche et outils de collecte de données

La démarche de recherche s'est ancrée dans le modèle collaboratif de Desgagné et al. (2001). Ce modèle prévoit trois étapes : cosituation, coopération et coproduction.

La **cosituation** implique d'aborder des objets qui revêtent une pertinence pour les personnes praticiennes et chercheuses, offrant une occasion de questionnement aux premiers et d'investigation formelle aux seconds.

Cette étape a débuté par la rédaction de récits de vécus professionnels (Dominicé, 2002; Mevel, 1999) qui ont servi à la réalisation d'une analyse de groupe (Mercier et De Muelenaere, 2007); au terme de celle-ci, un compte-rendu a été produit et validé par l'équipe de travail. Cette étape a permis d'enrichir la problématique de recherche en dégagant les défis professionnels vécus par les personnes enseignant la littérature au collégial.

La **coopération** consiste à mettre en place des activités réflexives de développement professionnel pour les personnes enseignantes, activités qui constituent également des occasions de collecte de données pour les personnes chercheuses.

⁸ Réseaux du Laboratoire de soutien en enseignement des littératies du Cégep Gérald-Godin et des Répondants à la valorisation de la langue du Carrefour de la Réussite.

Au début de cette étape, nous avons explicitement exposé aux personnes enseignantes leur rôle dans le projet : nous faire profiter de leur expertise en enseignement de la littérature et des constats découlant de leur expérimentation de l'approche. Les activités réflexives proposées portaient généralement sur des éléments spécifiques⁹, bien qu'une activité réflexive portant sur l'ensemble de l'approche ait été réalisée au début de chaque session. Ces activités étaient tour à tour individuelles et collectives; elles prenaient la forme de journaux de bord, d'accompagnements personnalisés (au moins une fois par session), d'ateliers de groupe facultatifs et de rencontres en communauté de pratique¹⁰ (CdP) (Roy et al., 2021).

La coopération visait l'adaptation du prototype (OS#2) et l'identification des facteurs pouvant influencer le transfert (OS#3); elle s'est clôturée par une activité réflexive bilan comportant deux questionnaires et un entretien de groupe (Duchesne et Haegel, 2004). Le premier questionnaire portait sur la *désirabilité* de l'approche au regard de sa capacité à résoudre les défis professionnels identifiés. Chaque personne devait déterminer, selon une échelle de Lickert à trois niveaux, les défis professionnels qui étaient selon elle peu, partiellement ou en grande partie résolus par l'approche. Dans le second questionnaire, chaque personne devait se prononcer sur la *faisabilité* de l'approche au regard de cinq catégories de contraintes selon une échelle à trois niveaux (faisable, partiellement faisable, non faisable). Lors des entretiens de groupe (3 groupes, $n = 6$ /groupe), les personnes étaient invitées à répondre à des questions ouvertes sur la *désirabilité et la viabilité* de l'approche, puis à formuler des recommandations susceptibles de favoriser le transfert de l'approche vers les milieux.

La **coproduction** implique de concevoir les produits de la démarche et leur mode de diffusion de manière que ceux-ci aient une pertinence pour les communautés professionnelle et de recherche.

Cette étape, réalisée parallèlement à la coopération, s'est centrée sur le développement des dispositifs de transfert (OS#4). Les rétroactions constantes sur l'approche ont constitué l'apport essentiel des personnes enseignantes à cette coproduction, mais plusieurs d'entre elles ont également pris une part active à la création de certains dispositifs au terme du projet.

Enfin, notons que nous avons tenu, tout au long du projet, des journaux de pratique de recherche dans lesquels nous consignions des notes méthodologiques et descriptives (Baribeau, 2005).

Analyse des données

Les données des deux questionnaires remplis lors du bilan ont été traitées par analyse descriptive (Rajotte, 2019). Les autres données (notes descriptives de nos journaux de pratique, récits de vécu, journaux de bord des personnes enseignantes, comptes-rendus des CdP, rétroactions sur l'approche bonifiée et entretiens de groupe) ont été soumises à une

⁹ Cadre d'interaction, savoir-être, postures de lecture, actions clés, portfolio, etc.

