



Le forum de coélaboration de connaissances : source d'inspiration et de soutien à la rédaction d'un récit en cinq temps aux 2^e et 3^e cycles du primaire

Auteurs

Pascale Thériault, professeure, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
pascale.theriault@uqac.ca

Stéphane Allaire, professeur, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
stephane_allaire@uqac.ca

Sophie Nadeau-Tremblay, candidate au doctorat et chargée de cours, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
sophie_nadeau-tremblay@uqac.ca

Mélanie Gaudreault, assistante de recherche et enseignante au primaire, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
melanie.gaudreault@uqac.ca

Vincent Gagnon, Candidat au doctorat, Université du Québec à Chicoutimi, Canada,
vincent.gagnon@uqac.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Le Forum de coélaboration de connaissances (FCC) est un outil de communication asynchrone qui permet l'appropriation de connaissances par la lecture et l'écriture de notes exprimant la pensée (Catel, 2001). L'article présente les résultats de l'apport de ce dispositif d'écriture collaborative pour soutenir l'énonciation d'idées lors de la rédaction individuelle d'un récit en cinq temps chez des élèves du primaire. Ces résultats, obtenus dans le cadre d'une recherche-action, tendent à mettre en lumière le potentiel d'une écriture collaborative soutenue par le FCC pour fournir des idées aux élèves lorsqu'ils sont ensuite soumis à une tâche individuelle d'écriture.

Mots-clés : enseignement ; écriture ; TIC ; collaboration ; recherche-action



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction et problématique

L'article présente les résultats issus d'une recherche-action plus vaste ayant regroupé des classes de quatre régions administratives du Québec où les objectifs poursuivis étaient les suivants : 1) décrire les pratiques de classes intégrant le Forum de coélaboration de connaissances (FCC) au cours desquelles les enseignants poursuivent explicitement le développement de la compétence à écrire des élèves ; 2) observer la mise en œuvre des processus d'écriture à travers les stratégies utilisées par les élèves lorsque le FCC est mis à contribution ; et 3) analyser les textes produits par les élèves.

Lors de la recherche-action, les chercheurs ont travaillé, en collaboration avec des enseignants, à la planification et l'expérimentation de situations d'apprentissage intégrant le FCC et propices au développement de la compétence à écrire chez des élèves du primaire. Cependant, le présent article s'intéresse spécifiquement à l'apport du FCC à la rédaction d'un récit en cinq temps chez des élèves d'une classe de 2^e et 3^e cycles du primaire.

Importance de l'écriture

La compréhension de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture a évolué avec le temps. Écrire ne signifie plus rédiger un texte sur un sujet prescrit par l'enseignant qui en est le seul destinataire (Rijlaarsdam et al., 2008). Puisqu'il s'agit aussi d'un moyen de communication, une telle perspective mérite également d'être enseignée (Calkins, 2017). Ainsi, les activités réalisées en classe sensibilisent les élèves aux différentes finalités de l'écriture puisque le scripteur écrit à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage. En plus de ces finalités, le recours à l'écrit contribue au développement de la pensée (Gouvernement du Québec, 2001) et facilite la compréhension en lecture (Routman, 2009).

Graham, Gillespie et McKeown (2013) affirment que le développement de l'écriture implique la compréhension de son activité cognitive sous-jacente, laquelle repose sur la gestion des éléments suivants : 1) le contexte d'écriture ; 2) les contraintes spécifiques à la tâche ; 3) l'intention d'écriture ; 4) les processus, les connaissances et les habiletés mobilisées par la rédaction. Apprendre à écrire constitue donc une tâche difficile et exigeante. Malgré cette complexité, la compétence à écrire est vitale au fonctionnement en société, de plus en plus dite du « savoir », car avec la lecture, elles sont au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie.

Thériault et Normandeau (2014) rappellent qu'il est reconnu que pour s'améliorer, il importe que les élèves profitent de multiples occasions d'écrire, notamment à partir de sujets qui les intéressent. Ils ont également



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

besoin d'un enseignement explicite et séquentiel ainsi que d'une rétroaction constructive (Calkins, 2017). Les élèves doivent apprendre à rédiger, mais aussi à synthétiser, à analyser et à comparer différents types de textes. Un environnement à la fois agréable, motivant et propice au développement de ces différents aspects de la compétence à écrire est donc nécessaire (Calkins, 2017 ; Graham et al., 2013 ; Graham et Harris, 2016).

Qui plus est, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Gouvernement du Québec, 2001) est d'avis que le développement de l'ensemble des compétences du domaine des langues sera facilité par la réalisation d'activités interdisciplinaires ou de projets où les livres occupent une place de choix. À ce propos, il soutient que l'exploitation d'œuvres de littérature jeunesse de qualité est bénéfique puisqu'elle permet à l'élève de se connaître davantage, de mieux comprendre les autres et le monde qui l'entoure. La littérature jeunesse favorise également l'enrichissement du vocabulaire, l'acquisition de connaissances générales, en plus d'encourager la créativité et le développement du sens critique de l'élève. Ainsi, toujours selon le ministère, selon la nature des situations d'écriture, l'élève a l'occasion de mettre en œuvre sa pensée créatrice, d'exploiter l'information, de collaborer avec ses pairs, de développer son identité personnelle et culturelle ainsi que d'utiliser les technologies de l'information et de la communication.

Compétence ciblée : Écrire des textes variés

Le domaine des langues du Programme de formation de l'école québécoise repose sur quatre compétences, dont celle intitulée « Écrire des textes variés » qui retient particulièrement l'attention dans le cadre de cet article. Le MEQ rappelle qu'écrire constitue un acte complexe et que les activités réalisées en classe devraient sensibiliser les élèves aux différentes finalités de l'écriture puisque le scripteur écrit à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2001). En plus de ces différentes finalités, le recours à l'écrit contribue au développement de la pensée. En écrivant souvent, pour lui-même et pour les autres, l'élève explore les nombreuses ressources de la langue, s'adresse à différents destinataires et rédige des textes variés.

L'écriture n'étant pas un processus linéaire, le scripteur peut donc à tout moment du processus rédactionnel revoir la planification de son texte, ajouter ou supprimer une idée, relire à différents moments pour apporter des modifications, corriger l'orthographe des mots ou les accords grammaticaux. En outre, plus l'élève devient conscient des lecteurs potentiels, plus il est attentif aux exigences de la communication et aux conventions linguistiques afin de susciter l'intérêt et de faciliter la compréhension du lecteur. Enfin, la compétence « Écrire des textes variés » se décline en cinq composantes (Recourir à son bagage de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

connaissances, Explorer la variété des ressources de la langue écrite, Exploiter l'écriture à diverses fins, Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture, Évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer) et compte une vingtaine de stratégies facilitant la planification, la mise en texte, la révision, la correction et l'évaluation de la démarche.

