

---

## Le forum de coopération de connaissances (FCC) : une base de données à analyser

Marie-Eve Desrochers et Godelieve Debeurme

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2815>

DOI : [10.4000/corpus.2815](https://doi.org/10.4000/corpus.2815)

ISSN : 1765-3126

### Éditeur

Bases ; corpus et langage - UMR 6039

### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2017

ISBN : 16638-9808

ISSN : 1638-9808

### Référence électronique

Marie-Eve Desrochers et Godelieve Debeurme, « Le forum de coopération de connaissances (FCC) :  
une base de données à analyser », *Corpus* [En ligne], 16 | 2017, mis en ligne le 07 janvier 2018,  
consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2815> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpus.2815>

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Le forum de coélaboration de connaissances (FCC) : une base de données à analyser

Marie-Eve Desrochers et Godelieve Debeurme

---

## Introduction

- 1 Le forum<sup>1</sup> de coélaboration de connaissances (FCC), traduction de l'anglais *knowledge forum (KF)*, mis en place dans le cadre des projets du *Knowledge Building Summer Institute de l'OISE*<sup>2</sup>, propose une approche pédagogique qui se veut durable et centrée sur l'apprenant (Équipe TACT, 2011).
- 2 Les objectifs de la recherche collaborative, dont est tiré le contenu de cet article, portant sur l'expérience du FCC en classe de français langue maternelle auprès de jeunes du primaire étaient d'« [...] explorer l'utilisation d'outils technologiques pour soutenir et stimuler la motivation à écrire ou le développement de la compétence à écrire des élèves et d'identifier les processus ou composantes de l'écriture qui sont favorisés par l'outil » (Allaire, Thériault, Laferrière, Hamel et Debeurme, 2013, p. 1). Le but était non seulement de tester la capacité des élèves à s'approprier et utiliser à bon escient les fonctionnalités de la plateforme, mais aussi de développer leur aisance à y interagir pour développer leurs compétences en lecture et en écriture avec le soutien de leurs pairs, en contexte d'évaluation formative. Il était ainsi souhaité de mettre à contribution les pairs dans le processus de correction/révision en s'inspirant des stratégies prescrites par le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001) visant l'amélioration du contenu (organisation du texte) et de la forme des écrits (syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe grammaticale et lexicale) :

[...] donner une explication, des détails, expliciter ma pensée, être précis(e) ; ajouter des nuances, des différences des avis contraires ; expliquer des causes, des conséquences ; faire des liens avec ce que j'ai déjà vécu, vu, lu ou

entendu ; donner des exemples ; me documenter afin de prouver des propos ; écouter ou lire les commentaires des autres et me laisser influencer quand je suis d'accord avec leurs idées ; donner des commentaires pertinents à l'autre, lui indiquer ce que j'apprécie dans son texte et lui dire ce qui n'est pas clair ou ce que je changerais à sa place.

(Extrait du document de synthèse des stratégies, adapté par l'enseignante collaboratrice et destiné aux élèves)

- 3 Dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur le potentiel de documentation graphique, statistique, chronologique et thématique de la plateforme offrant à l'enseignant des pistes pour mieux diriger ses interventions pédagogiques. Par ailleurs, sa modalité asynchrone permettant entre autres le développement de la pensée réflexive des élèves grâce aux rétroactions écrites réalisées entre pairs ainsi que la transparence du processus d'écriture des élèves qu'il permet facilitant l'identification de la progression des apprentissages par l'enseignant, y seront traitées.

### Présentation du projet d'écriture : La légende de la roche pleureuse

- 4 Dans le cadre de la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) réalisée, les contenus ciblés conformément au PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) s'inscrivent à la fois en lecture et en écriture. Les élèves ont d'abord lu des textes informatifs et narratifs sur les légendes pour en dégager les caractéristiques, notamment par l'utilisation de certaines stratégies de lecture telles que le résumé et l'annotation. L'objectif était d'être en mesure de mieux apprécier les textes lus, soit les comprendre, les interpréter, y réagir, les critiquer et les évaluer à l'instar de Dufays, Gemenne et Ledur (2005). En ce qui concerne la compétence à écrire des textes variés, *le forum de coélaboration de connaissances* contribue à l'inscription de la situation d'apprentissage et d'évaluation dans un cadre interactif au sein duquel la communication se fait à l'écrit en mode asynchrone. Les stratégies d'écriture partagées par les pairs et l'enseignant sur le forum rendent compte de destinataires réels, ce qui peut influencer les commentaires écrits des participants sur le plan du contenu et de la forme. Cette démarche de partage vise surtout l'amélioration de la structure des textes, ce qui inclut notamment la capacité de synthèse, la pertinence et la suffisance des idées ainsi que l'emploi de marqueurs de relation appropriés.
- 5 La SAÉ débute par la soumission d'un thème aux élèves, en l'occurrence, celui des légendes québécoises, plus spécifiquement, de *La légende de la roche pleureuse*, issue du répertoire canadien-français du début du XIX<sup>e</sup> siècle. La tâche d'écriture sommative était d'imaginer la fin de l'histoire à la suite de la lecture en grand groupe de son introduction et de son élément déclencheur. Plusieurs autres activités d'apprentissage et d'évaluation étaient organisées autour de ce projet et sont détaillées dans le tableau suivant (Tableau 1).

Tableau 1. Synthèse des activités d'apprentissage réalisées dans le cadre du dispositif didactique<sup>3</sup>

Avant l'écriture de la légende	<p>Lecture de plusieurs légendes québécoises en grand groupe</p> <p>Identification des caractéristiques textuelles de la légende</p> <p>Réponse aux questions de l'enseignante ou de la conseillère pédagogique sur le FCC pour approfondir ses connaissances relativement à la vie au XIX<sup>e</sup> siècle</p> <p>Écriture collective d'un extrait de légende</p> <p>Verbalisation des questionnements d'un élève « expert » durant la modélisation de son processus d'écriture à l'avant de la classe</p>
Pendant l'écriture de la légende	<p>Écriture du brouillon sur le FCC</p> <p>Échanges avec les pairs ciblant l'appréciation des textes sur trois forums différents</p> <p>Les péripéties</p> <p>Le dénouement et la fin</p> <p>Le titre</p> <p>Appréciation des textes sur le plan de l'élaboration des idées, de la structure du texte et du code linguistique, de la syntaxe, de la ponctuation et du vocabulaire</p> <p>Correction du brouillon à la suite de la réception de commentaires par les pairs</p> <p>Mise au propre en format papier remis à l'enseignante</p>
Après l'écriture de la légende	<p>Retour sur les légendes des élèves et relecture de certaines d'entre elles en grand groupe</p> <p>Réalisation d'une pièce de théâtre sur le thème de <i>La légende de la roche pleureuse</i></p>

- 6 La modélisation en classe de la structure attendue d'une légende ainsi que de ses caractéristiques lors de l'activité de rédaction collective et les questions posées par l'enseignante ou la conseillère pédagogique sur le FCC au sujet de thèmes liés à la vie en Amérique du Nord (le Canada français) à l'époque de *La légende la roche pleureuse* ont entre autres fourni aux élèves des outils nécessaires à la planification de leurs textes. Par la suite, la mise en ligne d'un brouillon soumis à une lecture par les utilisateurs du forum a constitué la base sur laquelle chaque apprenant a développé son projet d'écriture, d'abord individuellement puis collectivement.
- 7 La prochaine section s'attachera à la présentation de l'échantillon d'élèves ayant participé au projet.

## Participants

- 8 L'expérimentation s'est déroulée dans une école primaire de milieu rural auprès d'élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années (10-11 ans) en classe de français langue maternelle. Les élèves ciblés (n=21) étaient admis dans une classe multiniveaux, ce qui suppose une autonomie accrue de leur part. Ces élèves constituaient un groupe moyen-fort sur le plan académique.
- 9 Bien que le projet de recherche ait été mis en place depuis 2011, les données recensées concernent la période de 2014-2015 exclusivement, soit la dernière année d'expérimentation. La mise en place a nécessité une adaptation de la part de l'enseignante et des élèves. Le forum peut être un outil complexe à utiliser pour un néophyte, adulte comme élève, car il contient de multiples fonctions à exploiter pour

partager et commenter les textes d'autrui (échafaudages, espace « problème », espace « mots-clés », révision, annotation, citation, titre de la note).