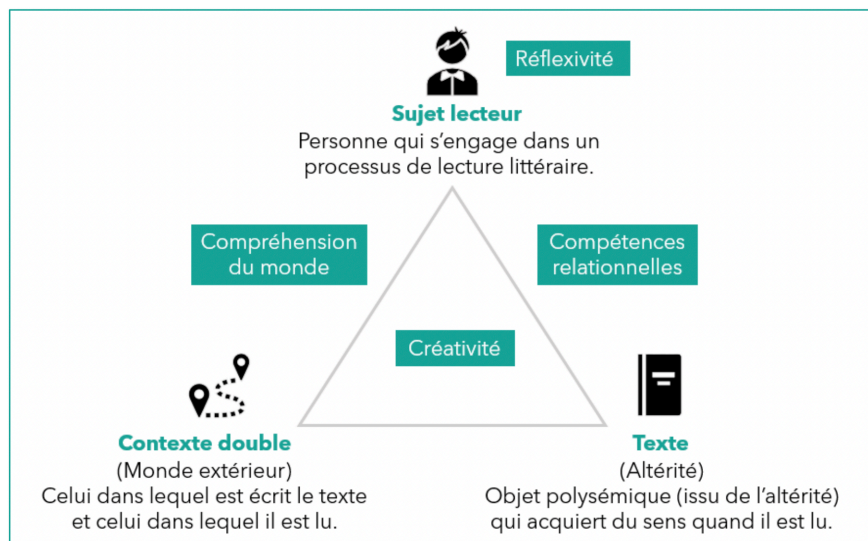
¹⁰ Trois fois par session, en sous-groupe de six personnes.

analyse thématique inductive progressive (Denis et al., 2019; Paillé et Mucchielli, 2016).

Résultats

L'approche développée à l'issue de la phase 2 a été nommée ELLAC, acronyme d'« Enseigner la lecture littéraire au collégial ». Dans cette approche, la lecture littéraire (LL) se réalise dans un cadre d'interaction mettant en relation un lecteur, une altérité (portée par le texte) et le monde extérieur (figure 2).

Figure 2
Représentation du cadre d'interaction de la compétence de LL



La LL y est envisagée comme une compétence qui vise l'enrichissement de la personne au regard de sa créativité, de ses compétences relationnelles ainsi que de sa connaissance de soi et du monde. Son processus, point focal de l'évaluation, implique une construction de sens à travers la mobilisation de différentes postures de lecture. Diverses actions clés (situations de performance) permettent d'observer la mobilisation de ces postures.

L'opérationnalisation de l'approche se réalise par trois types d'interventions enseignantes :

1. Fournir, par l'enseignement, le matériel, la modélisation ou la rétroaction, des ressources explicites; l'approche propose un inventaire de savoir-être, de stratégies de lecture (savoir-faire) et de savoirs, notamment des lexiques, pertinents à la LL.
2. Faire pratiquer l'expression des différentes postures de lecture par des actions clés¹¹ (activités d'apprentissage); un inventaire

¹¹ Par exemple, réalisation d'un diagramme comparant différents personnages, carte conceptuelle faisant le portrait d'une voix poétique, ligne du temps commentée, justification de passages marquants, cercle de lecture, rédaction d'un journal lecture, de textes d'invention et de textes analytiques, etc.

- d'actions clés de forme et de complexité variées permet une diversification pédagogique et un étayage des apprentissages.
3. Faire réfléchir; l'approche propose des activités réflexives (portrait de lecteur, bilan de portfolio ou métacognitif, etc.) permettant d'apprécier le propos que sont en mesure de tenir les élèves sur la compétence de LL.

L'approche est modulable en fonction des contextes d'enseignement¹².

La LL en tant que situation authentique

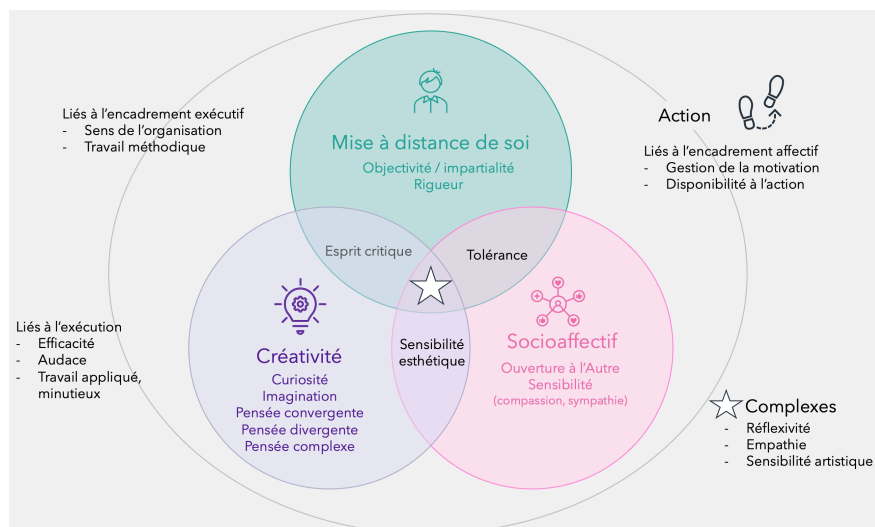
L'ancrage de la LL dans un cadre authentique était un élément primordial de notre cahier des charges. Les situations authentiques, centrales dans l'APC, renvoient à « des situations réalistes, signifiantes et motivantes »; elles supposent « la démonstration de savoirs, savoir-faire et savoir-être » et « un investissement cognitif et affectif » (OPIÉVA, n. d.). Il nous apparaissait que la conceptualisation de la LL en tant que situation authentique, porteuse de sens, nous permettrait de travailler en cohérence avec la conscience disciplinaire propre à la littérature, tout en intégrant un élément identifié comme pertinent à la motivation selon la recherche (Viau, 2009).