Écriture et TIC

Aujourd'hui, l'écriture ne repose plus uniquement sur l'utilisation de papier et de crayons, car comme le résume Thonnard (2014), le numérique a contribué à la diversité des supports qui sont désormais fixes ou mobiles, isolés ou interconnectés, physiques ou numériques. Pour Calkins (2017), cet essor technologique explique en partie la place importante qu'occupe l'écriture dans nos vies aujourd'hui. Il s'avère donc essentiel que les jeunes acquièrent des compétences en écriture de plus hauts niveaux que celles exigées par le passé. En effet, les conditions de lecture et d'écriture ont été modifiées par l'avènement des supports numériques (Lacelle et Lieuthier, 2014).

Or, Graham et Harris (2016) constatent que le crayon et le papier constituent toujours les principaux outils pour écrire dans plusieurs classes du primaire, en dépit des avantages des outils numériques. Par exemple, lors de la rédaction, le texte peut être facilement retravaillé (ajout, suppression, déplacement de l'information) et la typographie assure une aisance de lecture. Les scripteurs ont accès à des outils variés tels que le correcteur orthographique, la reconnaissance vocale (Gagnon, 2021), l'intégration de photographies, de vidéos ou d'hyperliens, etc. De plus, de tels outils s'intègrent facilement aux différentes phases du processus rédactionnel (Anderson et al., 2014 ; Bogard et McMackin, 2012 ; Graham et Harris, 2016). Enfin, l'utilisation des technologies change le cadre de la rédaction traditionnelle (Thonnard, 2014). À ce propos, Bogard et McMackin (2012) ont mené une étude de cas auprès d'une classe de 3^e année où les élèves ont eu recours à une combinaison d'outils « traditionnels » et numériques lors de la production de textes narratifs. Les résultats ont révélé qu'une telle combinaison a maintenu le soutien offert aux élèves en plus de favoriser leur engagement dans la tâche tout au long du processus rédactionnel. Le cadre de rédaction étant transformé, les rétroactions peuvent désormais être synchrones ou asynchrones (Thonnard, 2014).

Graham, Gillepsie et McKeown (2013) reconnaissent la pertinence de l'utilisation de la technologie par les élèves pour produire, collaborer, publier et partager des écrits avec d'autres. Or, bien que les outils d'écriture du XXI^e siècle aient leur place en classe, leur accessibilité et l'utilisation qu'en font les enseignants et les élèves constituent un défi, notamment parce qu'ils supposent une définition élargie du concept de texte et que les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

outils technologiques demandent une compréhension nouvelle des environnements numériques (Anderson et al., 2014).

Enfin, Anderson et ses collaborateurs (2014) constatent que de plus en plus d'écrits traitent de la manière dont les technologies sont utilisées au secondaire pour l'enseignement de l'écriture, mais ils sont encore peu nombreux à s'intéresser à ce qui se fait au niveau du primaire. Ce constat confirme la pertinence de poursuivre les recherches menées auprès des élèves du primaire pour comprendre l'utilisation des technologies dans le développement de la compétence à écrire.

Forum de coélaboration de connaissances (FCC)

Depuis 2002, des enseignants et des élèves d'écoles provenant d'une quarantaine de commissions scolaires (centres de services scolaires depuis 2020) du Québec utilisent des outils technologiques pour enrichir leur environnement d'apprentissage par la voie de la télécollaboration (Laferrière et al., 2009) dans le cadre de l'initiative *École éloignée en réseau (ÉÉR)*. Maintenant devenues *École en réseau (ÉER)*, puisque ce ne sont plus uniquement des écoles en milieu rural qui en font partie, des écoles situées en milieu urbain y collaborent dorénavant (Bruillard et al., 2021). Le *Knowledge Forum*, traduit en français par Forum de coélaboration de connaissances (FCC), est l'outil de communication asynchrone utilisé dans ce contexte. À l'intérieur d'un espace numérique commun privé, des élèves s'entraident pour améliorer leurs idées par l'écriture et la lecture de notes exprimant leur pensée. À l'aide d'interactions écrites, ils développent des connaissances en lien avec les domaines disciplinaires et les compétences numériques (Nadeau-Tremblay et Allaire, sous presse) tout en contribuant à la progression du capital culturel commun de la classe. On dit alors que les élèves « coélaborent des connaissances » (Allaire et Lusignan, 2011 ; Scardamalia et Bereiter, 2003).

Activités d'écriture sur le FCC

Les activités qui se déroulent sur le FCC sont souvent multidisciplinaires, à l'instar de ce qui est recommandé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Gouvernement du Québec, 2008). Elles fournissent un contexte d'écriture authentique, souple, convivial et motivant. De telles conditions ont mené à l'approfondissement du potentiel d'une telle approche et de cet outil du point de vue spécifique du développement de la compétence à écrire. En effet, jusqu'à maintenant, sur le plan de la classe, les recherches ont surtout ciblé des éléments tels que le type de questionnements, la capacité d'explication, les « *patterns* » d'interactions entre élèves et enseignants, etc. (Laferrière et al., 2009). En cohérence, bien que l'écriture occupe une place importante dans la pédagogie de la coélaboration de connaissances, le développement de la compétence à écrire a été peu documenté de façon systématique dans ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contexte d'utilisation technologique d'envergure. C'est dans cette perspective que nous avons cherché à connaître quel peut être l'apport d'une écriture collaborative effectuée dans le FCC pour soutenir l'énonciation d'idées lors de la rédaction individuelle.

Cadre de référence

Cette section explique les éléments au cœur de la séquence pédagogique rapportée dans cet article, soit l'écriture collaborative, le FCC, les écrits intermédiaires, l'album jeunesse, le récit en cinq temps et le réseau littéraire.

Écriture collaborative

L'écriture collaborative offre l'opportunité aux scripteurs d'une communauté d'apprentissage d'explorer, de discuter, de coopérer pour développer leur compétence à écrire. Cette notion d'écriture collaborative repose sur la théorie de Vygotski qui veut que l'apprentissage soit social (Talib et Cheung, 2017). Van Steendam (2016) constate que la diversité terminologique entourant ce concept est révélatrice de sa complexité. Pour Klein (2015), l'écriture collaborative fait référence aux interactions, que ce soit lors de la planification, de la rédaction ou de la révision, entre les scripteurs qui contribuent à la production d'un texte. Si l'écriture collaborative est généralement associée au fait que plusieurs personnes travaillent à la rédaction d'un texte commun (Herder, et al., 2018 ; Yarrow et Topping, 2001), Schultz (1997) précise qu'elle peut également désigner plusieurs personnes qui partagent des idées en vue de rédiger individuellement un texte. Ses observations en classe suggèrent donc que l'écriture collaborative puisse comprendre du travail collectif et individuel. Par ailleurs, Talib et Cheung (2017) rapportent qu'il est nécessaire que la conception de l'écriture collaborative soit claire pour que celle-ci offre un contexte d'apprentissage maximal aux élèves.