- 10 Le contenu présenté ici porte sur le corpus des interactions recueillies durant la situation d'écriture de *La légende de la roche pleureuse* et de ses possibles pistes d'exploitation. Il s'agit d'un projet d'écriture comportant quatre volets sur le FCC : les neuf questions (Annexe 1) préparatoires (précédées d'échafaudages pour préciser l'intention de communication) posées par l'enseignant relativement au contenu historique abordé dans la légende, le forum « donne un titre à ta légende », le forum « compose des péripéties » ainsi que le forum « compose le dénouement et la fin ».
- 11 Le corpus est constitué de 266 commentaires publiés (donnés ou reçus) au total, dont 198 commentaires en réponse à une publication d'un pair (reçus), de l'enseignante ou de la conseillère pédagogique. L'écart dans le nombre entre les commentaires reçus et donnés s'explique par la prise en compte, dans le calcul, des productions écrites d'élèves, des commentaires publiés qui sont demeurés sans réponse et des commentaires publiés sans attache à d'autres textes ou interventions des pairs.

## Potentiel de documentation du FCC

- 12 Cette section vise la présentation du potentiel de documentation du FCC relativement aux interactions entre les pairs qui ont été réalisées et entre ceux-ci et l'enseignante. Cet archivage de données sera abordé sous quatre angles : graphique, statistique, chronologique et thématique.

### Documentation graphique

- 13 Le forum de coélaboration de connaissances représente une base de données qui, par sa forme, permet la visualisation des publications des élèves sous forme de schéma interactif. Dans le cadre du projet d'écriture de *La légende de la roche pleureuse*, deux portraits graphiques d'exploitation de l'outil ont été observés traduisant deux utilisations possibles du FCC. Le premier, comme le montre la figure 1<sup>4</sup>, présente les réponses des élèves à une question posée par l'enseignante relativement à la vie en Amérique du Nord (Canada français) au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le contexte de la recherche, le FCC a permis la documentation de contenus historiques à intégrer aux récits des élèves. Plusieurs autres forums de questions semblables ont été créés de sorte à compiler les visions des élèves relativement à des sujets (la famille, les métiers, le blé d'Inde, la cabane à sucre, les fêtes traditionnelles, etc.) liés à l'époque de la colonisation. L'objectif était de permettre aux élèves de partager un nombre d'idées prometteuses (IPROM<sup>5</sup>), pouvant être consultées en tout temps et intégrées à leur texte. Ce qui a été observé est que les illustrations qui en découlent sont centralisées autour de l'intervention de l'enseignante et peu d'interactions sont réalisées en réponse à celles des pairs, même si ces dernières étaient encouragées par l'enseignante.

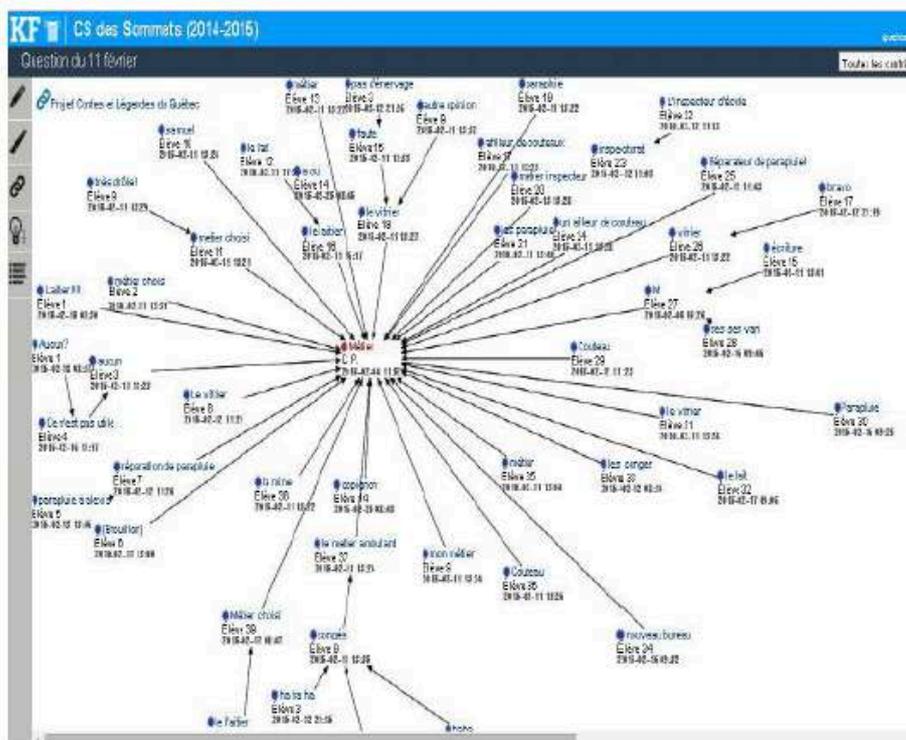


Figure 1. Publications structurées autour d'une question posée par l'enseignant

- 14 La deuxième forme, telle que présentée dans la figure 2, propose une représentation des interactions moins concentrées autour d'un centre unique comme la précédente. Les élèves avaient comme mandat de publier le brouillon de leur texte dans le but de recevoir des commentaires de la part de leurs pairs sur le plan du contenu (structure du texte, cohérence de l'histoire et pertinence des éléments d'époque intégrés au texte) et de la forme (code linguistique). Selon Gikand, Morrow et Davis (2011), les traces laissées par la communication asynchrone facilitent l'auto-évaluation par les élèves de leur compréhension du contenu en plus de leur permettre le partage de questionnements ainsi qu'une réflexion sur l'appréciation qu'ils font des textes des autres selon leurs préférences, mais également en fonction des consignes données par l'enseignante. On peut ainsi visualiser les liens entre les participants d'après les commentaires publiés et constater quelles sont les publications qui ont suscité le plus d'intérêt ou de commentaires au sein de la communauté d'apprenants. Par exemple, la publication de l'élève 3 n'a suscité qu'un seul commentaire alors que celle de l'élève 1 a suscité un enchaînement de sept commentaires. L'engouement autour du texte de ce dernier l'a amené à publier sa deuxième périphrase, qui a suscité trois commentaires. L'élève 3 n'a pour sa part pas publié sa deuxième périphrase. Il a toutefois commenté le texte de ses pairs à trois reprises.