L'analyse des textes de la revue narrative liés aux visées de la littérature et l'exploration de notre littératie disciplinaire nous ont menées à constater la récurrence marquante d'éléments pouvant être associés à différents savoir-être et « rapport à » du lecteur (au monde, à lui-même). Les savoir-être étant constitutifs d'une situation authentique, nous avons entrepris d'explorer d'abord ceux-ci. Il s'est vite révélé nécessaire d'organiser les savoir-être recensés, tant afin de mieux comprendre le système qu'ils constituaient qu'en prévision de leur éventuelle didactisation.

Quinze savoir-être, spécifiques à la LL, ont été retenus et organisés dans un diagramme de Venn (figure 3) basé sur le cadre de Bertrand (2017), qui répartit les savoir-être en quatre catégories (connaissance de soi, relation aux autres, cognition et action). Les trois premières catégories de Bertrand ont été adaptées (mise à distance de soi, socioaffectif, et créativité) afin de mieux concorder avec les savoir-être retenus tandis que la catégorie des savoir-être relatifs à la mise en action a été maintenue et enrichie de sept savoir-être pertinents à l'apprentissage de la LL.

Figure 3
Cadre de référence des savoir-être de la LL

¹² Pour plus de détails, voir le site ellac.ca/



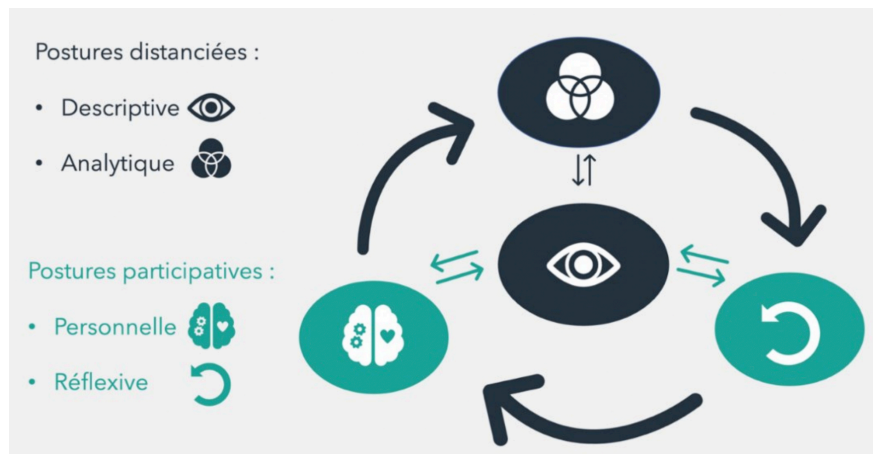
Beauchamp (2020) souligne que les savoir-être sont une forme de « savoir-faire relationnel » (p.27), écho aux « rapports à » que nous avons aussi identifiés comme fondamentaux à la LL. Ces pistes nous ont menées à postuler qu'une compétence de LL devait s'inscrire dans une famille de situations où survenaient des interactions, ce qui nous a conduites à proposer un cadre s'inscrivant dans cette logique (figure 2).

Cette représentation de la LL en tant que situation où une personne interagit avec une altérité et le monde extérieur nous a semblé en cohérence à la fois avec la définition d'une situation authentique et avec la logique dans laquelle notre littératie disciplinaire s'ancrait – tout en légitimant la pertinence de la prise en compte des savoir-être. Dans une optique didactique, ces cadres permettaient de situer les élèves quant à la nature de la compétence qu'ils devaient développer.

Processus de LL

Lors de la deuxième phase, les personnes enseignantes ont exprimé le besoin de définir plus précisément les postures de lecture participatives et distanciées, issues des travaux de Dufays (2017) et intégrées au prototype de la phase 1, afin de mieux pouvoir les enseigner et les évaluer. Les activités réflexives de coconstruction ont mené à proposer une représentation didactique du processus de LL au sein de laquelle interviennent quatre postures de lecture (figure 4).

Figure 4
Représentation du processus de LL



Cette proposition permettait de rattacher les attentes liées au processus de LL à des perspectives précises (figure 5), qu'il devenait alors possible d'isoler, de nommer et d'évaluer explicitement. Elle permettait aussi de guider vers un enchaînement didactique qui facilitait l'opérationnalisation de l'entremêlement des postures promu par Dufays (2017).