Selon Van Steendam (2016), la plupart des écrits recensés indiquent que l'écriture collaborative procure différents avantages aux élèves en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écriture, mais aussi à l'écriture pour apprendre. En effet, elle permet de générer des idées, de réagir et d'obtenir des commentaires et suggestions de la part des autres scripteurs, de discuter des conventions linguistiques, de la formulation des phrases et de la structure du texte, en plus de contribuer à la compréhension de certains concepts (Herder et al., 2018). Cette écriture offre également des occasions de modélisation et de réflexion (Yarrow et Topping, 2001). Il est également constaté que l'écriture collaborative a des effets positifs sur la rédaction individuelle. Sur le plan affectif, elle entraînerait des retombées sur l'intérêt, la motivation, la confiance en soi et le sentiment d'auto-efficacité (Yarrow et Topping, 2001).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Enfin, une synthèse de connaissances produite par Talib et Cheung (2017) montre que la mise en relation d'outils technologiques et de l'écriture crée des occasions de développement cognitif, d'interactions sociales et d'apprentissages pour les personnes engagées dans les tâches d'écriture collaborative. Toujours selon les résultats de cette synthèse, certains outils technologiques ont un potentiel pour favoriser l'écriture collaborative par les interactions et les contributions des différents participants.

Forum de coélaboration de connaissances (FCC)

Le FCC est un environnement numérique conçu pour soutenir l'amélioration des idées de la classe. Il permet aux élèves de coélaborer des connaissances par la lecture et l'écriture de notes à l'intérieur d'un même espace de travail numérique privé. Ses fonctionnalités ont été pensées et conçues en conséquence. À titre d'exemple, un espace permet aux élèves d'explicitier leur intention d'investigation et d'écriture. Un autre champ les invite à identifier les mots-clés qui caractérisent les idées qu'ils partagent. Ces idées peuvent être citées et reliées pour illustrer graphiquement leur enchaînement logique, et donc, la progression du discours.

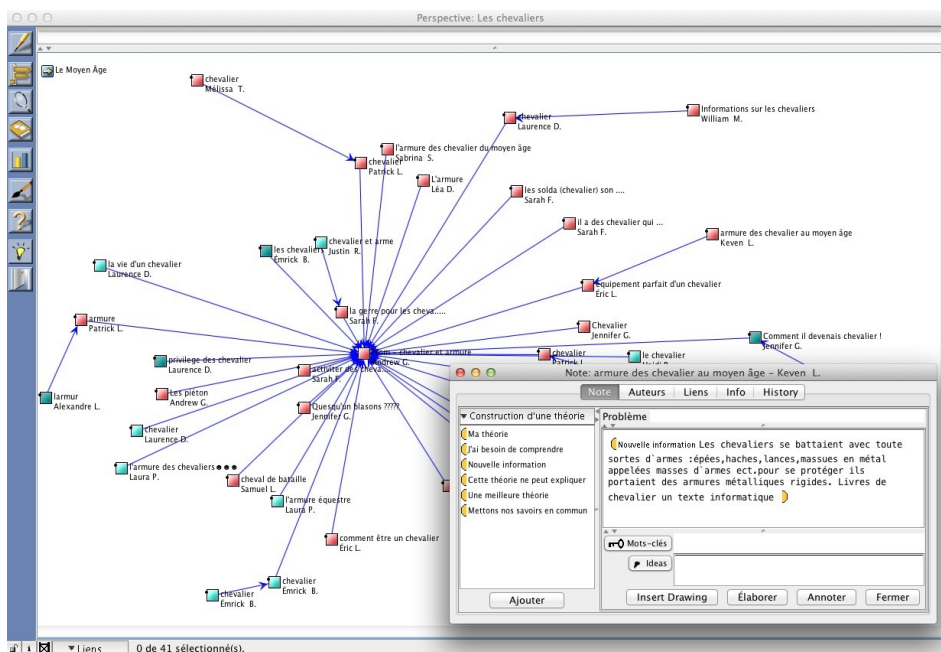


Figure 1 : Interface du Forum de coélaboration de connaissances



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Bien que le FCC soit le résultat tangible de travaux d'auteurs majeurs en sciences cognitives sur la compréhension de texte et l'écriture (Bereiter et Scardamalia, 1982 ; Scardamalia et Bereiter, 1987, 1991, 2010, 2014), c'est la pédagogie qui sous-tend l'utilisation de cet outil numérique qui fait la différence. Ainsi, les praticiens habiles à utiliser le FCC avec leurs élèves se centrent sur l'amélioration des idées en rapport avec des problèmes réels et authentiques discutés entre pairs. Ils s'inspirent aussi des principes qui lui sont propres (Allaire et Lusignan, 2011 ; Scardamalia et Bereiter, 2003).

Quant à la coélaboration de connaissances, il s'agit de la traduction de *knowledge building*, plus tard devenu *knowledge creation*, pour bien mettre en exergue l'accent mis par ce modèle sur l'élaboration d'un savoir collectif plutôt qu'individuel (Allaire et Laferrière, 2013). Les élèves des classes qui travaillent selon ce modèle cherchent donc délibérément à faire progresser leur compréhension d'un objet qu'ils examinent, telle une équipe de petits chercheurs. Chemin faisant, chacun effectue des apprentissages individuels. Toutefois, la finalité du modèle de coélaboration de connaissances réside davantage dans l'atteinte d'une compréhension ou d'une explication de groupe (Allaire et Lusignan, 2011).

Écrits intermédiaires

Sur le FCC, les notes sont rédigées dans une visée de coélaboration de connaissances pouvant être réinvesties dans d'autres activités. Le concept d'écrits intermédiaires proposé par Chabanne et Bucheton (2008) convient donc pour qualifier ces écrits : « Il s'agit de formes d'écrit dont le but n'est pas seulement de transcrire et de transmettre une information, mais d'aider à penser, à apprendre... et même, disions-nous avec quelque audace à "se construire" » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 60). Selon eux, l'écrit est intermédiaire parce qu'il progresse peu à peu ; il s'agit d'un écrit transitoire entre deux discours, celui de la pensée et celui d'un discours écrit davantage formalisé. Ces écrits réflexifs prennent diverses formes en plus d'exercer différentes fonctions, dont une fonction d'explication pour les autres. Ceci rejoint la notion de discours progressif qui est au cœur de la coélaboration de connaissances (Allaire et Lusignan, 2011). Inspiré des travaux de Tauveron (2003, 2005), Lépine (2011) décrit ainsi la particularité de la fonction d'explication aux autres : « les écrits réflexifs sont échangeables et socialisables, oralement comme par écrit. Ils constituent un support idéal pour lancer les discussions » (p. 104). Ces écrits servent d'ancrage à un travail collectif (Chabanne et Bucheton, 2008).