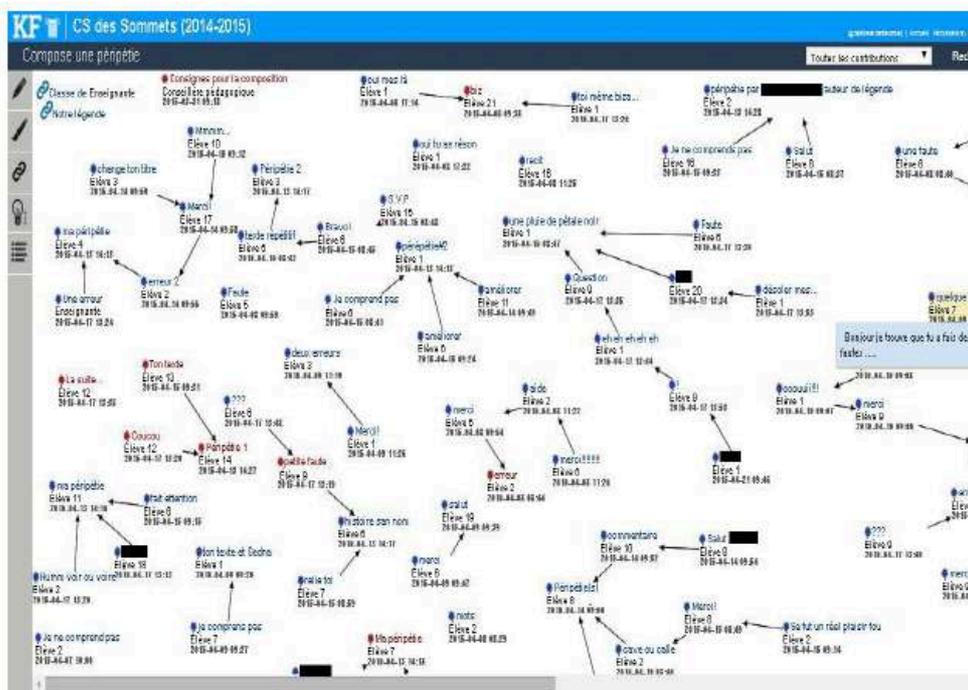


Figure 2. Publications et commentaires sur la version brouillon des légendes

## Documentation statistique

- 15 Le potentiel relié à l'archivage de données des environnements d'apprentissage médiatisés et des logiciels qui les composent (Heinrich, Milne et Moore, 2009), en l'occurrence du FCC, représente des possibilités multiples pour la réalisation, entre autres, de compilation statistique de données. Notamment par la possibilité de comptabiliser les publications des élèves (brouillons) qui y sont déposées, les commentaires donnés aux pairs et ceux que les apprenants reçoivent en poursuivant différents buts (corrections sur le plan du code linguistique, propositions de bonification de la trame narrative, soulèvement de questionnement, critique constructive, renforcement positif, etc.), le FCC constitue un outil de documentation. Dans le présent contexte, bien que le corpus analysé n'ait été prélevé que dans une classe<sup>6</sup>, il est intéressant de comptabiliser les données pour en dégager des tendances afin de démontrer le potentiel d'analyse statistique du FCC. Dans le cadre de ce projet, la quantification des publications et des commentaires reçus et donnés a entre autres servi à vérifier certaines hypothèses *a posteriori* sur les forums de questions de préparation à l'écriture de la légende avant la situation d'écriture ainsi que sur les forums consacrés à la rédaction des péripéties et du dénouement alimentés durant ladite situation d'écriture, à savoir si les stratégies d'écriture utilisées sur le FCC sont partagées entre les apprenants et si elles servent concrètement à l'amélioration des textes sur le plan de la forme et du contenu. Comme le tableau suivant (Tableau 2) l'illustre, pour trois groupes de six élèves sélectionnés en fonction de leurs différents niveaux de compétence en français, la participation au premier forum consacré au blé d'Inde (nourriture traditionnelle) a été plus riche que dans le sixième traitant de la

famille (cellule familiale de l'époque) tant en termes de commentaires reçus que donnés.

Tableau 2. Recension du nombre de commentaires reçus et donnés de l'échantillon – A

QUESTION 1 – Blé d'Inde				QUESTION 6 – Famille				
	Commentaires reçus		Commentaires donnés		Commentaires reçus		Commentaires donnés	
Élève 1 à 6	9	25,7 %	10	28,6 %	0	0	0	0
Élève 7 à 12	10	28,6 %	13	37,1 %	4	80 %	5	62,5 %
Élève 13 à 18	16	45,7 %	12	34,3 %	1	20 %	3	37,5 %
<b>TOTAL</b>	35		35		5		8	

- 16 Ces données révèlent notamment aux chercheurs la nécessité d'investiguer sur les causes<sup>7</sup> de cette diminution de participation de 77 %<sup>8</sup> (commentaires donnés). À la suite de l'étude des interactions compilées, il est aussi possible de s'interroger sur les relations entre les groupes d'élèves en fonction de leur niveau de compétence en français, à savoir si les élèves considérés comme les plus compétents en écriture (13 à 18) sont ceux qui sont les plus représentés, voire présents, au sein des interactions écrites. Par exemple, dans le Tableau 2, les données quantitatives pour la première question (Blé d'Inde) indiquent qu'ils sont les plus nombreux à recevoir des commentaires (45,7 %), et sont aussi nombreux à en donner (34 %). Dans le Tableau 3, on remarque que le nombre de commentaires reçus et donnés est similaire (31 % à 36 %) pour les trois groupes d'apprenants sur le forum consacré au brouillon des péripéties des textes (forum 1). Par contre, sur le forum 1 consacré aux dénouements des textes, même si le nombre total de commentaires est plus faible, on remarque que les élèves considérés comme moins performants académiquement en français (1 à 6) semblent avoir reçu moins de commentaires sur leurs textes (14,3 %) et ont donné moins de commentaires sur les textes que leurs pairs (27 %).

Tableau 3. Recension du nombre de commentaires reçus<sup>9</sup> et donnés<sup>10</sup> – B

FORUM 1 – Péripéties				FORUM 2 – Dénouement				
	Commentaires reçus*		Commentaires donnés		Commentaires reçus		Commentaires donnés	
Élève 1 à 6	35	32,4 %	52	35 %	7	14,3 %	20	27 %
Élève 7 à 12	39	36,1 %	47	31,5 %	20	40,8 %	27	37 %

Élève 13 à 18	34	31,6 %	50	33,5 %	22	44,9 %	26	36 %
<b>TOTAL</b>	R : 108		D : 149		R : 49		D : 73	

- 17 \* Les élèves de la classe ne sont pas tous représentés dans le tableau, ce qui explique que les commentaires donnés et reçus ne sont pas équivalents. Plusieurs commentaires ont pu être donnés par des élèves qui n'ont pas été choisis pour créer ces trois groupes de six.
- 18 Par ailleurs, la création de variables catégorielles nominales à la suite d'une analyse thématique du contenu des interventions<sup>11</sup> a permis de dégager statistiquement la proportion de publications traitant de certaines stratégies d'écriture inspirées du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec 2001) dans le contexte de la recherche (voir tableau 4) et d'autres commentaires (renforcement positif et digressions ou commentaires peu pertinents).

Tableau 4. Les stratégies d'écriture et autres commentaires

STRATÉGIES DE MISE EN TEXTE	STRATÉGIES DE RÉVISION	STRATÉGIES D'AUTOCORRECTION	AUTRES COMMENTAIRES
Travail sur le contenu des textes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narration</li> <li>• Structure</li> <li>• Destinataire</li> <li>• Cohérence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Syntaxe</li> <li>• Vocabulaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orthographe grammaticale</li> <li>• Orthographe lexicale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement positif</li> <li>• Impertinences</li> </ul>

Aux fins de ce projet, ces stratégies comportent trois volets : la stratégie de mise en texte ciblant le travail sur le contenu des textes (narration, structure, destinataire, cohérence), les stratégies de révision ciblant le vocabulaire utilisé ainsi que la syntaxe des textes et les stratégies d'autocorrection liées au code linguistique (orthographe grammaticale et lexicale). Comme le démontre la figure suivante (Figure 3), l'utilisation de ces stratégies au sein des publications sur le FCC durant le projet d'écriture *La légende de la roche pleureuse*, a été diversifiée. Sur l'ensemble des commentaires recueillis (n=231)<sup>12</sup>, beaucoup ciblaient le contenu des textes (23 %) ou constituaient des formes de renforcement positif (17 %). Toutefois la somme des catégories relatives à l'orthographe lexicale (10 %), ou grammaticale (7 %), à la syntaxe (10 %) ainsi qu'à la ponctuation (7 %) représente 34 % des interventions réalisées sur le forum, ce qui est supérieur aux données recueillies pour la mise en texte (23 %).