Figure 5
Description des postures de lecture de l'approche ELLAC

 Descriptive	 Personnelle	 Analytique	 Réflexive
<p>Dans cette posture, le sujet-lecteur cherche à comprendre le texte au moyen du décodage et de la régulation contextuelle (faits, actions, caractéristiques des personnages, etc.).</p>	<p>Dans cette posture, le sujet-lecteur cherche à entrer en relation avec l'altérité portée par le texte ; cet engagement relationnel peut prendre la forme de réactions (émotions ou réflexions) découlant de la lecture ou de constats quant à son rapport à l'altérité (de proximité ou de distance)</p>	<p>Dans cette posture, le sujet-lecteur cherche à envisager le texte en tant que construction artistique ou stratégique servant un propos ; pour ce faire, il cherche à identifier l'intention orientant cette construction et les mécanismes mis en place pour soutenir cette intention.</p>	<p>Dans cette posture, le sujet-lecteur cherche à porter un regard sur les transformations qui découlent de la LL réalisée. Ces transformations peuvent porter sur lui-même ou sur le regard qu'il pose sur le monde ou sur l'altérité portée par le texte.</p>

Lexiques spécifiques à la LL

Dans le prototype élaboré à l'issue de la première phase, il était proposé d'identifier les ressources nécessaires à la lecture autonome de l'œuvre finale afin de structurer l'ensemble des activités de la session en fonction de cet inventaire. Ce dispositif, appelé cadre de référence du sujet-lecteur, a suscité de nombreuses rencontres avec les personnes participantes. Au fil de celles-ci, nous avons graduellement pris conscience que des savoirs très spécifiques revenaient de manière récurrente d'une œuvre et d'une personne enseignante à l'autre. Ces savoirs se rapportaient à un lexique psychosocial relatif aux émotions complexes, aux dimensions identitaires, aux dynamiques relationnelles ou aux structures sociales. Ces constats nous ont conduites à accorder une place plus significative à ces lexiques, qui apparaissent comme étant des ressources essentielles à la LL.

L'appréciation de l'approche

Au terme du projet, 21 des 38 défis professionnels identifiés lors de la cosituation (tableau 1) ont été considérés comme résolus partiellement ou en grande partie par 80 % à 100 % des personnes répondantes. Les défis qui semblent avoir été les mieux résolus par l'approche sont liés aux savoirs professionnels et didactiques (5/5), aux objets de tension (5/6) et aux élèves (10/12). En revanche, selon la majorité des personnes répondantes, l'approche a peu ou n'a pas du tout permis de répondre aux défis liés aux pratiques d'enseignement (5/8) ou au défi de la préparation des élèves à l'Épreuve uniforme de français. Dans l'ensemble des entretiens, 121 commentaires ont été répertoriés à des fins d'analyse de la désirabilité. Parmi ceux-ci, certains relevaient l'enjeu de la charge de correction ainsi qu'un certain regret de devoir prioriser l'approfondissement des apprentissages au détriment de leur quantité. En revanche, 89 % des commentaires étaient positifs et soulevaient la cohérence de l'approche, sa pertinence didactique, l'engagement comportemental qu'elle suscite ainsi que l'intérêt d'observer le processus de lecture tôt dans le parcours de l'élève.

Tableau 1
Aperçu des défis professionnels marquant l'enseignement de la littérature au collégial

Défis professionnels marquant l'enseignement de la littérature au collégial	
Défis liés...	Sous-catégories
À la population étudiante	Complexité du contexte d'enseignement <i>(groupes hétérogènes, sujets sensibles, cours obligatoire non priorisé)</i>
	Préalables manquants des élèves <i>(lecture, écriture, culture générale)</i>
	Faible motivation face au cours ou à la discipline <i>(faible perception d'utilité et de valeur, rapport affectif difficile à la lecture)</i>
	Faible engagement comportemental des élèves
À des tensions en rapport aux convictions des personnes enseignantes	Tensions perçues entre les objectifs disciplinaires et les objectifs du cours
	Tensions liées au contexte d'enseignement <i>(représentations différentes de l'enseignement de la littérature des collègues, société valorisant peu la littérature)</i>
Au cadre social	Faible valeur accordée à la profession enseignante
	Inquiétudes quant à une éventuelle perte d'acquis (retrait des cours de littérature)
Au cadre d'enseignement	Manque de savoirs professionnels et didactiques
	Balises ministérielles contraignantes ou imprécises <i>(exigences langagières, écrits analytiques, EUF, degré de qualité attendu quant à la capacité d'analyse ou à l'ampleur des savoirs)</i>
	Contraintes pragmatiques des pratiques d'enseignement <i>(contraintes départementales, temps insuffisant au regard des contenus et apprentissages à faire, lourdeur de la correction, environnement d'apprentissage inadéquat aux pratiques actives)</i>

L'approche a été jugée faisable ou partiellement faisable par l'ensemble des personnes enseignantes (tableau 2); rappelons qu'elle a été expérimentée dans une diversité de contextes.