Considérant l'importance des écrits intermédiaires dans l'apprentissage, Chabanne et Bucheton (2000) sont d'avis qu'un statut



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

scolaire devrait leur être assigné. Pour ce faire, il faut leur accorder du temps, les intégrer à la planification et effectuer un retour collectif sur certains d'entre eux. Un support doit leur être associé, ainsi que des formes de travail qui favorisent la production, la circulation, l'annotation et la possibilité de retravailler ces écrits qui mèneront, notamment, à un écrit normé. Ils précisent que « les formes des écrits intermédiaires sont celles d'un discours en gestion, formes embryonnaire et lacunaire. Il faut pouvoir lire dans ces écrits ce qu'ils nous apprennent de l'activité de l'élève, des contenus évoqués, des attitudes manifestées » (Chabanne et Bucheton, 2008, p. 61-62). Le recours aux écrits intermédiaires, appelés « notes » lorsque rédigés sur le FCC, constituerait donc un aspect novateur puisque ceux-ci sont utilisés dans la perspective de la rédaction d'un récit en cinq temps.

Réseau littéraire, album jeunesse et récit en cinq temps

Un réseau littéraire est constitué d'un ensemble d'œuvres regroupées autour d'un thème. Il existe différents types de réseau (réseau thématique, réseau d'auteur, etc.) (Tauveron, 2002). Le réseau sert d'assise pour des activités de lecture et d'écriture, en plus de constituer un dispositif fort intéressant pour l'intégration de la littérature jeunesse en classe (Dupin de Saint-André et al., 2015). Le réseau littéraire dont il sera question ultérieurement est composé d'albums jeunesse dont la thématique est le loup.

L'album jeunesse est un type d'ouvrage fréquemment intégré dans les réseaux littéraires au primaire. Il s'avère donc à propos de définir l'album jeunesse et de spécifier certaines de ses particularités pour faciliter la compréhension de la séquence pédagogique rapportée dans cet article. Pour ce faire, la définition proposée par Van der Linden (2006) est retenue. Cette dernière stipule que les albums sont des « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images » (p. 24).

Dans les albums comportant du texte, la relation texte-image représente une caractéristique majeure. Comme l'expliquent certaines auteures, les composantes de l'illustration lui permettent de soutenir, contredire ou encore nuancer le texte qui l'accompagne (Courchesne, 1999 ; Poulin, 2017 ; Van der Linden, 2006). Pour Courchesne (1999), la variété des relations texte-image peut être regroupée selon deux catégories : une relation texte-image dénotative et une relation texte-image connotative. La relation est dénotative lorsque le texte décrit ce que représente l'illustration. Autrement dit, le texte et l'image racontent la même chose. Quant à la relation connotative, elle se manifeste lorsque les illustrations amènent une interprétation qui diffère un peu de ce qui est exprimé par le texte. La façon dont l'image est traitée donne un ton, crée



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

une atmosphère qui n'est pas dans le texte. Ainsi, dans cette relation, les illustrations ouvrent la porte à une interprétation plus personnalisée du texte. Malgré la présence de différences relatives à la catégorisation de la relation texte-image proposées par certains auteurs (Courchesne, 1999 ; Poulin, 2017 ; Van der Linden, 2006), il n'en demeure pas moins qu'ils s'entendent sur le fait qu'une relation où le texte et l'image expriment la même chose constitue un soutien intéressant pour le jeune lecteur puisque la redondance des messages véhiculés facilite la compréhension.

Comme le précise Van der Linden (2006), il existe des albums sans texte où seules les illustrations racontent l'histoire. Pour Poulin (2017), ces ouvrages offrent un potentiel pédagogique important, notamment pour les élèves du primaire. L'exploitation de ces albums favorise la recherche de sens, le questionnement, les prédictions, la formulation d'hypothèses, etc. N'offrant aucun recours aux connecteurs textuels pour se repérer dans l'histoire, l'album sans texte rend l'élève très actif dans la compréhension du récit.

Qu'il dispose ou non d'un texte, l'album comprend un récit qui présente des événements organisés selon le début, le milieu et la fin d'une histoire (Poulin, 2017). Giasson (2011) explique que la structure d'un récit repose sur un personnage qui tente de résoudre un problème auquel il est confronté ou qui poursuit un but. Généralement, le récit est structuré en cinq temps : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale. La situation initiale est celle dans laquelle se trouve le personnage avant de rencontrer un événement problématique. L'élément déclencheur vient ébranler la situation de départ et constitue le point de bascule. Les péripéties font référence aux actions posées par le personnage pour tenter de résoudre l'évènement problématique. Le dénouement est le résultat des actions posées et il peut être heureux ou malheureux. Quant à la situation finale, elle présente le personnage dans sa nouvelle condition, ce qui constitue la fin de l'histoire.

Méthodologie

Cette section présente les participants en plus d'expliquer l'instrumentation, le déroulement de la collecte des données et la méthode d'analyse.

Participants

La recherche-action a mobilisé huit enseignants provenant de quatre régions administratives du Québec. Avec chacun d'entre eux, l'équipe de recherche a coconçu une séquence pédagogique intégrant le FCC qui a ensuite été mise en œuvre et documentée. Le groupe de participants constitue un échantillonnage non probabiliste intentionnel. Comme le rapportent Fortin et Gagnon (2016), ce type d'échantillonnage



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

permet de sélectionner des participants ou des activités en raison de la richesse des données qu'ils permettent de collecter. Ainsi, les participants ont été sélectionnés parce qu'ils étaient actifs au sein de la communauté de ÉER depuis quelques années et qu'ils avaient manifesté leur intérêt à travailler spécifiquement le développement de la compétence à écrire à l'aide du FCC. Cependant, il importe de mentionner que l'expérimentation dont il est question dans cet article est le fruit du travail réalisé auprès d'une seule enseignante et des élèves de sa classe.

Cette enseignante de 2^e et 3^e cycles (4^e et 5^e année) du primaire a intégré le FCC aux activités de la classe à dessein de soutenir, entre autres, le développement de la compétence « Écrire des textes variés ». L'enseignante et les 23 élèves de cette classe multiâge située en milieu urbain ont effectué des activités intégrant le FCC durant une année scolaire complète. L'enseignante considère ce dispositif pertinent, notamment parce qu'il favorise le partage des idées et des points de vue personnels tout en contribuant à la construction d'un discours collectif.

L'enseignante comptait treize années d'expérience en enseignement au primaire. Elle était familière avec le FCC, pour l'avoir elle-même utilisé lors de cours universitaires suivis dans le cadre d'un programme court de 2^e cycle. De plus, elle l'intégrait à sa pratique de classe depuis deux ans. Cette enseignante avait donc développé une appropriation pédagogique approfondie de cet outil, tout au long des six années d'usage, au moment de l'expérimentation.

L'école est située en milieu urbain et son indice du milieu socio-économique (IMSÉ) est de 1. Cela signifie que les élèves qui la fréquentent sont issus de milieux très aisés. Aux dires de l'enseignante, ils possèdent une vaste culture générale, sont stimulés sur les plans culturel et sportif et ont souvent voyagé. Les parents sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants et posent de nombreuses questions aux enseignants pour s'informer de leur cheminement scolaire.