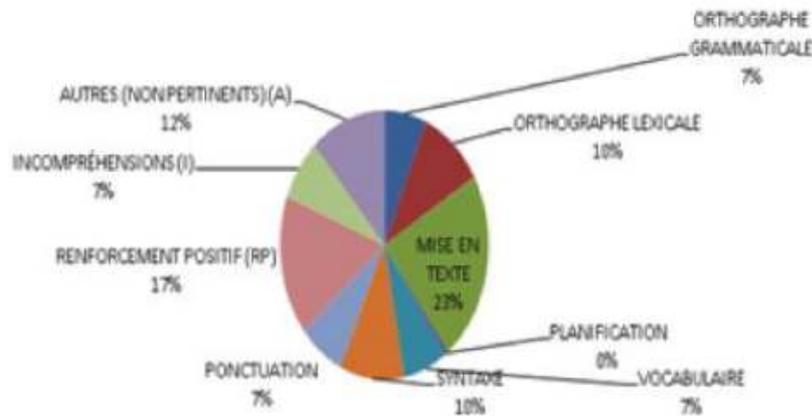


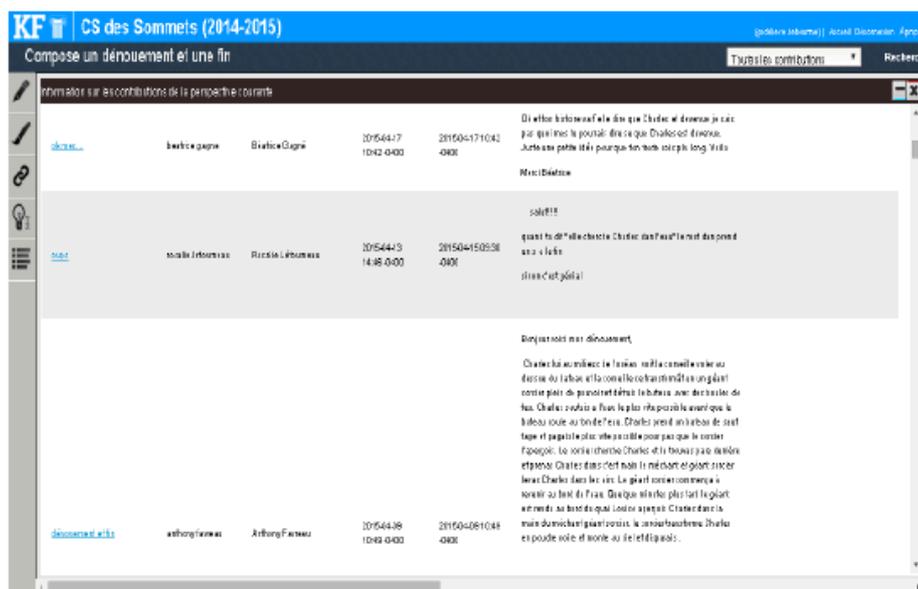
Figure 3. Recension des commentaires et réponses donnés sur le FCC

- 19 En somme, la documentation statistique pouvant être exploitée sur le FCC recèle un potentiel relatif au profilage des apprenants et à la documentation de la fréquence des interactions avec leurs pairs, mais également par rapport à la possibilité d'auto-régulation des pratiques pédagogiques offerte à l'enseignante désireuse d'orienter ses interventions en fonction du développement de quelques stratégies d'écriture ciblées. Le FCC permet donc d'illustrer quantitativement les interactions, même de les classer par ordre chronologique.

### Documentation chronologique

- 20 Comme il a été mentionné précédemment, le FCC permet de documenter les contributions des élèves grâce à ses fonctionnalités. Rappelons qu'il représente un média flexible, puisqu'il propose la réalisation d'une séquence de tâches construites dans une logique de progression des apprentissages et octroie à l'élève le choix du contenu qu'il désire publier ainsi que le choix de lire et commenter la production d'un pair en fonction de certaines balises et consignes données par l'enseignante au préalable (longueur de commentaire variable, étayage, contenu ciblé, renforcement positif, etc.). Le FCC est par ailleurs accessible, car il permet aux apprenants de travailler sur leurs tâches lorsqu'ils le peuvent – comme c'est le cas pour tout forum – dès qu'ils disposent d'un accès internet (Van Gog, Sluijsmans, Joosten-ten Brinke et Prins, 2008).

Tableau 5. Information sur les contributions de la perspective courante (Compose un dénouement et une fin)



- 21 Pour faciliter la consultation des publications, les apprenants et l'enseignante ont accès à la liste des contributions (Tableau 5) qui synthétise leurs titres, le nom des utilisateurs (adresse courriel) qui les ont publiées ainsi que leur nom complet, la date de création et la date de la plus récente modification, s'il y a lieu, avec leur contenu. Il est ainsi possible de documenter chronologiquement les activités sur le forum, possiblement pour comparer les publications anciennes aux publications récentes, si celles-ci ont été préalablement enregistrées, et de constater leurs différences selon l'intention visée, leur contenu (ex. : élaboration des idées, structure du texte, code linguistique, etc.), leurs aspects graphiques (ex. : longueur des commentaires, marques graphiques ajoutées, etc.) et temporels (fréquence, heure, date). Un filtre permettant de trier les messages en fonction du nom des utilisateurs ou des dates de création des publications facilite le processus (voir l'icône encadrée dans le Tableau 5).
- 22 Selon Xie (2013), les environnements collaboratifs devraient aussi offrir certaines fonctionnalités pour permettre l'archivage des données de navigation des utilisateurs « [...] afin que les enseignants soient en mesure d'analyser le comportement des apprenants en ligne et d'appliquer des interventions opportunes à leurs classes » [traduction libre] (p. 296)<sup>13</sup>. Dans le cas du FCC, les données archivées constituent les publications de chaque participant et non chacune des actions (historique de chaque clic) réalisées à l'aide des fonctionnalités qui sont offertes sur le forum. Ainsi, les élèves qui lisent les contributions de leurs pairs sans les commenter ou ceux qui en lisent plusieurs avant d'identifier celle qu'ils désirent commenter passent inaperçus dans le processus d'archivage. Par conséquent, il s'agit de l'analyse des interactions (*posting behaviours*) (Xie, 2013), entre autres celle des interactions écrites réalisées à différents moments clés durant la SAÉ, qui peut amener les élèves à réfléchir sur leurs pratiques scripturales et les enseignants à adapter leurs interventions pédagogiques.

### Documentation thématique

- 23 Le FCC rend également possible une classification thématique du contenu des interventions, comme il a été brièvement mentionné antérieurement. Par exemple, les échafaudages (preuve, concision, exemple, raison, opinion, élaboration et opinion

différente) que les élèves utilisent pour cibler l'intention de communication derrière leurs commentaires représentent des libellés présents dans leurs interactions qui peuvent être repris comme thématiques, ces derniers pouvant littéralement être introduits dans leurs commentaires. L'utilisation de la fonctionnalité d'échafaudages, des libellés à indiquer en début de commentaires ou au sein de celui-ci pour guider leur intention de communication à l'endroit de leurs pairs, permet donc à l'enseignante de dresser un portrait quant à l'application en classe de stratégies d'écriture afin de savoir quelles sont les plus significatives pour les élèves, les mieux comprises, les plus récurrentes et possiblement les plus faciles à employer.



Figure 4. Commentaire contenant un exemple de proposition de précision à l'histoire

- 24 Dans le contexte de la situation d'écriture décrite, l'échafaudage « exemple » est celui qui était le plus souvent utilisé par les élèves, entre autres pour inviter un pair à relire un passage précis en se questionnant sur sa pertinence, pour proposer explicitement une amélioration au texte<sup>14</sup>, par exemple, relativement à l'histoire (Figure 3) ou à la qualité de la langue (Figure 4). À la lumière d'une analyse thématique des commentaires recueillis, l'exemplification représente le procédé explicatif qui est le plus instinctivement utilisé par les élèves pour opérationnaliser une stratégie d'écriture. Il s'agit de : « donner une explication, des détails, expliciter ma pensée, ajouter des nuances, des avis contraires ainsi que donner des commentaires pertinents à l'autre ; lui indiquer ce que j'apprécie dans son texte et lui dire ce qui n'est pas clair ou ce que je changerais à sa place » (tiré du document de consignes distribué en classe aux élèves, 2015).

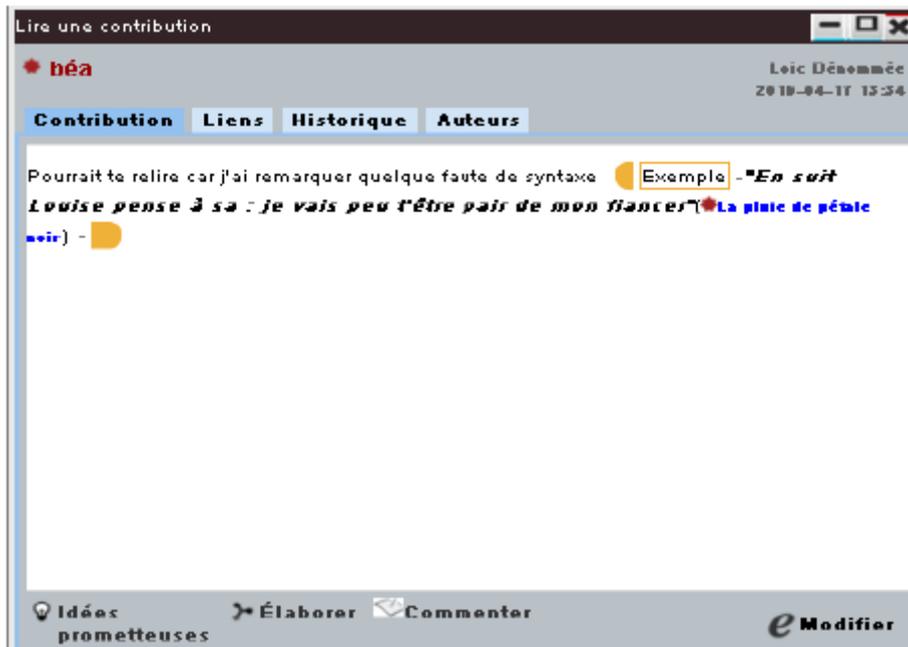


Figure 5. Commentaire contenant un exemple de reprise d'erreur liée à la qualité de la langue

- 25 Dans la figure 3, l'élève mentionne à son pair que la caractéristique du fait vécu, essentielle à la légende, est absente de son texte en lui donnant deux exemples de légendes qui en contiennent un pour appuyer son commentaire. Dans la figure 4, l'élève demande explicitement à l'auteur de relire une phrase qu'il signale comme étant erronée sur le plan syntaxique. Ce dernier exemple est représentatif de certains commentaires retrouvés sur le forum, qui signalent une erreur dans un passage qualifié « d'un peu confus » sans nécessairement expliciter ce qui pose problème<sup>15</sup> : « je comprend pas vraiment ton texte parce que tes frase son trop petite et pas bien élaborer ! Merci » (extrait du FCC, 2015).
- 26 Les interactions au sein desquelles ces stratégies ont été identifiées mettent toutefois en lumière la valeur ajoutée du FCC à l'apprentissage liée à la communication écrite asynchrone et ses propriétés réflexives.

## Communication asynchrone et pensée réflexive

- 27 Comme il a été mentionné antérieurement, le FCC est un outil d'apprentissage qui permet de suivre la progression du développement de la compétence à lire, à apprécier des textes ainsi qu'à écrire chez les élèves au sein d'une communauté d'apprentissage interactive. En naviguant dans les textes rédigés par les pairs pour commenter ou suggérer des modifications à apporter, les apprenants sont amenés à y réaliser des rétroactions relatives à l'écriture d'un texte narratif (la légende), comme mentionné précédemment.
- 28 Les traces laissées sur le FCC favorisent la réflexion à la fois sur les contributions aux discussions d'un apprenant et sur celles de ses pairs et permettent le partage de questionnements. Le partenariat entre les membres de la communauté d'apprentissage offre, selon Allaire et Lusignan (2011), plusieurs avantages comme « [...]l'enrichissement du questionnement ; l'augmentation des interactions ; la

diversification des idées » (p. 105). Ce processus d'évaluation formative par les pairs que sous-tend le FCC dans un esprit de collaboration ne demande pas aux élèves de s'attribuer des notes, mais plutôt de commenter la production d'autrui. Xie (2013) mentionne qu'un tel type de pratique évaluative est efficace pour soutenir l'apprentissage réalisé.

- 29 Le FCC pourrait par sa structure et les fonctionnalités offertes présenter des conditions essentielles pour la réalisation de rétroactions formatives de qualité, comme théorisées par Nicol et Macfarlane (2006, dans Gikand, Morrow, Davis, 2011). Pour eux, la mise en disponibilité de rétroactions qui ont lieu représente notamment un facilitateur de discussions au sein de la communauté d'apprentissage et une opportunité pour les élèves d'intégrer ces suggestions au sein de leur travail. Ces rétroactions jugées de qualité comportent les avantages suivants :

- Aident à clarifier ce qu'est une bonne performance (buts, critères, standards attendus) ;
- Facilitent le développement de l'auto-évaluation (réflexion) durant l'apprentissage ;
- Offrent des informations de qualité aux élèves s à propos de leurs apprentissages ;
- Encouragent le dialogue entre l'enseignant et les apprenants ainsi qu'entre les pairs en rapport aux apprentissages réalisés ;
- Encouragent les attitudes motivationnelles positives et l'estime de soi ;
- Fournissent des opportunités de combler l'écart entre le rendement actuel et désiré ;
- Fournissent des informations aux enseignants qui peuvent être utilisés pour aider à améliorer leurs pratiques d'enseignement. [traduction libre] (*Ibid.*, p. 2345)<sup>16</sup>.

- 30 En effet, l'accès aux brouillons des pairs peut offrir une multitude d'exemples de productions attendues en cours de travail pour les élèves qui éprouveraient des difficultés de compréhension de la tâche à réaliser ou qui manifesteraient simplement un manque d'inspiration. Par ailleurs, la faculté réflexive de l'apprenant requise pour poser un regard appréciatif sur le texte d'autrui contribue à l'auto-évaluation de son propre processus d'écriture. Hatzipanagos et Warburton (2009) soulignent que, lorsque des rétroactions qualitatives sont échangées entre les étudiants, l'évaluation par les pairs détient le potentiel de développer leur esprit critique et leurs facultés autoréflexives. Le processus d'évaluation par les pairs augmenterait également le nombre de rétroactions de la part de l'enseignant et des pairs, développerait le sentiment d'autonomie et d'autodétermination chez les apprenants, favoriserait leur motivation par leur appropriation et leur attachement au média de communication et pourrait promouvoir « [...] la réflexion d'ordre supérieur et les apprentissages tout au long de la vie [...] » (*Ibid.*, 2009, p. 141)<sup>17</sup>. Enfin, le renforcement positif dont bénéficie l'apprenant contribuerait pour certains à augmenter leur motivation à écrire et possiblement à commenter les productions de leurs pairs.
- 31 L'évolution de la pensée critique des élèves peut être documentée sur le FCC par l'étude du contenu des commentaires qu'ils ont réalisés sur les textes des autres. Selon Olofsson, Lindberg et Stödborg (2011), deux dimensions peuvent éclairer l'importance relative des commentaires octroyés entre pairs en contexte médiatisé d'évaluation en aide à l'apprentissage : l'intention de communication et l'apport d'information. D'une part, l'intention de communication peut être à caractère principalement monologique

ou dialogale<sup>18</sup> : « [...] décrite comme le fait de véhiculer un message aussi précisément que possible (approche monologique) à travers des commentaires qui portent à la réflexion et, la seconde, qui invite au plutôt au dialogue amenant la génération de nouvelles perspectives (approche dialogique) » [traduction libre] (Olofsson, Lindberg et Stödberg, 2011, p. 45)<sup>19</sup>.

- 32 Appliquées au FCC, ces dimensions se traduisent au sein de commentaires appelant à la réflexion individuelle chez le destinataire dans le but entre autres de l'aider à préciser sa pensée, à adapter son vocabulaire, à clarifier des éléments relatifs au schéma narratif ou actanciel de la légende, etc. et, à l'inverse, appelant à la discussion avec les pairs autour d'un extrait de texte potentiellement dans le même but. Ainsi, l'intention de communication peut être monologique, comme dans l'extrait suivant : « [i] l y a quelque chose qui ne fonctionne pas dans ton histoire, à mon avis. Tu dis que Louise revient au bout de l'île et que la corneille n'est plus sur le bateau. Le bateau devrait être parti ! Elle ne devrait plus le voir du tout ! Il faudrait que tu change ce bout là !! » (Extraits du FCC, 2015) ; ou dialogale, favorisant la discussion entre les pairs : « ... [c] omme sa ? Tu iras revoir. J'aimerais avoir des commentaires de ta part pour savoir si maintenant, tu comprend. Merci ! » (Extraits du FCC, 2015). Dans le deuxième cas, il appert que l'auteur du commentaire s'attend à recevoir une rétroaction de la part de l'élève qui lui a formulé une critique constructive afin de s'assurer que la correction qu'il propose soit adéquate, alors que dans le premier exemple, on peut supposer qu'il désire plutôt le lancer sur une piste de réflexion sans converser avec lui.
- 33 Pour ce qui a trait à l'apport d'information, le FCC nous donne « [...] la possibilité de voir si les messages et les commentaires des élèves témoignent de leur processus d'autoréflexion en amenant de nouvelles pistes ou si ces derniers ne permettent pas d'ouvrir les discussions vers de nouvelles compréhensions » [traduction libre] (*Ibid.*, p. 46)<sup>20</sup>.
- 34 Dans le contexte du projet, les interactions ont permis d'identifier le détail des stratégies les plus utilisées par les élèves sur le FCC. On peut observer dans le Tableau 6 relativement à la stratégie de mise en texte que l'explication en détail ainsi que la demande d'explicitation de la pensée dans le but d'être précis se manifestent à travers les interactions. Toutefois, le contenu de ces dernières ne pousse pas toujours l'apprenant concerné vers un apprentissage nouveau, comme dans l'extrait suivant :

Commentaire : Très cool ton texte mais je ne comprend pas l'avant-dernière phrase « Alors Charles a échoué sur la mission pour aller retrouver sa belle Louise ». Juste aller modifier un peut ta phrase parce que je ne comprend pas son sens.

Réponse : Je vais t'expliqué ce que je veux dire. Il a échoué sa mission pour aller retrouver sa belle Louise. Ce que je veux dire c'est qu'il voulait s'enfuir avec le bateau pour aller retrouver sa belle Louise, mais il a échoué. C'était un peu une mission pour lui d'aller la retrouver. Bye ! Merci ! (Extraits du FCC, 2015)

- 35 Une clarification a été demandée, mais le commentaire ne semble pas avoir permis à l'auteur du texte d'affiner sa compréhension du contenu ou de mettre en application des stratégies d'écriture lors de la rédaction de son texte. Par ailleurs, un certain nombre de commentaires donnés impliquaient une demande de clarification à la suite d'une incompréhension relevée, justifiant (ou non) la raison de celle-ci, ce qui porte au dialogue :

[...]

Commentaire : « Je comprend mieux ce que tu veut dire mais tu utilise toujours un verbe a l'imparfait comme quand tu dis «qui était déjà partie ».

Réponse : J'en ai parfaitement conscience ! Mais dans l'histoire, la famine était déjà parti. Elle n'est pas parti quand Louise s'en ai rendue compte. Cela aurait pu faire plus d'une heure. Tu comprend ? » (Extraits du FCC, 2015)

- 36 Dans d'autres cas, certains commentaires sur les erreurs de mise en texte ciblaient des passages posant problème sans proposer d'amélioration ou sans justifier ce qui prêtait à confusion : « [b] onjour, tes phrases sont pas assez élaborée ses comme si on parlait comme des robots pourrais tu les améliorer s.v.p. » (Extraits du FCC, 2015). Enfin, beaucoup d'entre eux indiquaient les répétitions de termes et d'idées dans les textes des pairs.

Tableau 6. Description des principales stratégies d'écriture recensées dans le cadre du projet

	Détail des stratégies	Contenus interventions
<b>STRATEGIE DE MISE EN TEXTE</b>	Donner une explication, des détails, expliciter ma pensée, être précis(e).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incompréhension</li> <li>• Repérage sans exemplification</li> <li>• Demande de clarification</li> <li>• Relecture               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reformulation</li> </ul> </li> <li>• Répétitions</li> <li>• Justification</li> </ul>
<b>STRATEGIE DE REVISION</b>		
<b>STRATEGIE D'AUTOCORRECTION</b>	Donner des exemples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relecture</li> <li>• Propositions explicites d'amélioration du texte</li> <li>• Modélisation</li> <li>• Reprises textuelles modifiées</li> <li>• Échafaudages (exemple)</li> </ul>
<b>AUTRE</b>	Ecouter ou lire les commentaires des autres et me laisser influencer quand je suis d'accord avec leurs idées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionnement</li> <li>• Remise en question</li> <li>• Relecture</li> <li>• Comparaison</li> <li>• Répétition</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement</li> <li>• Incompréhensions</li> <li>• Impertinences</li> </ul>		

- 37 Certains élèves invitaient également les auteurs à relire leur texte, dans le but de reformuler un passage ciblé par le commentaire sur le plan de la syntaxe : « Pourrait tu te relire car j'ai remarquer quelque faute de syntaxe. Exemple : "En suit Louise pense à sa: je vais peu t'être pair de mon fiancer" (Reference : La pluie de pétale noir) » (Extraits du FCC, 2015).
- 38 L'étude *a posteriori* de l'utilisation de ces stratégies de révision et d'autocorrection dans le FCC a surtout indiqué que les élèves étaient plus nombreux à donner des exemples de corrections à apporter lorsqu'ils relevaient une erreur d'orthographe lexicale et grammaticale, mais aussi dans le cas des erreurs de syntaxe, de ponctuation et celles liées au vocabulaire. L'étude des interactions s'inscrivant dans le volet « autre » a démontré que l'écoute et la lecture des commentaires des autres dans le but de se laisser influencer survient principalement à la suite de questionnements des pairs, de remises en question, de demandes de relecture, d'explications comparatives entre idées, mots et phrases ainsi que par l'identification des répétitions dans le propos. Ainsi, l'évolution de la pensée des élèves est documentée au sein des publications sur le FCC, ce qui est une caractéristique de la transparence du processus évaluatif comme décrit par Lafuente Martínez, lvarez Valdivia, et Remesal (2015).

## Transparence du processus d'évaluation

- 39 Lafuente Martínez *et al.* (2015) soulignent enfin l'importance de posséder des dispositifs technologiques dans un environnement virtuel dans lesquels les apprenants laissent une trace de leurs échanges communicatifs pour atteindre ce qu'ils qualifient de niveau « élevé » de transparence. Ce dernier est caractérisé par un accès aux échanges communicationnels entre les apprenants, un accès à leurs productions antérieures ainsi qu'à leur processus de rédaction. Dans le cas du FCC, l'enseignant peut consulter le forum et constater l'avancement des travaux, entre autres pour stimuler ou pour s'abstenir de stimuler les interactions dans le but de laisser la place aux élèves au sein de celui-ci. Selon cette description de la transparence, le FCC se situerait à un niveau moyen-haut par les échanges entre les élèves durant la réalisation de l'activité d'évaluation, par l'accès aux versions du travail déposées sur le forum et modifiées tout au long de l'évaluation ainsi qu'à tout élément témoignant de leur processus réflexif, comme les réponses aux questions des forums traitant de contenus historiques à ajouter aux légendes. Par ailleurs, Pachler, Daly, Mor et Mellar (2010) soulignent que cette mise en disponibilité du brouillon des textes d'élèves rendrait possibles la documentation de la progression des apprentissages de l'apprenant et l'exploitation du potentiel d'autorégulation de l'évaluation formative.

## Conclusion

- 40 Pour conclure, le forum de coélaboration de connaissances est un outil médiatisé d'aide à l'apprentissage représentant un potentiel d'archivage graphique, statistique, thématique et chronologique. Sur le plan de la pratique enseignante, il permet entre autres à l'enseignant de documenter la progression des apprentissages de ses élèves grâce à sa possibilité d'activité autoréflexive qui facilite l'évaluation formative par les pairs et permet un haut niveau de transparence durant les SAÉ. La présence de versions antérieures des travaux, mais aussi les interactions asynchrones qui sont réalisées sur les forums de questions et en réponse aux brouillons de textes publiés témoignent notamment du niveau de compréhension, d'intégration et d'application de l'apprentissage réalisé.
- 41 Sur le plan de la recherche, il ne fait pas de doute que cet outil offre une mine de données, mises à la disposition des collaborateurs, qui peuvent être consultées à tout moment. Son mode d'archivage assure la pérennité et évacue la contrainte de limite de temps pour analyser les données, puisqu'elles restent accessibles pendant plusieurs années.
- 42 Bien qu'il présente beaucoup d'intérêts sur le plan pédagogique, le FCC comporte aussi certaines limites, notamment en ce qui a trait à la qualité de la langue utilisée dans les interventions sur le forum. Dans le cadre du contexte d'expérimentation du présent projet, un accent a été mis par l'enseignante sur l'utilisation des stratégies de mise en texte (narration, cohérence et élaboration des idées, respect de la structure du texte et des caractéristiques littéraires de la légende, etc.) afin d'éviter de restreindre les élèves dans leur communication d'idées aux pairs, de faire obstacle à leur imagination ou créativité.
- 43 Par ailleurs, comme le mentionnent Lafuente Martínez *et al.* (2015), lorsque le forum est trop ouvert, il y a moins de place pour la modération des interactions de la part d'un

formateur, soit dans la gestion du contenu des interventions des participants. Cette réalité pourrait expliquer la présence de certains commentaires hors contexte ou peu pertinents qui ont été recensés sur le forum. Malgré tout, mentionnons que 64 % des interactions ayant eu lieu au sein des différentes sections du forum (ex. : questions 1 à 9, péripéties, dénouement et fin, titre) ont favorisé le partage de connaissances, d'opinions et d'idées, particulièrement au sein de l'écriture des péripéties et du dénouement d'une légende québécoise.

- 44 Bien que l'exploitation linguistique du corpus n'ait pas été développée dans le cadre de cet article se concentrant davantage sur les intérêts didactique et pédagogique du dispositif, cette dimension mérite d'être soulignée. Ainsi, une analyse plus pointue des types d'erreurs langagières (ex. : accords, barbarismes, phrases asyntaxiques, usage de la majuscule, impropriétés, etc.) repérées sur le FCC, la comparaison sur le plan linguistique entre le premier jet des textes publiés sur le FCC et le texte final ainsi que l'analyse des explications métalinguistiques des élèves à leurs pairs pourraient être réalisées de manière à illustrer comment les commentaires émis en lien avec la correction des faits de langue ont été intégrés par les élèves et à quelle fréquence. Les modifications apportées au texte pourraient éventuellement laisser entrevoir dans quelle mesure leurs connaissances ont pu être opérationnalisées lors du processus de rédaction de la version finale de leur texte.
- 45 Par ailleurs, l'étude des interventions sur le FCC (textes publiés et commentaires) pourrait permettre de documenter, à la fois qualitativement et quantitativement, les cas de graphies déconstruites retrouvés sur le FCC, telles « QU AN [quand], histor, aître [être], dinde [d'Inde], etc. », qui posent problème. Cependant, comme il a été spécifié antérieurement, l'objectif de l'enseignante collaboratrice qui exploitait le FCC en classe visait avant tout le développement et le partage d'idées prometteuses ; elle a donc accordé moins d'importance à la qualité de la langue des interventions réalisées, ce qui est un biais à considérer. De ce fait, les élèves y accordaient peut-être moins d'attention, ce qui expliquerait, en partie, la grande quantité d'erreurs de différentes natures sur le FCC (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, vocabulaire, etc.) Il n'en demeure pas moins que la faisabilité de cette exploration linguistique pourrait être réalisée à partir du corpus existant.
- 46 Enfin, considérant ces possibilités d'exploitation et d'archivage, il pourrait être intéressant d'exploiter le FCC dans d'autres contextes (ex. : enseignement supérieur, publicité, journalisme, littérature) afin de développer un réseau d'idées à partager en contexte d'apprentissage professionnalisant, mais aussi dans la pratique enseignante. Dans le milieu de la recherche, il demeure que c'est un outil intéressant pour le traitement qualitatif et quantitatif des données langagières provenant de scripteurs débutants ou en cours d'apprentissage entre autres par la transparence des données qu'il permet.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Allaire S., Thériault P., Laferrière T., Hamel C., Debeurme G. (2013). *Écrire ensemble au primaire à l'aide du Forum de coélaboration de connaissances (FCC) : interventions d'enseignants et stratégies d'écriture des élèves*. Document inédit.
- Allaire S. et Lusignan G. (2011). *L'école éloignée en réseau. Enseigner et apprendre en réseau. Collaborer entre classes distantes à l'aide des TIC*. Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Chen B., Chuy M., Resendes M., Scardamalia M. et Bereiter C. (2011). « Evaluation by grade 5 and 6 students of the promisingness of ideas in knowledge-building discourse ». In H. Spada, G. Stahl, N. Miyake, & N. Law (éd.) *Connecting computer-supported collaborative learning to policy and practice : CSCL2011 conference proceedings. Volume I - short papers and posters* (pp. 571-575). International Society of the Learning Sciences.
- Dufays J.-L., Gemenne L. et Ledur D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (savoirs en pratique).
- Équipe TACT (2011). *Guide KBIP 2011*. Québec : Université Laval.
- Gikand J.W., Morrow D. et Davis N.E. (2011). « Online formative assessment in higher education : A review of the literature », *Computers & Education*, 57, 2333-2351.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2013). *Écrire 2.0 : La rencontre de la technologie numérique de l'enseignement de l'écriture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Québec.
- Hatzipanagos S. et Warburton S. « Feedback as dialogue : exploring the links between formative assessment and social software in distance learning », *Media and Technology*, 34(1), 45-59.
- Heinrich E., Milne J. et Moore M. (2009). « An Investigation into E-Tool Use for Formative Assignment Assessment – Status and Recommendations », *Educational Technology & Society*, 12 (4), 176-192.
- Lafuente Martínez M., Ivarez Valdivia M. A. I., Remesal Ortiz A. (2015). « Making learning more visible through e-assessment : implications for feedback », *Journal of Computing in Higher Education*, 27, 10-27.
- Olofsson A. D., Lindberg J. O., Hauge T. E. (2011). « Blogs and the design of reflective peer-to-peer technologyenhanced learning and formative assessment », *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 183-194.
- Olofsson A. D., Lindberg J. O., Stödborg U. (2011). « Shared video media and blogging online. Educational technologies for enhancing formative e-assessment ? », *Campus-Wide Information Systems*, 28(1), 41-55.
- Pachler N., Daly C., Mor Y., Mellar H. (2010). « Formative e-assessment : Practitioner cases », *Computers & Education*, 54, 715-721.
- Van Gog T., Sluijsmans D. M. A., Joosten-ten Brinke D., Prins F. J. (2008). « Formative assessment in an online learning environment to support flexible on-the-job learning in complex professional domains », *Educational Technology Research and Development*, 58, 311-324.

Xie K. (2013). « What do the numbers say ? The influence of motivation and peer feedback on students' behaviour in online discussions », *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 288-301.

## ANNEXES

### Annexe

Échafaudage*	Question
<i>Mettons nos savoirs en commun</i>	Par rapport à l'épluchette de blé d'inde à cette époque, quelles ressemblances et/ou différences observes-tu avec aujourd'hui ?
<i>Mettons nos savoirs en commun</i>	Par rapport à la Ste-Catherine et au poisson d'avril de cette époque, quelles différences et ressemblances observes-tu avec aujourd'hui ?
<i>Ce que nous savons maintenant</i>	Par rapport aux fêtes traditionnelles, quelles ressemblances et/ou différences observes-tu avec aujourd'hui ?
<i>Opinion</i>	Si tu avais le choix, aimerais-tu recevoir des cadeaux au jour de l'an ou à Noël ? Donne ton opinion en expliquant ta réponse.
<i>Opinion</i>	Si tu avais l'occasion de te procurer un meuble antique, lequel souhaiterais-tu avoir ? Explique ta réponse.
<i>J'ai besoin de comprendre</i>	Dans le texte sur la famille traditionnelle, on dit que les enfants jouissaient d'une liberté assez grande. Crois-tu que c'est encore le cas aujourd'hui ? Justifie ta réponse.
<i>Opinion</i>	Quel est ton mets préféré parmi ceux présentés dans le texte sur la cuisine traditionnelle ? Raison — Explique ton choix en expliquant pourquoi tu aimes ce plat. — Si tu peux, ajoute à ta contribution une image ou une photo de ton mets préféré.
<i>J'ai besoin de comprendre</i>	Quel métier ambulant d'autrefois souhaiterais-tu voir revenir aujourd'hui ? Explique ta réponse. Si tu peux, ajoute à ta contribution, une image ou une photo du métier choisi.
<i>Opinion</i> <i>Élaboration</i>	Est-ce que pour toi la tradition de la cabane à sucre est toujours vivante ou dépassée ? Explique ta réponse. (Extrait du FCC, 2014-2015)

\* Certains échafaudages ont été créés par la conseillère pédagogique pour stimuler les discussions sur le FCC au sein de publications de départ dans les forums de questions. Ceux-ci diffèrent quelque peu des échafaudages qui sont disponibles lors de la rédaction de commentaires par les apprenants (cités précédemment).

## NOTES

1. Article proposé issu d'une recherche collaborative, financée par le FRQSC (Fonds de recherche québécois - Société et Culture), ayant comme partenaires la Commission scolaire des Sommets, L'École en réseau et l'Université de Sherbrooke.
2. OISE : *Ontario Institute for Studies in Education*, rattaché à l'Université de Toronto.
3. Inspiré de la technique du dévoilement progressif en lecture littéraire de Dufays *et al.* (2005).
4. Sur ce forum, une deuxième classe d'élèves de même niveau scolaire avait aussi participé. Leurs contributions n'ont toutefois pas été comptabilisées statistiquement dans le cadre de la recherche (n=39).
5. Les idées prometteuses peuvent être définies comme des « idées qui, dans leur forme naissante peuvent ne pas être très élaborées, mais dont le développement pourrait faire émerger quelque chose d'intéressant » (traduction libre de Chen, Chuy, Resendes, Scardamalia et Bereiter, 2011, p. 1).
6. N= 198 (commentaires reçus par les élèves). N= 266 (commentaires donnés incluant les brouillons des élèves).
7. Il se pourrait que le premier forum ait aussi pu bénéficier de plus d'encadrement de la part de l'enseignante ou de la conseillère pédagogique que dans le cas du sixième.
8. Les commentaires donnés sont passés de 35 pour la question 1 à 8 pour la question 6, ce qui représente une diminution de 77 %.
9. N= 198 (commentaires reçus totaux).
10. N= 266 (commentaires donnés incluant les brouillons des élèves).
11. L'analyse thématique sera traitée ultérieurement.
12. N= 231 (commentaires donnés excluant les brouillons des élèves).
13. [...] *so that they are able to analyse students' online learning behaviour and apply timely interventions to their classes* (p. 296).
14. Plusieurs erreurs d'orthographe, d'accord et de syntaxe sont relevées à travers les échanges entre les élèves. Le but de l'enseignante était de les soutenir dans l'élaboration de leurs idées plutôt que de mettre l'accent sur l'application rigoureuse du code orthographique. Ils étaient néanmoins encouragés à écrire dans un français normé.
15. La mention (*sic.*) est applicable à tous les extraits tirés du FCC, mais elle ne sera pas pour des questions pratiques.
16. 1. *helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards)* ;  
2. *facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning* ; 3. *delivers high quality information to students about their learning* ;  
4. *encourages teacher and peer dialog around learning* ;  
5. *encourages positive motivational beliefs and self-esteem* ;  
6. *provides opportunities to close the gap between current and desired performance* ;  
7. *provides information to teachers that can be used to help shape teaching.* (Nicol et Macfarlane, 2006, dans Gikand, Morrow, Davis, 2011, p. 2345).
17. « [...] *higher-order thinking and lifelong learnings* [...] » (Hatzipanagos et Warburton, 2009, p. 141).
18. Traduction de « *monological focus* » et « *dialogical focus* » (*Ibid.*, p. 45).
19. « [T]his dimension can be understood as being focused on giving comments conveying meaning as accurately as possible, a monological focus, or as being focused on inviting to dialogue and to generate new meanings, a dialogical focus » (Olofsson, Lindberg et Stödborg, 2011, p. 46).
20. « [...] *the possibility to see whether the students' postings and comments show self-reflection directed towards something new or if the postings and comments reflect content without opening for further understandings* » (Olofsson, Lindberg et Stödborg, 2011, p. 46).

---

## RÉSUMÉS

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'apprentissage représente une avenue explorée à la fois par les milieux scientifique, institutionnel et scolaire afin de développer des environnements éducatifs stimulants pour les apprenants. Au Québec, *L'École en réseau*, un projet d'innovation technologique rassemblant 23 commissions scolaires et près d'une centaine d'écoles majoritairement de l'ordre primaire (6 à 12 ans), a mis entre autres en place le forum de coélaboration de connaissances (FCC) pour répondre à certains besoins émergents de professionnels de l'éducation en matière d'avancées technopédagogiques ainsi qu'à ceux des apprenants baignant aujourd'hui dans la culture du numérique. Cette plateforme propose entre autres un espace de collaboration sous forme de discours écrit asynchrone dans lequel chaque élève collabore et construit sa compréhension d'un phénomène, d'un problème à résoudre ou d'un texte dans le cadre de multiples activités liées à différentes matières scolaires. Les participants – élèves, enseignants et conseillère pédagogique – sont amenés à écrire des textes, de longueur et de type divers, à les annoter, à les améliorer et à les enrichir à l'intérieur d'une base de connaissances qui conserve les traces de leurs échanges sous forme de toile interactive.

Cet article traite du potentiel de documentation du FCC qui permet aux utilisateurs, soit les élèves, les enseignants, les conseillers pédagogiques, voire les chercheurs, de visualiser les activités, les progrès et les habitudes d'utilisation de chacun sous différents angles grâce à ses diverses fonctionnalités. Les traces laissées par la communication asynchrone facilitent en effet, selon Gikand, Morrow et Davis (2011), l'auto-évaluation de la compréhension qu'ont les élèves du contenu en plus de leur permettre le partage de questionnements ainsi qu'une réflexion sur leur contribution aux discussions sur le forum. Le potentiel relié à l'archivage de différentes données d'un forum, tel que défini par Heinrich, Milne et Moore (2009), permet l'analyse statistique et le profilage d'élèves afin de mieux répondre à leurs besoins en tant qu'apprenants. Aussi, l'analyse des interactions (*posting behaviours*) et suivis de fréquentation sur la plateforme (*non-posting behaviours*) peut amener les enseignants et les élèves à réfléchir sur leurs pratiques et diriger leurs interventions pédagogiques (Xie, 2013).

Par ailleurs, la notion de transparence comme la définissent Lafuente Martínez *et al.* (2015), appliquée au FCC, est également présentée ici. Celle-ci comprend les échanges entre les élèves durant la réalisation de l'activité d'apprentissage et d'évaluation : les versions antérieures du travail tout au long de la réalisation de la tâche d'écriture et tout élément témoignant de leur processus réflexif (plans, notes, schémas, etc.). Cette mise en disponibilité du brouillon des textes des élèves représente une opportunité de documenter la progression des apprentissages de l'apprenant et d'exploiter le potentiel d'autorégulation de l'évaluation formative (Pachler, Daly, Mor, Mellar, 2010).

Enfin, la possibilité de suivre l'évolution de la pensée critique de l'apprenant, à savoir si celui-ci, par ses interventions sur les textes des autres, propose des commentaires qui favorisent le dialogue et qui amènent des éléments de réflexion pour faire progresser les discussions (Olofsson, Lindberg, Stödberg, 2011) est mise en relief à l'aide des interventions des élèves, recueillies à même la plateforme.

The knowledge forum (KF): a database to analyse

The integration of information and communications technology (ICT) for learning is an avenue explored by scientific, institutional and instructional instances to develop stimulating learning environments for learners. In Quebec, *Networked School [free translation]*, a technological innovation project bringing together 23 school boards and nearly a hundred schools mainly

primary order (6-12 years), puts in place the Knowledge forum (KF) to address certain emerging needs of education professionals regarding advanced technologies and learners steeped in today's digital culture. This platform provides a collaborative space in the form of asynchronous written speech in which each student is working and builds understanding of a phenomenon, a problem to solve or a text within multiple activities related to different school subjects. The participants –students, teachers and educational consultant– are required to write texts of various length and type, annotate them, to improve and enrich the inside of a knowledge base that retains traces of their exchanges in the form of interactive canvas.

This article discusses the potential of the KF documentation that allows users either students, teachers, educational consultants or researchers to visualize the activities, progress and usage patterns from different angles thanks to its various features. The traces left by the asynchronous communication, according to Gikand, Morrow and Davis (2011), make self-assessment possible regarding to the understanding of the content as well as allowing learners to share questions and reflections and contribute to discussions on the forum. The potential connected to the archiving of data on a forum, as defined by Heinrich, Milne and Moore (2009), allows the statistical analysis and profiling of students to better meet their needs as learners. Also, analysis of interactions (posting behaviours) and attendances on the platform (non-posting Behaviours) can encourage teachers and students to reflect on their practices and conduct their educational interventions (Xie, 2013).

Furthermore, the notion of transparency as defined by Lafuente Martínez et al. (2015), applied to the KF, is also presented here. This includes exchanges among students during the completion of the assessment activity: earlier versions of the work throughout the completion of the writing task and any element demonstrating their reflexive process (plans, notes, charts, etc.). This availability of the draft texts represents an opportunity to document the progress of the learner's learning and to exploit the potential of self-regulation of formative assessment (Pachler, Daly, Mor, Mellar, 2010).

Finally, the ability to monitor critical thinking of the learner, whether it by its actions on the texts of others, offers comments which promote dialogue and bring elements of reflection to advance discussions (Olofsson Lindberg, Stödberg, 2011) will be highlighted with the interventions of students, gathered on the platform.

## INDEX

**Mots-clés** : écriture collaborative en ligne, forum de coélaboration de connaissances, archivage de données, analyse de données, potentiel réflexif, transparence

**Keywords** : collaborative online writing, knowledge forum, data Archiving, data analysing, reflexive potential, transparency

## AUTEURS

### MARIE-EVE DESROCHERS

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

### GODELIEVE DEBEURME

Université de Sherbrooke, Québec, Canada