Tableau 2¹³
Perception de faisabilité de l'approche

Types de contraintes	N =	La mise en œuvre de l'approche n'est pas faisable		La mise en œuvre de l'approche est partiellement faisable		La mise en œuvre de l'approche est faisable	
		%	N =	%	N =	%	N =
1 Normes institutionnelles	20	0	0	15 %	3	85 %	17
2 Capacité des personnes étudiantes	21	0	0	24 %	5	76 %	16
3 Normes ministérielles	20	0	0	25 %	5	75 %	15
4 Normes départementales	20	0	0	35 %	7	65 %	13
5 Environnement d'apprentissage	21	0	0	48 %	10	52 %	11

Enfin, l'approche est jugée viable dans la mesure où l'ensemble des personnes participantes aux groupes de discussion ont affirmé vouloir continuer à l'intégrer à leurs pratiques; la dimension modulable de l'approche joue un rôle important en ce sens.

Somme toute, l'approche développée à l'issue de la phase 2 du projet peut donc être considérée comme faisable et viable; elle est aussi désirable à plusieurs égards aux yeux des personnes enseignantes.

Dispositifs de transfert

La recherche visait aussi à identifier les facteurs susceptibles de freiner ou de favoriser le transfert de l'approche dans les milieux (OS#3) et à développer des dispositifs de transfert cohérents avec les facteurs identifiés (OS#4).

L'analyse thématique a permis d'identifier cinq facteurs susceptibles de favoriser le transfert de l'approche proposée :

1. la cohérence de l'approche avec la conscience disciplinaire;
2. la priorisation accordée par la personne enseignante à l'atténuation des défis liés aux élèves;
3. l'accès à un accompagnement ou à un réseau de partage;
4. l'intégration graduelle de l'approche dans un cours déjà donné;
5. l'accès à des ressources asynchrones.

¹³ Une des personnes expérimentait dans un cadre (Centre d'aide en lecture) qui n'était pas soumis aux contraintes des catégories 1, 3 et 4.

Cinq freins potentiels à son transfert ont aussi été identifiés :

1. la surcharge cognitive liée au vocabulaire spécialisé et aux multiples composantes de l'approche;
2. la multitude d'objectifs qui font pression sur les personnes enseignant la littérature au collégial;
3. la planification d'un apprentissage s'étalant sur toute une session plutôt que « par œuvre »;
4. la charge de travail des personnes enseignantes débutant leur carrière;
5. la modification des habitudes des personnes enseignantes d'expérience.

Les données collectées au cours de la coopération ont nourri la coproduction et mené à modifier graduellement la forme des dispositifs de transfert, à adapter le vocabulaire utilisé ainsi qu'à réorganiser les contenus et les perspectives selon lesquelles ces derniers étaient présentés. C'est ainsi que les dispositifs sont passés de présentations synchrones à des capsules vidéo, puis à un site web (ellac.ca) proposant différentes ressources : 38 capsules d'autoformation réparties en sept modules (8 heures de visionnement), du matériel didactique modifiable et des témoignages de personnes participantes ayant expérimenté diverses facettes de l'approche (balados). Les personnes intéressées peuvent donc s'initier à l'approche ELLAC selon leurs inclinaisons, par différents moyens et selon différents degrés d'appropriation.

Discussion

Notre démarche, centrée sur le transfert des connaissances issues de la recherche, avait pour but de développer une approche didactique de la lecture littéraire (LL) au collégial. L'objectif était de stimuler un changement des pratiques pour soutenir la réussite éducative dans les cours de littérature de la FG, d'atteindre les objectifs disciplinaires propres aux cours de littérature et de répondre aux visées de la formation collégiale.

À cet égard, les résultats montrent que l'approche développée, ELLAC, est faisable, viable et bien reçue par les personnes enseignantes. Si la pression liée à l'Épreuve uniforme de français, identifiée en début d'article comme un frein au changement, persiste, l'approche semble néanmoins contribuer à modifier l'interprétation que font les personnes enseignantes des *Objectifs et standards* ministériels. En effet, le processus de LL, tel que présenté, expose clairement la manière dont les postures participatives et distancées s'appuient mutuellement, ainsi que le propose Dufays (2017). Cela fait ainsi comprendre au personnel enseignant que la lecture participative ne contrevient pas aux prescriptions ministérielles, mais favorise plutôt l'adoption des postures distancées nécessaires à l'écriture analytique.

L'approche ELLAC atteint son objectif en fournissant une foule d'outils et de ressources didactiques qui rendent opérationnelles les recommandations issues de la recherche, auparavant dispersées et difficiles à s'approprier pour les personnes enseignantes ne possédant pas de formation en pédagogie ou en didactique. Si le nombre de composantes de l'approche ELLAC et son vocabulaire spécialisé amènent quelques défis, sa cohérence est perçue comme un atout facilitant son appropriation.