Instrumentation

Les notes (écrits intermédiaires) des 23 élèves et de l'enseignante sur le FCC ainsi que le brouillon et la version finale d'un récit en cinq temps rédigés individuellement à l'extérieur du FCC ont constitué les principales sources de données pour la séquence pédagogique partagée dans cet article.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déroulement de la séquence pédagogique

La séquence pédagogique a été planifiée et expérimentée avec une seule enseignante. Cette façon de faire constitue une des caractéristiques de la recherche-action, laquelle permet de répondre à des besoins concrets (Burns et al., 2021). La séquence exploitait un réseau littéraire sur le loup, dont la finalité consistait à rédiger un récit en cinq temps.

L'exploitation du réseau littéraire s'est déroulée selon une démarche planifiée en quatre temps : la lecture d'albums sur le thème choisi, l'écriture collaborative sur le FCC, le retour sur les notes des élèves (écrits intermédiaires) et la finalité. Il s'agit d'une démarche itérative constituée d'allers-retours entre les différentes phases qui s'enrichissent mutuellement.

Le réseau littéraire a été amorcé par l'identification des connaissances initiales des élèves concernant le loup comme animal, mais aussi comme personnage régulièrement présent dans les histoires. Pour alimenter ces premiers échanges sur le FCC, les élèves ont puisé à même leurs expériences personnelles : lectures d'histoires et de textes informatifs, visionnement de documentaires, visites familiales dans un zoo, etc.

Les albums ont été choisis par l'enseignante, puis selon l'activité réalisée, ils ont été lus collectivement ou explorés librement par les élèves. D'abord, différentes versions du conte *Les trois petits cochons* ont été mises à la disposition des élèves ; certaines ont été lues à voix haute par l'enseignante alors que d'autres ont été explorées librement par les élèves. Sur le FCC, les élèves ont été invités à identifier les principales ressemblances et différences entre ces versions et à choisir la version du conte qu'ils préféreraient. Leur choix devait être justifié par certains aspects ou extraits des albums.

Ensuite, l'enseignante a fait la lecture aux élèves du conte intitulé *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons* de Scieszka (1991), une version réinventée du conte *Les trois petits cochons*. Les élèves ont été invités à s'exprimer sur le FCC pour débattre de la version de l'histoire qu'il jugeait véridique. Les élèves devaient exposer des arguments tout en considérant les points de vue de leurs pairs.

Pour terminer, la finalité du réseau littéraire a été réalisée à partir de l'album sans texte intitulé *Loup Noir* de Guilloppé (2004). La présentation de l'album aux élèves a constitué l'amorce de cette activité. L'enseignante et les élèves ont observé attentivement les illustrations de l'album et ont discuté de ses particularités. Une note rédigée par l'enseignante sur le FCC invitait les élèves à formuler des hypothèses



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qu'évoquaient les illustrations en se rapportant aux cinq temps du récit. Les élèves ont aussi été invités à contribuer. Plusieurs notes ont été écrites par les élèves qui s'assuraient de lire celles des autres afin d'éviter de répéter ce qui avait été écrit précédemment et favoriser l'enchaînement des propos. Pour donner suite à l'écriture collaborative sur le FCC, les élèves ont effectué le brouillon et la version finale de leur interprétation de récit en cinq temps. Les idées partagées sur le FCC pouvaient inspirer et soutenir la rédaction.

La lecture des notes de leurs pairs a été essentielle tout au long des interactions sur le FCC afin d'éviter les répétitions et faire progresser les idées. À la fin de chaque activité sur le FCC, des synthèses ont été réalisées en groupe-classe durant lesquelles certaines notes ont été projetées au TNI avec l'intention de soulever des points forts ou de discuter de pistes d'amélioration des idées, et ce, dans le but de faire progresser le discours collectif. Ces interventions de l'enseignante ont permis aux élèves d'apporter des modifications aux notes ultérieurement. La rédaction individuelle du texte à partir de l'interprétation des illustrations de l'album menée collectivement a constitué la finalité de ce réseau littéraire. Cette production a été inspirée ou soutenue par des idées issues du FCC. Au terme de l'activité, tous les récits ont été lus à voix haute en classe et un recueil a été produit.

Méthode d'analyse des données

La section précédente a exposé l'ensemble des activités associées au réseau littéraire dans le but de mettre en contexte la finalité. Cependant, les analyses menées cherchaient à identifier l'apport de l'utilisation du FCC pour le développement de la compétence « Écrire des textes variés », plus spécifiquement en ce qui a trait à l'énonciation des idées. Le discours asynchrone des élèves et de l'enseignante sur le FCC ainsi que le contenu du brouillon et celui du texte final ont été soumis à une analyse de contenu (Miles et Huberman, 2003). Des analyses qualitatives et quantitatives descriptives ont été effectuées dans le but de dresser un portrait le plus fidèle possible de la situation étudiée.

Analyse de la provenance des idées

Le brouillon et le texte final des 23 élèves ont été analysés pour déterminer si les idées retrouvées dans chacun des deux textes avaient déjà été énoncées sur le FCC, soit dans la note de l'élève scripteur ou dans celle d'un pair, ou bien s'il s'agissait d'une idée nouvelle. Ces données ont donc été codifiées selon trois catégories : 1) idée provenant de la note de l'élève qui rédige le texte ; 2) idée provenant de la note d'un autre élève ; 3) idée non évoquée sur le FCC. Afin de s'assurer de l'uniformité du travail d'analyse, il a été convenu qu'une phrase représentait une idée, soit une unité d'analyse. Mentionnons également que la « genèse » d'une idée



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

n'était accordée qu'une seule fois, soit à l'auteur l'ayant rédigée en premier (le FCC fournit des données de datation précises). Même si un autre élève avait la même idée, la provenance de l'idée ne lui était pas attribuée. Deux codeurs ont effectué cette analyse et les situations ayant soulevé des questionnements ont été discutés au de sein de l'équipe de recherche avant la poursuite du travail. Le score de l'accord interjuge pour le brouillon a été de 89,8 % et de 88,6 % pour le texte final.

Analyse de la nature des idées

Une première lecture de tous les récits (brouillon et version finale) a révélé que certains textes décrivaient ce que suggèrent les illustrations alors que d'autres contenaient des éléments issus d'une interprétation un peu plus personnelle de la part des élèves. Afin d'explorer cet aspect plus en profondeur, une seconde analyse a été effectuée. Pour y parvenir, la phrase constituait une unité d'analyse et les idées ont été codifiées selon trois catégories : explicite, implicite ou les deux. Cette catégorisation permettait de faire des liens entre les productions des élèves et les types de relation texte-image (relation dénotative et relation connotative) présentés antérieurement. Une idée était donc considérée explicite lorsqu'elle décrivait ce qui était représenté par les illustrations. Une idée était codée comme implicite lorsqu'elle était inférée à partir des illustrations. Une phrase contenant à la fois une idée explicite et implicite était codée « les deux » puisqu'il était possible de retrouver, à l'intérieur d'une même phrase, les deux types d'idées. L'analyse a été réalisée par deux codeurs et les situations ayant soulevé quelques questionnements ont été discutées au sein de l'équipe de recherche avant la poursuite du travail. Le score de l'accord interjuge a été de 86,4 % pour le brouillon et 86,8 % pour le texte final.

Résultats

Cette section présente les résultats relatifs à deux aspects de la rédaction du récit en cinq temps pour accompagner l'album sans texte de Guillopé (2004) intitulé *Loup noir*. Il sera question des résultats des analyses portant sur la provenance et la nature des idées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Provenance des idées

Une première analyse des brouillons a été effectuée afin de déterminer si les notes rédigées collectivement sur le FCC ont servi à la rédaction individuelle des récits en cinq temps. Concrètement, nous voulions découvrir si les élèves avaient eu recours aux idées formulées par leurs pairs ou si seules leurs propres hypothèses avaient été réinvesties dans leur production écrite individuellement. Les figures 2 et 3 informent sur la provenance des idées rédigées dans le brouillon et dans le texte final.

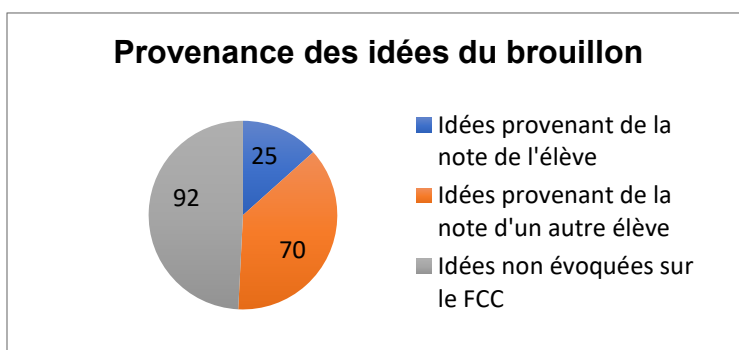


Figure 2 : Provenance des idées rédigées dans le brouillon

Le graphique révèle que des 187 idées formulées dans l'ensemble des brouillons, 25 proviennent de la note de l'élève, 70 sont issues de la note d'un pair et 92 sont de nouvelles idées. Le graphique met en évidence qu'une forte proportion des idées formulées dans les productions individuelles provient de la note de leurs pairs ou constitue de nouvelles idées. Cela signifie donc que les élèves considèrent les idées formulées par leurs pairs, qu'ils en formulent de nouvelles et qu'ils recourent peu à leurs idées formulées initialement.

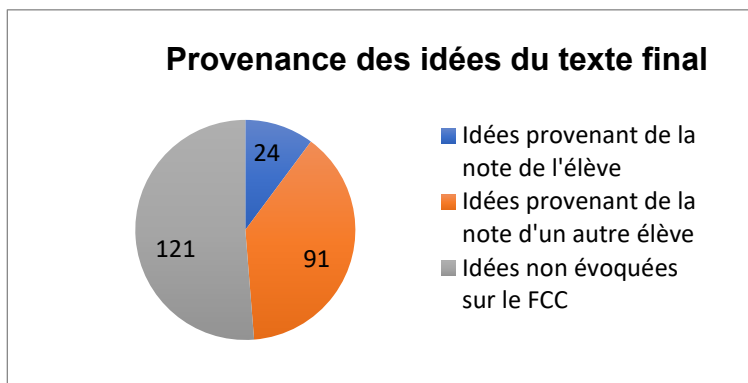


Figure 3 : Provenance des idées rédigées dans le texte final

La comparaison des résultats de l'analyse effectuée sur le brouillon et le texte final quant à la provenance des idées révèle une augmentation du recours aux idées formulées par les pairs passant de 70 à 91 idées de cette nature. Les résultats montrent également la poursuite du travail d'écriture entre la rédaction du brouillon et celle du texte final puisqu'on dénombre l'ajout de 29 idées nouvelles. De tels résultats suggèrent que l'écriture collaborative effectuée en amont sur le FCC a soutenu la rédaction individuelle des récits, notamment en ce qui a trait à l'énonciation des idées.

Nature des idées

Nous nous sommes concentrés sur la nature des idées suite au constat concernant une certaine diversité quant à la relation entre le texte et les illustrations observée à travers les récits des élèves. La figure 4 illustre les résultats relatifs à la nature des idées rédigées dans le brouillon et le texte final.

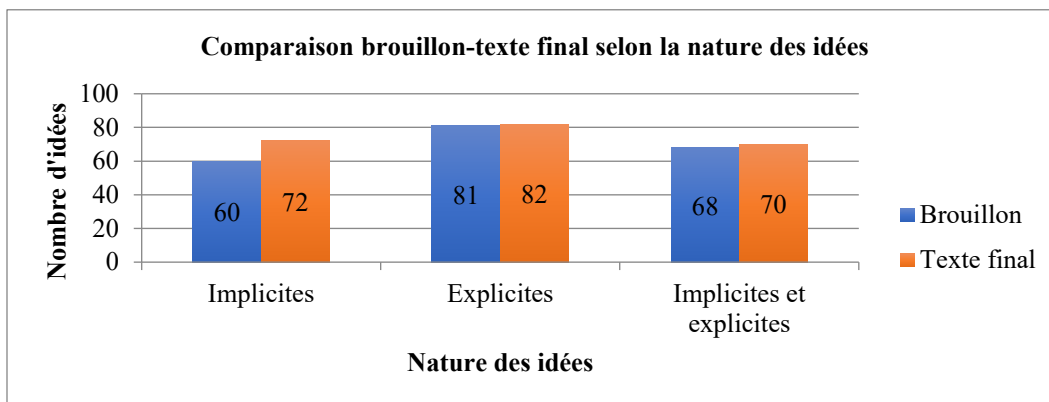


Figure 4 : La nature des idées rédigées dans le brouillon et le texte final

Les résultats révèlent que la place occupée par les idées explicites demeure, à quelques idées près, la même entre le brouillon et la version finale. Nous remarquons également une augmentation du nombre d'idées implicites entre le brouillon et le texte final ainsi que du nombre d'idées implicites et explicites. De manière générale, les résultats indiquent que la description de l'illustration est importante puisque les idées de nature explicite sont les plus nombreuses lorsque les deux productions écrites sont combinées. Les résultats révèlent également que le travail d'écriture s'est poursuivi entre la rédaction du brouillon et celle de la version finale du récit, ce qui suggère que les élèves ont enrichi la version finale de leur récit à l'aide d'idées plus personnelles.

Les nuances qui ont été observées quant à la nature des idées formulées sont illustrées à la figure 5 à l'aide d'un extrait du texte de trois élèves qui présente la situation initiale. Ces exemples démontrent que les élèves ont abordé naturellement les types de relation texte-image allant de la relation dénotative à la relation connotative.



Un jeune garçon qui s'appelle Georges revient d'une journée d'école. Il passe par le bois parce qu'il pense que c'est plus rapide. Quand il rentre dans la forêt, un loup l'aperçoit.

Il était une fois THOMAS. Il rentrait de l'école et s'assoyait sur un banc. Il voulait voir son ami le loup dans la forêt. Le Loup avait vu THOMAS et il le suivait dans la forêt.

Il était une fois...

Marc un petit garçon marchait parce qu'il a été rejeté de sa maison. Il va donc se consoler dans la forêt de son ami le loup. Pendant que ses larmes tombaient sur la neige blanche, il hurlait : « Le loup où es-tu? C'est Marc qui te parle ! » Le loup lui répondit qu'il était là. Le petit garçon savait ce que disait le loup parce que dans sa région les inukshuks apprenaient aux enfants la langue de tous les animaux du monde entier. Le loup disait : « Est-ce qu'on joue à cache-cache? »

Figure 5 : Situation initiale du récit en cinq temps de trois élèves du primaire

Le premier extrait constitue essentiellement une description des principaux éléments représentés par l'illustration.

On remarque, dans le deuxième extrait, la présence de certaines idées implicites, c'est-à-dire d'éléments allant au-delà de la description. D'abord, on retrouve l'introduction du récit par la formule consacrée « Il était une fois ». De plus, il est ici question d'une amitié entre le garçon et le loup



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ainsi que du loup qui le suit. Le choix des verbes traduit également cette impression d'une certaine appropriation des illustrations et du récit.

Le troisième extrait révèle un récit davantage personnalisé puisque les idées implicites ou inférées à partir des connaissances de l'élève sont présentes en plus grand nombre que dans les extraits précédents. Nous remarquons également l'introduction d'un dialogue entre le loup et le garçon.

Finalement, les résultats démontrent que les idées explicites sont celles que l'on retrouve en plus grand nombre dans les productions des élèves, et ce, tant au niveau du brouillon que du texte final.

Discussion

Les résultats relatifs à la provenance des idées seront discutés selon l'apport de l'écriture collaborative à l'énonciation des idées lors de la rédaction individuelle d'un récit en cinq temps pour accompagner un album sans texte. Quant à la nature des idées, elle sera abordée sous l'angle de la relation texte-image observée entre les illustrations de cet album et les récits des élèves.

Provenance des idées

Les résultats relatifs à la provenance des idées montrent que l'écriture collaborative effectuée en amont sur le FCC a soutenu l'énonciation des idées nécessaires à la rédaction individuelle des récits. Cela rejoint les propos de Schultz (1997) qui précise que l'écriture collaborative réfère aussi à plusieurs personnes qui partagent des idées en vue de rédiger individuellement un texte. Les écrits intermédiaires ont favorisé la collaboration entre les élèves et les interventions de l'enseignante ont permis de faire progresser la réflexion collective. La lecture des notes des pairs s'est avérée essentielle afin d'éviter les répétitions et de faire avancer les idées. Tout au long des activités sur le FCC, des synthèses ont été réalisées en groupe-classe durant lesquelles certaines notes ont été projetées sur le tableau numérique interactif (TNI) avec l'intention de souligner les points forts ou de discuter de pistes d'amélioration des idées. Cette mise en commun, animée par l'enseignante, rejoint les propositions de Chabanne et Bucheton (2008) qui soutiennent que certains écrits intermédiaires seront repris par l'enseignante non pas pour être évalués, mais dans la perspective d'une amélioration et de leur utilisation ultérieure.

Pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, l'écriture est une activité exigeante cognitivement. L'investissement cognitif peut être si important pour eux lors de la rédaction du brouillon que cela peut rendre le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travail de révision difficile (Bucheton et Chabanne, 2002). Le travail collaboratif sur le FCC pourrait contribuer à surmonter cette difficulté puisque les résultats révèlent que les élèves ont lu les notes de leurs pairs et qu'ils s'en sont inspirés pour la rédaction individuelle de leur récit en cinq temps. Bien que cette dimension collaborative de l'écriture puisse être bénéfique à tous les élèves, elle peut s'avérer particulièrement aidante pour les élèves ayant des difficultés puisque l'écriture collaborative rend accessible une banque d'idées dont ils peuvent s'inspirer pour rédiger une première version de leur texte. Ce constat, rapporté par l'enseignante, ouvre la voie à une nouvelle piste d'investigation. En effet, il pourrait être pertinent de s'intéresser, plus spécifiquement, à l'apport du FCC pour soutenir le développement de la compétence à écrire d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Enfin, les pratiques entourant l'intégration du FCC aux activités d'écriture s'inscrivent dans la foulée des nouvelles littératies qui supposent des façons de faire moins individuelles et davantage collaboratives (Knobel et Lankshear, 2014).

Nature des idées

Les résultats de l'analyse sur la nature des idées indiquent que les récits des élèves associés aux illustrations de l'album de Guilloppé peuvent être discutés à la lumière de la catégorisation de la relation texte-image proposée par Courchesne (1999). En effet, il semble qu'une forte proportion des idées exprimées dans les récits soit de nature explicite. De manière générale, cela signifie que les textes ont plutôt tendance à décrire ce que suggère l'illustration, et ce, tant au niveau du brouillon que du texte final. Ainsi, les résultats relatifs à la nature des idées mènent au constat que la relation texte-image de type dénotative est exprimée dans une forte proportion de récits. Le fait que l'album sans texte soit peu exploité dans les classes du primaire pourrait contribuer à l'explication de ces résultats. Peu familiers avec ce type d'album et d'activité d'écriture, la description de ce que suggère l'illustration pourrait s'avérer une stratégie rassurante pour certains scripteurs.

Limites

Les résultats suggèrent que la rédaction collaborative sur le FCC a contribué à soutenir l'énonciation d'idées formulées par des élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire lors de la rédaction individuelle d'un récit en cinq temps. En dépit de ces résultats prometteurs, il importe de mentionner quelques limites de cette étude, notamment le fait que les résultats rapportés ne proviennent que d'une seule classe. En outre, l'aisance de l'enseignante avec le FCC ainsi que sa maîtrise des contenus de la compétence « Écrire des textes variés » ont certainement exercé une influence positive sur la planification, le bon déroulement de cette séquence pédagogique et l'exploitation pédagogique du FCC.



Conclusion

Cet article a rendu compte de l'apport du Forum de coélaboration de connaissances (FCC) pour soutenir l'énonciation des idées chez des élèves des 2^e et 3^e cycles du primaire lors de la rédaction individuelle d'un récit en cinq temps. Rappelons que le recours aux écrits intermédiaires rédigés dans le contexte collaboratif du FCC a constitué un aspect novateur et qu'il s'avère prometteur. Dans le contexte d'une recherche-action, une enseignante et les 23 élèves d'une classe multitage ont utilisé le FCC dans le but de développer la compétence à écrire. Les résultats indiquent que le contenu des écrits intermédiaires rédigés sur le FCC a été réinvesti au moment de la rédaction du brouillon et de la version finale d'un récit en cinq temps produits avec l'intention d'accompagner l'album sans texte *Loup noir* de Guilloppé (2004). Enfin, l'écriture collaborative pour soutenir les élèves en difficulté lors de la rédaction de textes constitue une piste d'investigation à poursuivre.

Les résultats de l'analyse sur la nature des idées révèlent que les récits des élèves associés aux illustrations de l'album de Guilloppé peuvent être discutés à la lumière de la catégorisation de la relation texte-image proposée par Courchesne (1999). En effet, il semble qu'une forte proportion des idées exprimées dans les récits soit de nature explicite. Cela signifie que, de manière générale, les textes ont plutôt tendance à décrire ce que suggère l'illustration, et ce, tant au niveau du brouillon que du texte final. Ainsi, les résultats relatifs à la nature des idées mènent au constat que la relation texte-image de type dénotative est exprimée dans une forte proportion de récits. Le fait que l'album sans texte soit peu exploité dans les classes du primaire pourrait apporter des pistes d'explication à de tels résultats. Enfin, une utilisation accrue de ce type d'album pourrait offrir des contextes propices à imaginer des récits créatifs et originaux en plus de s'avérer une stratégie rassurante pour certains scripteurs.

Remerciements

Cet article est issu d'un projet de recherche réalisé grâce au soutien financier du FRQSC-Programme d'Actions concertées en écriture.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Allaire, S. et Laferrière, T. (2013). Synthèse d'idées et de travaux à propos de la coélaboration/création de connaissances et du Knowledge Forum. *Article.net*. <https://constellation.uqac.ca/2690/>
- Allaire, S. et Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau. Collaborer entre classes distantes à l'aide des TIC*. Les éditions CEC.
- Anderson, R.S., Thompson, R.F., Mitchell, J.S. et Trefz, K.D. (2014). Supporting Young Writers through the Writing Process in a paperless classroom. Dans R.S. Anderson et C. Mims (dir.), *Handbook of research on digital tools for writing instruction in K-12 settings* (p. 337-361). IGI Global.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. Dans R. Glaser (dir.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Erlbaum.
- Bogard, J.M. et McMackin, M.C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01048>
- Bruillard, É., Ghabara, K., Huguenin, S., Jolicoeur, P.—L., Laferrière, T., Nadeau-Tremblay, S., Papi, C. et Pelletier, M.-A. (2021). L'apprentissage connecté des jeunes en contexte d'éducation formelle francophone. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 47(4), 1-21. <https://cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/28060/20551>
- Bucheton, D. et Chabanne, J-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : Évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148.
- Burns, D., Howard, J. et Ospina, S.M. (2021). *The sage handbook of participatory research and inquiry*. SAGE Publications.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Catel, L. (2001). Écrire pour apprendre ? Écrire pour comprendre ? État de la question. *Aster*, (33), 17-47.
- Chabanne, J-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Chabanne, J-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec Français*, 149, 60-62. <http://id.erudit.org/iderudit/1737ac>
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire. La littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Chenelière Éducation.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61(1), 22-31. <https://doi.org/10.7202/1029001ar>
- Fortin M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagnon, V. (2021). *L'utilisation de la reconnaissance vocale en soutien au développement du processus scriptural de révision d'élèves en difficulté d'apprentissage du 2^e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/9166/>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation (MEQ). <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec. (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire. Mesure 1 : L'écriture hebdomadaire — primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=39891etL=5>
- Graham, S., Gillepsie, A. et McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S. et Harris, K.R. (2016). A Path to Better Writing. Evidence-Based Practices in the Classroom. *The Reading Teacher*, 69(4), 359-365. <https://doi.org/10.1002/trtr.1432>
- Guilloppé, A. (2004). *Loup noir*. Casterman.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K. et Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and Education*, 46, 1-11.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Klein, P. (2015). Mediators and moderators in individual and collaborative writing to learn. *Journal of Writing Research*, 7(1), 201-214. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.01.08>
- Knobel, M. et Lankshear, C. (2014). Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2), 97-101. <https://doi.org/10.1002/jaal.314>
- Lacelle, N. et Lieuthier, P. (2014). Littérature numérique : typologie, caractéristiques et écriture collaborative. *Québec français*, (173), 56-57. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n173-qf01579/72941ac/>
- Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, J., Beaudoin, J. et Inchauspé, P. (2009). *L'École éloignée en réseau : l'apprentissage des élèves. Rapport synthèse 2006-2008 (Phase 3)*. CEFRIO. https://www.mcgill.ca/practis/files/practis/l_ecole_eloignee_en_reseau_phase3_final_isbn.pdf
- Lépine, M. (2011). Acte du colloque : Soutenir le développement de la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » par l'entremise d'activités d'écriture réflexive : quelques éléments de synthèse. *Revue pour la recherche en éducation* (ACFAS 2010), 98-115.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck.
- Nadeau-Tremblay, S. et Allaire, S. (2022). Lire et écrire en réseau : exemple d'une séquence didactique en français au primaire en appui au développement des compétences globales et numériques. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 190-204.
- Poulin, A. (2017). *L'album jeunesse : un trésor à exploiter*. Chenelière Éducation.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A. et Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, *Journal of writing research*, 1(1), 53-83.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 142-175.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1991). Literate expertise. Dans K.A. Ericsson et J. Smith (dir.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (p. 172-194). Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). Knowledge building. Dans J.W. Guthrie (dir.), *Encyclopedia of education* (2^e éd., p. 1370-1373). Macmillan Reference.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2010). A brief history of knowledge building. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 36(1).
<https://doi.org/10.21432/T2859M>
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2014). Knowledge building and knowledge creation: Theory, pedagogy, and technology. Dans R.K. Sawyer (dir.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (2^e éd., p. 397-417). Cambridge University Press.
- Schultz, K. (1997). "Do You Want to Be in My Story?": Collaborative Writing in an Urban Elementary Classroom. *Journal of Literacy Research*, 2(2), 253-287.
- Scieszka, J. (1991). *La vérité sur l'affaire des trois petits cochons*. Nathan.
- Talib, T. et Cheung, Y.L. (2017). *The English Teacher*, 46(2), 43-57.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Hatier.
- Thériault, P. et Normandeau, L. (2014). Quand écrire devient source de plaisir au primaire avec le journal d'écriture. *Vivre le primaire*, 27(1), 16-17.
- Thonnard, K. (2014). Lumière sur des expériences d'écriture collaborative. *Québec français*, (173), 64-65.
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2014-n173-qf01579/72944ac/>
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Éditions du poisson soluble.
- Van Steendam, E. (2016). Editorial : Forms of collaboration in writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 183-204.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.01>