La démarche de transfert a aussi fait émerger des savoirs originaux (cadre d'interaction et de référence des savoir-être, postures de lecture, lexiques psychosociaux). Rappelons, à ce sujet, que les savoirs produits ne s'inscrivent pas dans une optique de théorisation littéraire, mais de didactisation. Ces savoirs ne prétendent donc pas exposer *ce qu'est* la LL, mais contribuent à enrichir les avenues permettant son développement.

Dans cette lignée, il aurait été intéressant d'évaluer dans quelle mesure l'approche favorise réellement ce développement auprès des élèves – ou la réussite, scolaire comme éducative. Bien qu'il n'ait pas été jugé pertinent de procéder à de telles évaluations dans le contexte où l'approche était elle-même en construction, cette piste mériterait, à présent, d'être explorée.

Concernant le potentiel de transfert de l'approche, force est de reconnaître que celle-ci s'inscrit dans une perspective bien spécifique, fortement teintée par notre vision de la problématique entourant notre pratique enseignante, ce qui mène à examiner le rôle qu'a joué notre implication personnelle dans la démarche. Dans le processus de didactisation, cette double posture de praticiennes et chercheuses a grandement facilité l'établissement de liens entre les connaissances issues de la recherche et leurs applications disciplinaire et didactique, confirmant qu'une expertise du champ scientifique et professionnel est un atout majeur pour réussir l'adaptation nécessaire au transfert (Munerol et al., 2013). En outre, il est vrai que la contribution de l'équipe de recherche n'a pas mené à la production d'un objet coconstruit, mais à bonifier, par un processus de coconstruction, une proposition *déjà* conçue selon *notre* vision. Cela dit, ce travail s'est inscrit dans une collaboration faite en toute transparence et s'est donc établi entre des personnes poursuivant un même objectif. Dans une optique de transfert, nous partions de l'hypothèse selon laquelle la vision de la LL au cœur du prototype développé à l'issue de la phase 1 était cohérente avec la conscience disciplinaire de notre discipline. Elle était donc, sur le plan théorique, largement partagée, en faisant ainsi un prototype qui serait perçu comme pertinent par le corps enseignant.

Les caractéristiques de cette conscience disciplinaire se sont essentiellement incarnées dans les savoir-être et la représentation de la LL en tant que situation authentique. Les savoir-être entretiennent des liens étroits avec les valeurs (Beauchamp, 2020), alors que la situation authentique renvoie au sens de l'action (Gottsmann et Delignières, 2016), soulignant que ces caractéristiques s'inscrivent dans une dimension axiologique. Ainsi, dans la mesure où les reconfigurations disciplinaires exigent du courage (St-Germain, 2008), nous proposons que les activités de transfert impliquant des changements profonds en contexte éducatif gagnent à s'appuyer sur le rapport axiologique qu'entretiennent les personnes enseignantes avec leur action, afin de soutenir la (re)construction du sens de celle-ci (Cros, 2009), plutôt qu'à miser sur des considérations rationnelles s'appuyant sur des données statistiques. La prise en compte de la conscience disciplinaire est donc une piste qui apparaît prometteuse pour les futures recherches sur le transfert en éducation.

Conclusion

Deux ans après la fin du projet, nous observons diverses initiatives indiquant une réception positive de l'approche ELLAC par le réseau collégial : des enseignantes du Collège de Rosemont n'ayant pas participé au projet ont développé un cours de renforcement basé sur différents éléments de l'approche (Choquette et al., 2023); un département de français du Cégep de Limoilou, collège n'ayant pas été impliqué dans la recherche, s'est approprié l'approche pour revoir son cursus de formation (Duchaine et al., 2023); lors d'une rencontre virtuelle organisée par le comité Trajectoires (Grenon et Lopez, 2023) en juin 2024, deux projets pilotes exposaient une action basée sur l'approche ELLAC, dont une dans un collège anglophone. Ces constats montrent que l'approche a permis d'initier, dans certains milieux, des processus de reconfigurations disciplinaires qui, on peut l'espérer, évolueront éventuellement vers une amélioration de la cohérence entre les pratiques d'enseignement de la littérature au collégial et les visées éducatives poursuivies.

Références

- Baribeau, C. (2005). L'instrument de la collecte de données. *Le journal de bord du chercheur. Recherches Qualitatives*, 2, 98-114.
- Barnett, R. et Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. McGraw-Hill Education.
- Bastiani, B. (2020). *Simulation et debriefing : Accompagnement du changement dans les pratiques et les postures des formateurs*. L'Harmattan.
- Beauchamp, M. (2020). *Mise en œuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16808/Beauchamp_Marie_DEd_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Beckman S. et Barry M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *Calif Manage Rev.*, 50(1), 25-56.
- Bélec, C. et Doré, R. (2022). Analyse des devis ministériels à la lumière des connaissances actuelles : proposition d'une lecture critique. *Correspondance*, 28(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/analyse-des-devis-ministeriels-a-la-lumiere-des-connaissances-actuelles-proposition-dune-lecture-critique/?action=genpdf&id=36943>
- Belleau, J. (2015). Dossier CAPRES — *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. CAPRES. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2019/02/15.04-Dossier-CAPRES-CUA.pdf>
- Bertrand, L. (invitée). (2017). *Comprendre les soft skills* [vidéo]. <https://qc.video.search.yahoo.com/search/video?p=youtube+Bertrand+soft+skills&fr=y%20hsinvalid#id=1&vid=86d7fb33cad334c882ab520d504261f2&action=view>
- Brault, M., Gendron, A., Simard, M., Bélec, C., Gauthier, J., Lamontagne, M., Plourde, V. et Dubé, S. (2024). *Regards croisés sur les conditions de réussite éducative des premiers cours de littérature et de philosophie au cégep*. Rapport du groupe de travail sur les cours défis. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/plan-action-reussite-es/Rapport-conditions-reussite-cours-defis-cegep.pdf>
- Carpenter, S. K. (2014). Spacing and interleaving of study and practice. Dans V. A. Benassi, C. E. Overson et C. M. Hakala (Eds.), *Applying science of learning in education: Infusing psychological science*

into the curriculum (131–141). Society for the Teaching of Psychology.

Cellard, K. et Carrier Belleau, C. (2021). *L'enseignement de l'analyse littéraire en Français 101 : Enquête sur les pratiques déclarées es professeur.e.s de littérature au cégep*. Rapport d'enquête. <https://lirel.crilcq.org/wp-content/uploads/2021/05/Enquete-sur-les-pratiques-enseignantes-Cellard-Carrier-Belleau.pdf>

Choquette, D., Larin, V. et Richard, M. (2023, 9 mai). *Stratégies de lecture et de rédaction : apprendre à lire pour poursuivre des études supérieures* [communication orale]. 90^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/90/500/518/c>

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Rapport Parent] (2004, [1966]). *Rapport, troisième partie du rapport ou tome 3 : l'administration de l'enseignement. A – diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. Marcelle Bergeron.

Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: guide d'élaboration et exemples de grille*. Presses de l'Université du Québec.

Cros, F. (2009). Préface. Dans D. Bédard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 11-17). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedard.2009.01.0011>

Daunay B. et Dufays J.-L. (2007). Méthodes de recherche en didactique de la littérature. *La lettre de l'AIRDF*, 40, 8-13.

Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961–971. <https://doi.org/10.7202/1038613ar>

Denis, J., Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1–9. <https://doi.org/10.7202/1060042ar>

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*. 27(1), 33- 64.

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>

- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dubé, F., Ouellet, C. et Dufour, F. (2018). Pratiques d'enseignement favorisant le développement de la compétence à lire et à écrire au secondaire en contexte d'inclusion scolaire. *Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (volet Synthèse des connaissances)*.
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/f.dube_rapport_synthese_pratiques-enseignement.pdf
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan.
https://shs.hal.science/file/index/docid/841629/filename/SD_Haegel_entretiens_collectifs_ouv_2004.pdf
- Duchaine, R., Laliberté, M. et L'Italien-Savard, I. (2023, 7 juin). *Un premier cours de littérature axé sur le développement de la littératie [communication orale]*. 42^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Rivière-du-Loup, Québec, Canada.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38967>
- Dufays, J.-L. (2017). Analyser les pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires : quelle modélisation pour quels enjeux? *Recherches en éducation*, 29.
<https://doi.org/10.4000/ree.2907>
- Fédération des cégeps (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*. Rapport du chantier sur la réussite de la Fédération des cégeps. <https://fedecégeps.ca/wpcontent/uploads/2021/05/la-reussite-au-cegep-enjeux-et-pistes-daction-mai-2021-1.p>
- Gagné, A. (2018). *L'appropriation de savoirs didactiques en formation : une étude de cas auprès de futures enseignantes de littérature du collégial* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Collection de la Bibliothèque nationale. <http://central.bac-lac.gc.ca/.redirect?app=damspub&id=8f7e30d1-1936-498a-861a-6f2f3cae59a9>
- Gerbier, É. et Koenig, O. (2015). Comment les intervalles temporels entre les répétitions d'une information en influencent-ils la mémorisation? *Revue théorique des effets de pratique distribuée. L'Année psychologique*, 115, 435-462.
<https://doi.org/10.3917/anpsy.153.0435>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(2). 3-17.
- Gottsmann, L. et Delignières, D. (2016). À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. *Science et Motricité*, 94, 71-81.
<https://doi.org/10.1051/sm/2015023>

- Grenon, G. et Lopez, L. (2023, 8 juin). La collaboration interordres : un pilier pour la transition secondaire-collégial. [communication orale]. 42^e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Rivière-du-Loup, Québec, Canada. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38930/Lopez-Grenon-colloque-aqpc-2023.pdf?sequence=2>
- Guillemette, F. (2020). Passer du modèle transmissif à un modèle de l'apprentissage guidé. *Enjeux et société*, 7(2), 42–73. <https://doi.org/10.7202/1073360ar>
- Guillemette, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25.
- Harlé, I. (2016). Analyse de reconfigurations disciplinaires : Les apports de la didactique à la sociologie. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58, 23-34. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0023>
- Hattie, J. (2017), *L'apprentissage visible pour les enseignants – connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Herr, K. et Anderson, G. L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks.
- Johnston, L. G. et Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 38-48. <https://doi.org/10.4256/mio.2010.0017a>
- Lahanier-Reuter D. et Reuter, Y. (2004). *L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Université de Laval, 26-28 août.
- Lapaige, V. (2010). Integrated knowledge translation for globally oriented public health practitioners and scientists: Framing together a sustainable transfrontier knowledge translation vision. *J Multidiscip Healthc*, 3, 33-47.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2011). L'évaluation contre la lecture - la résistance au changement en didactique de la littérature. *Diversité*, 166, 131-136.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>
- Lépine, M., Dezutter, O., Carpentier, G., Héту, S., Marcil-Levert, J., Laurence, S. et Sirard, A. (2022). Le codéveloppement interprofessionnel au rôle d'actrices de changement en littératie :

mise en place du travail collectif pour déployer des cercles de lectrices et de lecteurs. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 84-97.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19719427.v2>

Marion, C. et Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89.
<https://doi.org/10.7202/1036033ar>

Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée : illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives, Hors série*, 15, 435-452. <https://medecine-generale.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2020/09/choisir-l-analyse-par-theorisation-ancree.pdf>

Mercier, M. et De Muelenaere, A. (2007). La méthode d'analyse en groupe : application à la problématique de la mise à l'emploi des personnes fragilisées. Dans Actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. *Recherches qualitatives – Hors Série*, 3, 140-155. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MercierFINAL2.pdf

Mevel, Y. (1999). Le RVP en formation des enseignants. *Spirale – Revue de Recherches en éducation*, 24, 103-127.

Minier, P. et Allaire, S. (2017). Le développement d'une culture de recherche participative par le Consortium régional de recherche en éducation. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1).
<https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.6>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES] (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026 (PARES)*. Gouvernement du Québec.
<https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC).
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/collegial/Composantes_formation_generale_VF.pdf

Munerol, L., Cambon, L. et Alla, F. (2013). Le courtage en connaissances, définition et mise en œuvre : une revue de la littérature. *Santé Publique*, 25, 587-597. <https://doi.org/10.3917/spub.135.0587>

Nambiema, A., Fouquet, J., Guilloteau, J. et Descatha, A. (2021). La revue systématique et autres types de revue de la littérature : qu'est-ce que c'est, quand, comment, pourquoi? *Archives des Maladies*

Professionnelles et de l'Environnement, 82(5), 539-552.
<https://doi.org/10.1016/j.admp.2021.03.004>

OPIÉVA (n.d.). Les situations authentiques en évaluation. Dans *Glossaire*. Université du Québec à Montréal. <https://opieva.ca/fr/glossary/#12>

Ouellet, C., Dubé, F., Rivard, M. P., Boultif, A. et Blouin, S. (2013). *Improving post-secondary Reading comprehension: a research-action training project*. Conférence internationale sur l'éducation, la recherche et l'innovation (ICERI2013), Séville, Espagne, 18-20 novembre 2013.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 235-312). Armand Colin.

Rajotte, T. (2019). Les méthodes d'analyse en recherche quantitative : une introduction aux principaux outils disponibles pour le chercheur. *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 5(1), 103-110.
<https://doi.org/10.13096/rfre.v5n1.132>

Reuter, Y. (2014), Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Éducation et didactique*, 8(1).
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1877>

Roberge, J., Ménard, L. et Croteau, S. (2015). 101 moyens de motiver. *Pédagogie collégiale*, 29(1), 4-11.

Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M. et Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis*, 10, 93-108.
<https://www.cairn.info/revue--2021-1-page-93.htm>

Sauvaire, M. et Langlois, M.-E. (2020). Quand l'analyse paralyse ; l'écriture analytique et l'écriture réflexive dans l'enseignement de la littérature au collégial auprès d'étudiants en difficulté. *Pratiques*, 187-188, n.p. <https://journals.openedition.org/pratiques/9092>

Shanahan, T. et C. Shanahan. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.

St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Rapport PAREA 10698, Cégep de l'Outaouais.
https://cdc.qc.ca/parea/787036_st_germain_paradigme_apprentis_sage_cegep_outaouais_PAREA_2008.pdf

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tremblay, R. R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences : réflexions sur l'approche par compétences et la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 23-29.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck.