

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Écrire ensemble au primaire: interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves

Chercheur principal

Stéphane Allaire, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Cochercheures

Pascale Thériault, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Thérèse Laferrière, Université Laval

Christine Hamel, Université Laval

Godelieve Debeurme, Université de Sherbrooke

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)

Partenaires du milieu de pratique

Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Commission scolaire De La Jonquière

Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Commission scolaire des Sommets

Consortium régional de recherche en éducation (CRRE)

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO)

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Numéro du projet de recherche

2011-ER-144364

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Table des matières

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| TABLE DES MATIERES | 2 |
| AVANT-PROPOS..... | 3 |
| 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 4 |
| 1.1 PROBLEMATIQUE..... | 5 |
| 1.2 QUESTIONS D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE | 6 |
| 1.3 OBJECTIFS POURSUIVIS | 7 |
| 2. PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RESULTATS, RETOMBEES ET IMPLICATIONS..... | 8 |
| 2.1 TYPES D'AUDITOIRE INTERPELES PAR LES RESULTATS | 8 |
| 2.2 SIGNIFICATION DES CONCLUSIONS | 8 |
| 2.3 RETOMBEES IMMEDIATES OU PREVUES DES TRAVAUX..... | 9 |
| 2.4 LIMITES DE CETTE RECHERCHE-ACTION | 10 |
| 2.5 MESSAGES CLES POUR LES ENSEIGNANTS | 11 |
| 2.6 PRINCIPALES PISTES DE SOLUTION POUR LES ENSEIGNANTS | 12 |
| 3. METHODOLOGIE..... | 13 |
| 3.1 DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DE L'APPROCHE METHODOLOGIQUE PRIVILEGIEE..... | 13 |
| 3.2 DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES METHODES DE COLLECTE DE DONNEES..... | 13 |
| 3.3 CORPUS..... | 13 |
| 3.4 STRATEGIES ET TECHNIQUES D'ANALYSE..... | 13 |
| 4. RESULTATS..... | 14 |
| 4.1 PRINCIPAUX RESULTATS OBTENUS..... | 14 |
| <i>Types de pratique d'accompagnement de l'écriture avec le FCC.....</i> | <i>14</i> |
| <i>Types de situation d'écriture avec le FCC.....</i> | <i>15</i> |
| <i>Apports du FCC en matière d'écriture</i> | <i>16</i> |
| 4.2 CONCLUSIONS ET PISTES DE SOLUTION | 19 |
| 4.3 PRINCIPALES CONTRIBUTIONS DES TRAVAUX EN TERMES D'AVANCEMENT DES CONNAISSANCES..... | 20 |
| 5. PISTES DE RECHERCHE..... | 21 |
| 5.1 NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE DECOULANT DES TRAVAUX | 21 |
| 5.2 PRINCIPALE PISTE DE SOLUTION | 21 |
| 6. REFERENCES..... | 22 |
| ANNEXE 1 : DEMARCHE TYPE POUR PLANIFIER UNE SITUATION D'ECRITURE AVEC LE FCC .. | 24 |
| ANNEXE 2 : ENTREVUE SUR LE RAPPORT A L'ECRITURE DES ELEVES AVEC LE FCC..... | 27 |
| ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SUR L'USAGE DES STRATEGIES D'ECRITURE DANS LE FCC | 29 |
| ANNEXE 4 : STRATEGIES D'ECRITURE IDENTIFIEES DANS LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ECOLE QUEBECOISE (MEQ, 2001) | 31 |
| ANNEXE 5 : ELEMENTS D'ECRITURE (SPANDEL, 2003)..... | 32 |

Avant-propos

Nous tenons à remercier sincèrement nos collaborateurs des milieux de pratique, tout particulièrement les enseignants des cinq commissions scolaires qui ont pris part à cette recherche-action et sans qui sa réalisation aurait été impossible.

Cette recherche a contribué à la formation des étudiants-chercheurs suivants, que nous remercions pour la qualité de leur travail d'assistantat de recherche.

Université du Québec à Chicoutimi

Vincent Gagnon
Mélanie Gaudreault
Isabelle Brassard
Marie-Line Chiasson

Université Laval

Pier-Ann Boutin
Jessica Métivier
Christian Perreault

Université de Sherbrooke

Cynthia Breton
Amélie Vallières

L'approbation éthique principale pour ce projet de recherche a été délivrée le 16 mars 2011 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi et porte le numéro 602.131.05.

Pour citer ce rapport :

Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C., & Debeurme, G. (2015). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignants et stratégies d'écriture des élèves* (Rapport de recherche intégral présenté au Fonds de recherche du Québec sur la société et la culture). Consulté à partir de http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_rapport.pdf

Pour consulter le résumé :

http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_resume.pdf

Pour consulter l'article promotionnel :

http://affordance.uqac.ca/publications/ecrire_ensemble_ACE_allaire_promo.pdf

Pour consulter la page web du projet :

<http://affordance.uqac.ca/index.php/ecrire-ensemble-au-primaire/>

1. Contexte de la recherche

Depuis 2002, dans le cadre de l'initiative École éloignée en réseau¹ (maintenant devenue École en réseau), des élèves et des enseignants d'écoles rurales provenant d'une vingtaine de commissions scolaires du Québec utilisent des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour enrichir leur environnement d'apprentissage par la voie de la télécollaboration (Laferrière, Allaire, Breuleux, Hamel, Turcotte, G.-Perron, Beaudoin & Inchauspé, 2009). Le « Knowledge Forum » (KF), traduit en français par Forum de coélaboration de connaissances, FCC, est un outil de communication asynchrone qui y est utilisé pour permettre à des élèves de classes et d'écoles différentes d'apprendre ensemble, indépendamment de la distance géographique qui les sépare.

Plus précisément, le FCC est un espace numérique privé commun où, par l'écriture et la lecture de notes, les élèves s'entraident dans le but de construire des connaissances. À partir de questionnements authentiques qui suscitent leur intérêt et qui sont reliés à des domaines d'apprentissage tels la science et technologie, l'univers social, l'éthique et culture religieuse, les élèves, guidés par leurs enseignants, cherchent à mieux comprendre des situations, des événements et des phénomènes du monde qui les entoure. Cela veut les amener, par le truchement d'interactions écrites, à s'approprier et à formuler des connaissances en lien avec ces domaines disciplinaires et, concomitamment, à faire progresser le capital culturel commun de la classe. On dit alors que les élèves « coélaborent des connaissances » (Allaire & Lusignan, 2011 ; Scardamalia & Bereiter, 2003).

Au fur et à mesure que des pratiques de mise en réseau de classes ont été développées par les enseignants et documentées par les chercheurs d'École

¹ <http://www.eer.qc.ca>

éloignée en réseau, la question de l'apport spécifique du FCC au développement de la compétence à écrire a gagné en intérêt et en pertinence pratique et scientifique. C'est ce qui a mené à la réalisation de la présente recherche-action.

1.1 Problématique

La compétence à écrire est vitale au fonctionnement en société, de plus en plus dite « du savoir » car, avec la lecture, elle est au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie. « Les élèves doivent savoir lire pour apprendre au sujet du monde et ils doivent savoir écrire pour le changer » (traduction libre), disait Brian Cambourne, directeur du Centre d'études sur la littératie de l'Université Wollongong en Australie. C'est dire que l'écriture, en plus de sa vocation communicationnelle, est aussi un instrument de structuration de la pensée. Dans cette perspective, Chuy, Scardamalia et Bereiter (2012) identifient deux genres d'écrit soit, d'une part, les écrits littéraires qui visent à créer une expérience chez le lecteur (Rosenblatt, 1978) (informer, divertir, convaincre, etc.) et, d'autre part, les écrits idéationnels, dont la fonction principale est de contribuer à l'appropriation de connaissances par le scripteur.

Si sa pertinence est indéniable, il est tout aussi évident que l'écriture est un acte complexe puisqu'elle nécessite l'articulation de plusieurs éléments : idées pertinentes, structure cohérente, choix de mots judicieux, fluidité des phrases, style adapté au contexte, respect des conventions linguistiques (Jamison Rog, 2009 ; Spandel, 2003). Des travaux portant sur les processus cognitifs sollicités lors de l'écriture (Hayes, 1996 ; Hayes & Flower, 1980) ont mis en lumière que les scripteurs avancés font appel à une gamme de stratégies de planification, de mise en texte ainsi que de révision et correction. Ils tiennent aussi un métadiscours intérieur qui contribue à l'autorégulation de la tâche. Bereiter et Scardamalia (1987)

ont conceptualisé qu'un tel discours alimente, de façon itérative, deux espaces afin de tendre vers la représentation d'une tâche d'écriture donnée. Sommairement, mentionnons que l'espace « contenu » correspond aux idées (quoi dire) alors que l'espace « rhétorique » correspond à la façon d'en rendre compte (comment dire).

N'ayant pas encore développé les stratégies des scripteurs avancés, les novices peuvent se retrouver en situation de surcharge cognitive en raison de l'ampleur des éléments à gérer. Quelques exemples de problèmes qui en découlent sont les suivants : difficulté à trouver des idées, cohérence textuelle saccadée, rédaction en un seul jet (écriture déversoir) ou apport de modifications superficielles, oubli de l'intention d'écriture en cours de tâche, etc. La faible présence de métacognition chez les élèves en difficulté (Taft & Mason, 2010) est susceptible d'amplifier ces situations.

L'essor de l'informatique et des TIC en milieu scolaire offre de nouvelles possibilités pour soutenir l'apprentissage de l'écriture. MacArthur (2006) a recensé cinq principaux apports: le traitement de texte pour augmenter les modifications apportées à un écrit ; les facilitateurs procéduraux pour soutenir l'identification d'une intention d'écriture ; la reconnaissance vocale pour améliorer la fluidité de l'écriture ; la conception d'hypermédias pour favoriser l'établissement de liens entre les idées ; la communication médiée par ordinateur pour accentuer la prise en compte du destinataire.

1.2 Questions d'intervention et de recherche

Les travaux menés dans le cadre de cette recherche-action s'inscrivent dans la foulée de ces travaux qui ont cherché à identifier l'apport d'outils technologiques au développement de l'écriture. Au plan de l'intervention, nous voulions savoir s'il était possible de concevoir et de mettre en œuvre, en collaboration avec des

enseignants, des situations d'écriture s'inspirant de l'approche de coélaboration de connaissances, tout en mettant à contribution le FCC. Au plan de la recherche, nous voulions savoir si ce type de situation d'écriture pouvait s'avérer propice à l'appropriation d'éléments d'écriture (Spandel, 2003) ainsi qu'au développement de stratégies d'écriture et de comportements discursifs s'approchant de ceux de scripteurs avancés.

1.3 Objectifs poursuivis

Cette recherche-action a été articulée à partir des objectifs de recherche suivants :

- a) Décrire les pratiques de classes intégrant le FCC au cours desquelles les enseignants poursuivent explicitement le développement de la compétence à écrire des élèves ;
- b) Observer la mise en œuvre des processus d'écriture à travers les stratégies utilisées par les élèves lorsque le FCC est mis à contribution ;
- c) Analyser les textes produits à l'aide du FCC.

Par ailleurs, un quatrième objectif – de développement celui-là – a complété les trois premiers. Il s'agissait d'adapter un outil d'analyse de la progression du vocabulaire intégré au FCC de sorte à ce qu'il puisse être utilisé par des enseignants qui utilisent d'autres outils technologiques (par exemple, un blogue).

2. Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications

2.1 Types d'auditoire interpellés par les résultats

Dans le cadre de cette recherche-action, nous avons travaillé à l'amélioration de l'écriture chez les élèves du primaire et les résultats qui s'en dégagent sont susceptibles d'aiguiller, en tout premier lieu, les pratiques des enseignants. En outre, les résultats pourraient aussi être utiles aux conseillers pédagogiques (français et autres domaines d'apprentissage) ainsi qu'aux animateurs du RÉCIT. Enfin, le regard porté sur les *affordances*² du FCC pourrait particulièrement interpeler les concepteurs de ressources éducatives, notamment ceux responsables du design de logiciels d'apprentissage de l'écriture.

2.2 Signification des conclusions

Les conclusions de cette recherche-action portent les principales significations suivantes.

Pour les enseignants :

- L'usage du FCC, lorsque étayé par des pratiques enseignantes qui s'appuient sur les processus et stratégies d'écriture, constitue un apport pour le développement d'éléments d'écriture ;
- Les processus et stratégies d'écriture ont intérêt à être travaillés à partir de situations d'écriture réelles, ce que le FCC peut soutenir ;
- L'usage du FCC permet à la fois d'apprendre à écrire et d'écrire pour apprendre ;
- Il est possible d'amener des élèves du primaire à adopter des comportements discursifs se rapprochant de ceux d'un scripteur plus avancé, notamment de les faire prendre part à une écriture itérative.

² Le concept d'affordance (Allaire, 2006 ; Gaver, 1991 ; Norman, 1983) désigne les possibilités d'action suggérées par une technologie numérique, selon la façon dont elle est conçue.

Pour les conseillers pédagogiques et les animateurs du RÉCIT :

- L'analyse du choix d'un outil d'écriture mérite de prendre en considération la façon dont ses *affordances* soutiennent les processus et stratégies d'écriture ;
- L'exploitation des *affordances* de niveau avancé du FCC par un enseignant nécessite du temps et la mise en œuvre de plusieurs situations d'écriture avec les élèves.

Pour les concepteurs de ressources éducatives :

- Le design d'un outil d'apprentissage de l'écriture a tout intérêt à s'appuyer sur des principes et des connaissances reconnus. Si les pratiques enseignantes sont cruciales dans la façon dont un outil technologique est utilisé, un outil dont le design s'appuie peu sur des connaissances avérées aura peu à offrir pour opérationnaliser la pensée pédagogique de l'enseignant compétent.

2.3 Retombées immédiates ou prévues des travaux

Les retombées immédiates de nos travaux sont plurielles et se déclinent de la façon suivante. Au plan social, les résultats de cette recherche-action rappellent que l'acte d'écrire ne se limite pas qu'à écrire sans faire de fautes. L'écriture est un acte social, de communication d'idées ainsi que de construction de connaissances et de la pensée. Au plan des politiques et des orientations ministérielles, nos résultats procurent des appuis empiriques et pratiques à des axes d'intervention mis de l'avant dans le Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (MELS, 2008). Au plan des retombées pour l'enseignement, des situations d'écriture amenant les élèves à prendre part à une écriture itérative, à l'aide du FCC, sont

disponibles³. De nouveaux ateliers peuvent aussi alimenter les rencontres de développement professionnel bimensuelles et les sessions de transfert de connaissances d'École en réseau. Au plan technologique, les résultats de cette recherche-action indiquent que le FCC est un outil pertinent pour soutenir le développement de stratégies d'écriture chez les élèves. Enfin, un outil d'analyse est disponible⁴ en libre accès pour les intervenants qui souhaitent documenter l'évolution du vocabulaire dans les classes qui font usage d'un blogue.

2.4 Limites de cette recherche-action

Sans pouvoir prétendre avoir travaillé à partir d'un échantillon représentatif, un élément de robustesse de cette recherche réside dans la provenance diversifiée des classes participantes. Si la plupart des classes étaient multiâges et ont travaillé en collaboration avec une classe d'ailleurs, certaines provenaient du milieu rural alors que d'autres étaient situées en milieux périurbain et urbain. En outre, le niveau d'expérience avec le FCC des enseignants était variable. Dans la première année du projet, sept classes totalisant 99 élèves provenant de trois commissions scolaires (CS) de trois régions administratives différentes ont participé. Dans la seconde année, ce sont huit classes regroupant 139 élèves provenant de cinq CS de quatre régions qui ont pris part à la recherche. La troisième année a permis de valider des éléments spécifiques développés et mis en œuvre lors des deux premières années avec trois classes totalisant quelque 80 élèves provenant de trois CS de deux régions. Un autre élément de robustesse réside dans la compréhension fine que nous avons cherché à dégager de l'articulation entre les interventions enseignantes, l'usage des *affordances* du FCC et ce qui en a résulté chez les élèves.

³ <http://affordance.uqac.ca/index.php/ecrire-ensemble-au-primaire/>

⁴ http://affordance.uqac.ca/ressources/extension_lexique_wordpress_mars2014.zip

Malgré la rigueur déployée, les limites suivantes doivent être identifiées. D'abord, notre observation des interventions enseignantes en lien avec les stratégies d'écriture a été partielle. Ensuite, l'intangibilité, voire l'imperceptibilité de certaines stratégies a pu limiter le regard posé sur cet élément. Troisièmement, bien que nous ayons considéré les intentions pédagogiques des enseignants dans l'analyse des données, la fluidité inhérente à la recherche-action a parfois compliqué la tâche. En effet, les intentions initiales se sont modifiées occasionnellement pour tenir compte de contraintes de classe inopinées et de l'intérêt des élèves. Enfin, la totalité des enseignants qui ont participé avaient un profil favorable à l'innovation. On peut s'interroger sur la transférabilité des résultats à des enseignants qui n'ont pas un profil aussi affirmé.

2.5 Messages clés pour les enseignants

Nous nous adressons principalement aux enseignants puisque les résultats de cette recherche-action les concernent en tout premier lieu. Premièrement, le FCC doit essentiellement être envisagé comme un lieu d'élaboration collective d'idées. Les écrits qui s'y rédigent correspondent habituellement peu à des textes finaux et doivent plutôt être qualifiés d'écrits intermédiaires (Chabanne & Bucheton, 2008), qui servent ensuite à d'autres fins (par exemple la rédaction individuelle d'un texte). Ensuite, la diversité des contenus à propos desquels les élèves ont rédigé dans le FCC illustre l'aspect transversal de l'écriture. En effet, il n'est pas nécessaire « d'être dans le cours de français » pour travailler les processus et stratégies d'écriture. Tout domaine d'apprentissage peut fournir un contexte réel et des contenus à propos desquels rédiger. Troisièmement, on a intérêt à utiliser le FCC à l'intérieur d'une situation d'écriture plus vaste qui alterne les moments d'écriture dans le FCC (incluant l'enseignant), des retours en face à face où la classe réfléchit

à partir de ce qui s'écrit dans le FCC (métadiscours accompagné d'un enseignement systématique de notions) ainsi que la rédaction de textes non FCC à des fins d'intégration de ce qui a été réalisé dans le FCC. Lorsqu'il est utilisé dans cette optique, le FCC offre un soutien pédagogique qui amène particulièrement les élèves à consacrer du temps à la planification de l'écriture et à retravailler leurs écrits. Quatrièmement, l'étayage par les pairs qui prend forme dans le FCC aide les élèves à trouver des idées, à briser le syndrome de la page blanche et à procurer un sens à l'écriture dans un cadre scolaire. Enfin, l'articulation de l'écriture dans le FCC à la lecture de textes provenant de l'extérieur du FCC favorise l'appropriation de nouvelles connaissances pendant le processus d'écriture.

2.6 Principales pistes de solution pour les enseignants

Les pistes proposées ici doivent être comprises comme des préalables à la mise en œuvre de situations d'écriture fécondes à l'aide du FCC.

- Connaître les stratégies d'écriture et les opérationnaliser en contexte par des interventions auprès des élèves ;
- S'approprier les principes de coélaboration de connaissances (Allaire & Lusignan, 2011 ; Scardamalia & Bereiter, 2003) ;
- Être familier avec les principales *affordances* du FCC (nouvelle note, élaboration, annotation, création de perspectives, idées prometteuses) ;
- S'inspirer de la démarche type de l'Annexe 1 pour planifier une situation d'écriture à l'aide du FCC.

3. Méthodologie

3.1 Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

La recherche-action a été retenue en raison du volet de développement de pratiques imbriqué au projet. L'équipe de recherche a collaboré avec les praticiens afin d'assurer la viabilité pragmatique des connaissances développées et pour considérer l'écologie du terrain. Des rencontres de suivi ont permis de discuter de résultats et d'envisager les étapes subséquentes de mises en œuvre de situations d'écriture.

3.2 Description et justification des méthodes de collecte de données

Comme pour tout outil, l'apport du FCC a gagné à être compris en conjonction avec les pratiques enseignantes. Une attention a donc été portée à ces dernières, en plus de documenter des éléments concernant l'apprentissage des élèves (processus et produit de l'écriture).

3.3 Corpus

Les principales sources de données ont été : identification des intentions pédagogiques des enseignants (entrevue) ; interventions reliées aux stratégies d'écriture (observation en classe) ; rapport à l'écriture avec le FCC des élèves (questionnaire et entrevue) (Annexe 2) ; stratégies d'écriture (questionnaire et observation dans le FCC) (Annexe 3) ; écrits dans et hors du FCC (brouillon et version finale).

3.4 Stratégies et techniques d'analyse

Des analyses qualitatives et quantitatives (descriptives et inférentielles) ont été utilisées pour enrichir le regard sur les données et les trianguler. Notamment, les stratégies d'écriture du Programme de formation (MEQ, 2001) (Annexe 4) et les éléments d'écriture (Spandel, 2003 ; MELS, 2014) (Annexe 5) ont servi de grilles d'analyse qualitative.

4. Résultats

Compte tenu de l'importance de la façon dont un enseignant utilise les TIC pour documenter l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves (Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami & Schmid, 2011), nous portons une attention particulière aux pratiques enseignantes. Le FCC (et par extension ses *affordances*) doit par conséquent être compris davantage en termes d'apport que d'impact.

4.1 Principaux résultats obtenus

Types de pratique d'accompagnement de l'écriture avec le FCC

Trois types de pratique d'accompagnement de l'écriture avec le FCC ont été dégagés. Dans la *pratique de laisser-aller*, l'enseignant a amorcé la situation d'écriture en posant une question aux élèves dans le FCC, pour ensuite les laisser y répondre sans autres interventions particulières. Les questions ont été diversifiées et pas nécessairement en lien avec un domaine d'apprentissage précis. L'objectif n'était pas tant la rédaction d'un texte que l'utilisation de l'écriture pour répondre à une question précise. La *pratique scriptée* a mis l'accent sur la grande directivité des consignes fournies par l'enseignant tout au long de la situation d'écriture. Cette pratique a offert peu de latitude aux élèves, qui ont dû en quelque sorte suivre les étapes d'une procédure prescrite. Le troisième type de pratique qui a été dégagé est la *pratique étayée*. Elle s'est caractérisée par la mise en place de situations d'écriture qui ont amené les élèves à poursuivre un objectif global, qui s'est décliné en quelques phases intermédiaires. Le FCC a été utilisé pour soutenir la réalisation d'une ou deux phases spécifiques, et non l'ensemble de la situation d'écriture. Cet usage a alterné avec des séances de lecture de textes, des retours métacognitifs animés en grand groupe (face à face) par l'enseignant à partir d'écrits dans le FCC et, dans certains cas, d'écriture en format papier. Tout au long de la situation, un

accompagnement personnalisé a été fourni par l'enseignant, incluant dans le FCC. Cet accompagnement a cherché à établir des liens avec des stratégies d'écriture. Considérant l'importance de l'accompagnement personnalisé et de la rétroaction pour l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009), nous nous concentrons sur les résultats en lien avec les pratiques de type étayé.

Types de situation d'écriture avec le FCC

Les pratiques d'accompagnement de type étayé ont donné lieu à trois principales situations d'écriture à l'aide du FCC. Dans les situations de type *investigation collective*, le FCC a été mis à contribution pour élaborer collectivement des idées et connaissances qui ont ensuite servi à la rédaction d'un texte à l'extérieur du FCC. Au plan collectif, le travail avec le FCC a amené les élèves à comprendre des situations, des événements, des phénomènes du monde qui les entourent ; bref, à faire progresser le capital culturel commun de la classe en réseau. Au plan individuel, le FCC est devenu en quelque sorte une boîte à idées desquelles s'inspirer lors d'une tâche subséquente, et ce pour l'ensemble des élèves, incluant ceux en difficulté d'apprentissage qui peinent souvent à trouver des idées puisque surchargés, notamment, par l'effort de mise en texte. Les situations de type *exploitation de la littérature jeunesse* se sont déroulées selon une démarche s'apparentant à l'investigation collective, à la principale distinction que les élèves ont apprécié et interprété collectivement des œuvres littéraires à l'aide du FCC. Quant aux situations de *rédaction individuelle de texte*, elles ont amené les élèves à déposer un écrit dans le FCC pour obtenir des commentaires de leurs pairs à des fins de révision, de réécriture ou de correction.

Apports du FCC en matière d'écriture

Un constat général qui se dégage, indépendamment du type de situation d'écriture, est à l'effet que les élèves ont pris part à une écriture itérative, c'est-à-dire qui les a amenés à dépasser la rédaction d'une version unique de texte ou l'apport de modifications superficielles. Ils ont vécu, à tout le moins en partie, l'aspect constructif en jeu et qui préside à l'atteinte d'un texte peaufiné, raffiné.

Pour ce qui est plus particulièrement des situations d'écriture de type *investigation collective* et *exploitation de la littérature jeunesse*, la dimension itérative a pris forme à travers la globalité d'une situation d'écriture donnée, et pas tant à travers chacune des notes rédigées dans le FCC. Ces notes ont eu un statut d'écrits intermédiaires qui, par le truchement des *affordances* d'élaboration et d'annotation ainsi que la réutilisation de leurs idées dans d'autres tâches hors FCC en lien avec la situation d'écriture, ont contribué à alimenter un contenu qui s'est progressivement transformé. Un transfert de la dimension itérative a pu être remarqué dans d'autres contextes que celui du FCC alors que, par exemple, dans le cadre de la rédaction de textes en format papier (un narratif, l'autre informatif), les élèves de classes différentes ont continué à apporter des modifications à leur écrit entre le brouillon et la version finale.

Sans être en mesure de statuer sur la durée que devrait avoir une situation d'écriture pour qu'elle puisse susciter une écriture qui se peaufine, il est apparu que les situations qui se sont échelonnées sur quelques semaines ont été favorables à l'apport de modifications dans les écrits des élèves. Elles ont permis de mettre en place différents mouvements d'écriture et de lecture, par exemple : rédaction d'un avis personnel en lien avec l'intention d'écriture du groupe ; lecture des avis des camarades de classe ; rétroaction visant à améliorer ou corriger une idée existante ;

modification d'une note antérieure pour prendre en considération un commentaire ; sélection d'idées en prévision de la rédaction d'un texte individuel en format papier, etc. Les classes ont toutefois eu besoin de se remettre en tête, de façon périodique, l'intention d'écriture initiale globale pour ne pas perdre le cap.

Le rôle de la lecture s'est avéré crucial et a été double. D'une part, la lecture des notes dans le FCC a permis de limiter la répétition de mêmes idées dans le FCC puisqu'une majorité d'élèves a bien perçu la dimension collective de cet outil. D'autre part, la lecture de textes de référence, en lien avec la thématique d'écriture, a soutenu l'approfondissement des idées – par exemple la capacité à expliquer un événement en dépassant l'énonciation de représentations spontanées – et donc du travail de peaufinage de l'écriture lui-même.

L'usage du FCC a particulièrement soutenu le processus et les stratégies de planification. La thématique d'écriture y a été formalisée la plupart du temps par l'enseignant, sous la forme d'une question de départ. Celle-ci a fait suite à des discussions préalables tenues à l'oral afin de positionner un premier niveau d'intention d'écriture, c'est-à-dire le niveau collectif. Ainsi, dans le FCC, la majorité des élèves a écrit au groupe et pour le groupe, afin d'obtenir des idées, d'en fournir aux autres et pour éviter les répétitions. La lecture des notes des camarades de classe a agi à titre de déclencheur à l'ajout d'idées ou à la proposition de modifications. Bien que favorable, le travail entre plusieurs classes n'a pas été nécessaire à la mise en place d'un tel rapport à l'écriture. Le second niveau d'intention d'écriture dans le FCC a été le niveau individuel, qui s'arrime au collectif. Le niveau individuel s'est opérationnalisé à travers la rédaction des notes que les élèves ont rédigé afin de contribuer au développement des connaissances et du

bassin d'idées du groupe, dont certaines ont été reprises ultérieurement lors de la rédaction individuelle d'un texte en format papier. Dans le FCC, l'*affordance* d'échafaudage a été importante pour soutenir les élèves dans le choix pertinent d'une intention d'écriture spécifique et adaptée au contexte de la situation d'écriture. En d'autres mots, elle a fourni des repères permettant de garder en tête des façons de contribuer à l'atteinte de l'intention collective.

Deux autres *affordances* du FCC ont contribué au déploiement de stratégies d'écriture. D'une part, bien qu'utilisée dans peu de classes, la fonction « Idées prometteuses » (IPROM) a suggéré aux élèves d'effectuer des choix parmi la gamme d'idées disponibles depuis le début de la situation d'écriture. Cette *affordance* a été utilisée en conjonction avec une autre, la création de nouveaux espaces d'écriture (perspectives) permettant d'aborder des sous-thématiques spécifiques en lien avec la thématique générale initiale. Après avoir statué sur des idées importantes, ces perspectives ont contribué à relancer un mouvement d'écriture supplémentaire, mais aussi à anticiper l'éventuelle organisation d'un texte en format papier. Il faut mentionner que plusieurs classes qui n'ont pas utilisé l'*affordance* IPROM ont néanmoins utilisé celle de création de perspectives et que la sélection d'idées a pu s'opérer dans le cadre d'une conversation à l'oral en grand groupe.

La mise en texte – entendu par exemple en termes de cohérence textuelle et d'enchaînement phraséologique – a été peu travaillée de façon systématique dans le FCC dans le cadre des situations d'écriture de type *investigation collective* et *d'exploitation de la littérature jeunesse*. Néanmoins, une mise en texte qu'on pourrait qualifier de collective nous semble avoir pris forme en ce sens que, dans le

cadre d'une majorité de situations, une cohérence de contenu a été constatée dans l'enchaînement des notes. La mise en texte a surtout été travaillée dans le cadre de situations de type *rédaction individuelle de texte*. Plus spécifiquement, plusieurs groupes de marqueurs de relation ont été proposés aux élèves, par l'intermédiaire de l'affordance d'échafaudage, pour les soutenir à enchaîner correctement les propositions et phrases de leurs notes. Un transfert des apprentissages a été constaté ultérieurement, dans le cadre de la rédaction d'un texte en format papier.

Pour ce qui est de la révision, dans le FCC, elle a surtout été travaillée, sans y être exclusive, dans le cadre des situations d'écriture de type *rédaction individuelle de texte*. L'affordance d'annotation – semblable à des *Post-It* personnalisés qu'on laisse à un individu – a été mise à contribution. Nombreux ont été les élèves qui souhaitaient recevoir des commentaires de leurs camarades, les ont consultés et, dans plusieurs cas, ont tenu compte des propositions effectuées.

Certaines situations – surtout celles de type investigation collective – ont intégré un travail systématique d'enrichissement du vocabulaire dans le FCC, principalement par le biais de la construction d'un lexique collectif en lien avec la thématique d'écriture. Des mots provenant de ce lexique ont été utilisés ultérieurement dans un texte individuel en format papier et une forte concordance d'usage selon le contexte a été constatée.

4.2 Conclusions et pistes de solution

Peu importe le type de situation d'écriture, les résultats tendent à indiquer que les élèves ont réutilisé ce qui a été fait dans le FCC à l'extérieur de l'outil (contenus, marqueurs de relation, lexique, etc.). Une situation d'écriture articulée entièrement dès son amorce, la considération des principes de coélaboration de connaissances (Allaire & Lusignan, 2011) et un accompagnement fondé sur les stratégies d'écriture

sont indiqués. En outre, bien que des ajustements aient été apportés entre les situations d'écriture de type *exploitation de la littérature jeunesse*, il s'est avéré plus difficile de déployer une dynamique d'amélioration des contenus que pour les situations de type *investigation collective*. Le caractère personnel de l'appréciation littéraire, ainsi que la multitude d'angles d'analyse qu'elle offre, sont en jeu. La piste de l'identification de critères explicites pour baliser l'appréciation est à poursuivre. Par ailleurs, d'autres *affordances* du FCC (notes Élever le propos, citation, référence, champ « Problème » ; champ « Mot-clés » ; espace individuel de rédaction ; organisation spatiale d'une perspective ; publication) auraient pu être avantageusement mises à contribution pour soutenir des stratégies d'écriture. Cela illustre le potentiel de l'outil mais aussi le temps requis pour se l'approprier.

4.3 Principales contributions des travaux en termes d'avancement des connaissances

Nous identifions trois principales contributions. D'abord, nos travaux montrent que le FCC peut contribuer aux éléments d'ordres social et cognitif qui sont en jeu dans l'apprentissage de l'écriture. Ensuite, en collaboration avec les enseignants participants, nous avons conçu et mis en place des situations d'écriture qui ont amené les élèves à retravailler des écrits, tout en préservant leur goût d'écrire. Ces situations ont tenu compte de l'importance de l'accompagnement et de l'interaction par les pairs, dans une perspective développementale afin que les élèves gagnent en autonomie. Des situations ont privilégié l'investigation collective, ce qui est peu fréquent habituellement dans l'apprentissage de l'écriture. Enfin, nous avons dégagé une démarche type d'écriture indépendante des domaines disciplinaires qui permet de travailler l'ensemble des processus d'écriture de façon intégrée.

5. Pistes de recherche

5.1 Nouvelles pistes ou questions de recherche découlant des travaux

Voici quelques pistes qui nous sembleraient fécondes à explorer éventuellement, à la lumière de ce qui découle de cette recherche.

- L'étayage fourni par les enseignants a principalement été effectué à l'oral. Qu'en serait-il si l'étayage qu'ils ont fourni dans le FCC était accentué? S'il était davantage individualisé? Il serait pertinent de mieux connaître l'apport de ces potentielles formes de soutien, qui sont complémentaires aux échafaudages intégrés au FCC.
- En dépit de leur pertinence, plusieurs situations d'écriture développées dans le cadre de cette recherche-action ont été d'une certaine complexité pédagogique à mettre en œuvre en raison de la flexibilité et de l'adaptabilité nécessaires dans l'action. Cela pose la question du transfert des résultats à des enseignants qui sont plus à l'aise avec des démarches didactiques linéaires et bien définies.

5.2 Principale piste de solution

Pour étudier spécifiquement la seconde piste de recherche qui vient d'être identifiée, il serait pertinent de s'intéresser à l'activité de l'enseignant qui travaille à la mise en œuvre de situations d'écriture complexes avec le FCC. Le modèle de la théorie de l'activité (Engeström, 1986) pourrait offrir un cadre d'intelligibilité adéquat pour comprendre les tensions qui surviennent en cours de déploiement. Cela pourrait aiguiller de façon pertinente la façon de mener des activités de développement professionnel concernant l'enseignement de l'écriture.

6. Références

Allaire, S., & Lusignan, G. (2011). *Enseigner et apprendre en réseau. Collaborer en classes distantes à l'aide des TIC*. Anjou: Les Éditions CEC.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Chabanne, J-C., & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec Français*, 149, 60-62. [En ligne.] Disponible: <http://id.erudit.org/iderudit/1737ac>

Chuy, M., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2012). Development of ideational writing through knowledge building: Theoretical and empirical bases. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & David D. Preiss (Eds.), *Writing, A Mosaic of New Perspectives* (pp. 175-190). New York: Psychology Press.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

Hayes, J. (1996). Un nouveau modèle du processus d'écriture. In J.Y., Boyer et J.P. Dionne (Éds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal: Logiques.

Hayes, J., & Flower, S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, J., Beaudoin, J., & Inchauspé, P. (2009). *L'École éloignée en réseau : l'apprentissage des élèves*. Rapport synthèse 2006-2008 (Phase 3). Montréal: CEFRIO.

MacArthur, C.A (2006). The Effects of New Technologies on Writing and Writing Processes. In *Handbook of Writing Research*, C.A. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (Eds). (pp.248-262). New York: The Guilford Press.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français au primaire et au secondaire. Mesure 1 : L'écriture hebdomadaire – primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois Press.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education*, Second edition (pp. 1370-1373). New York: Macmillan Reference.

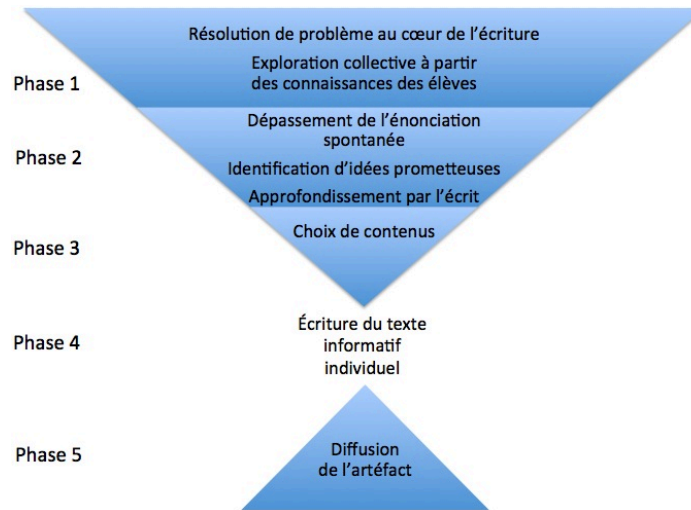
Spandel, V. (2003). *Creating writers through 6-Trait writing assessment and instruction*. New York: Longman.

Taft, R. J., & Mason, L. H. (2010). Examining Effects of Writing Interventions: Highlighting Results for Students With Primary Disabilities Other Than Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 32(5), 359-370.

Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(3), 4-28.

Annexe 1 : Démarche type pour planifier une situation d'écriture avec le FCC

Cette situation d'écriture type s'articule en cinq phases, dont les trois premières mettent à profit le FCC. Le schéma suivant présente une vue d'ensemble des phases. Chacune est ensuite détaillée.



Phase 1 (durée approximative : une semaine)

La phase 1 consiste en l'amorce de la situation d'écriture. Il s'agit d'ancrer l'intention d'écriture dans un contexte de résolution de problème en expliquant aux élèves qu'il s'agit, dans un premier temps, de s'engager collectivement dans une recherche d'informations pour mieux comprendre une situation, un événement, un phénomène (par exemple, le fonctionnement de la société au Moyen Âge) (investigation collective). Ultiment, les élèves auront à produire un texte individuel (par exemple un texte informatif) pour rendre compte d'une partie de cette compréhension. Une tempête d'idées est effectuée à propos de ce que les élèves connaissent du Moyen Âge, à titre d'élément déclencheur de l'écriture. Les élèves sont ensuite invités à garder des traces écrites de ces premières idées, sur le FCC. En guise de rappel de cette intention d'écriture, on crée dans le FCC une nouvelle perspective intitulée « Moyen Âge » pour l'écriture collective. En outre, on rédige la première contribution, soit une note qui invite les élèves à rédiger ce qu'ils connaissent de la société de l'époque. On en profite pour expliquer et modéliser l'utilisation de l'affordance d'échafaudage. Celle-ci est présentée comme un appui à la clarification d'une intention d'écriture sous la forme d'une nouvelle contribution dans la perspective à développer. En l'occurrence ici, c'est l'échafaudage « J'ai besoin de comprendre » qui est utilisé puisque le contenu de la note initiale consiste en la formulation du questionnement à la base de l'écriture.

Les élèves sont invités à lire les notes de leurs camarades pour s'enquérir de leurs idées, pour ne pas les répéter (compte tenu de la dimension collective du FCC), voire ajouter des idées complémentaires, et ce en dépit du fait qu'à ce stade-ci, l'intention est surtout de permettre à la fois un rappel des connaissances et la

formulation de conceptions spontanées sur la question, et d'en garder trace. Des idées complémentaires sont associées à l'aide de l'affordance d'élaboration, qui permet de relier graphiquement une note à une autre. D'un point de vue collectif, elle soutient un enchaînement logique des idées (mise en texte de groupe).

Par ailleurs, bien que le FCC soit présenté comme un espace collectif d'écriture permettant d'améliorer la compréhension de quelque chose et que, par conséquent, la répétition d'un même contenu n'est pas souhaitable, on explique aux élèves qu'en cas de telles répétitions, il est possible d'utiliser l'affordance d'organisation spatiale et visuelle pour regrouper des notes selon leur proximité sémantique. Une telle façon de faire se veut contributive à la réorganisation de l'écriture collective.

Phase 2 (durée approximative : deux à trois semaines)

L'objectif de la seconde phase de la situation d'écriture est d'amener les élèves à dépasser les connaissances antérieures ou les conceptions spontanées énoncées lors de la première phase. Pour ce faire, on demande aux élèves d'utiliser l'affordance des idées prometteuses intégrée au FCC. Ainsi, chaque élève relit les notes rédigées jusque là et identifie, par surlignement, les éléments qui lui semblent importants d'approfondir pour parvenir à une compréhension plus étoffée du Moyen Âge.

Une fois que l'ensemble des élèves a accompli cela, on génère en groupe le portrait d'ensemble des idées les plus fréquemment sélectionnées.

À la suite d'une discussion collective, ce portrait mène à l'identification de sous-thématiques, qui donnent lieu à la création d'autant de perspectives spécifiques permettant d'orienter la nouvelle phase d'écriture associée à la poursuite de l'investigation de la thématique initiale.

On insiste ensuite sur l'importance de la consultation de ressources documentaires (site web et livres). On en profite aussi pour enseigner de façon explicite certaines stratégies de repérage et de traitement de l'information de base afin que les élèves puissent reformuler, dans leurs propres mots, sur le FCC, les informations consultées. L'affordance d'élaboration est rappelée de sorte à encourager les élèves à construire à partir des idées apportées par les autres. En outre, l'identification des sources est aussi enseignée pour que les élèves puissent les indiquer dans leurs notes.

Périodiquement au cours de cette deuxième phase d'écriture, on projette au TBI certaines notes d'élèves afin de les amener, en groupe, à réfléchir à des modifications possibles lorsque le contenu semble plutôt bien ou moins bien correspondre à l'intention d'écriture de la perspective (sous-thématique) ou qu'il manque de clarté. Des modifications peuvent être apportées à la note à partir de l'affordance de révision.

Par ailleurs, un étayage est aussi fourni dans les perspectives mêmes du FCC. Pour ce faire, on utilise l'affordance d'annotation.

Phase 3 (durée approximative : une semaine)

La troisième phase peut être qualifiée de phase transitoire entre l'écriture collective effectuée sur le FCC et une écriture individuelle. On invite les élèves à relire le contenu élaboré sur le FCC en mettant l'accent sur l'identification de quelques idées dont il faudra rendre compte dans un texte individuel. Il s'agit donc d'une phase d'exploration et de choix d'idées en prévision d'un nouveau contexte d'écriture. Les élèves peuvent s'aider d'un calepin pour noter, en vrac, les idées retenues. À la suite de cette prise de notes, l'organisation du texte individuel est envisagée. Pour ce faire, on anime une discussion de groupe au cours de laquelle on amène les élèves à dégager les principales parties du genre de texte à écrire (par exemple, informatif). Par la suite, l'importance d'effectuer un plan, préalablement à la mise en texte, est expliquée et illustrée par un exemple. Chaque élève élabore ensuite le plan de son texte.

Phase 4 (durée approximative : deux à trois semaines)

La quatrième phase consiste en la mise en texte, la révision et la correction du texte individuel. À partir de cette phase, le FCC est moins utilisé, bien que les élèves puissent consulter à nouveau les écrits qui s'y trouvent. Les élèves travaillent surtout de façon individuelle, en rédigeant d'abord un brouillon dans le format papier-crayon. Ils sont soutenus par l'enseignant, par exemple en ce qui a trait à l'enchaînement des idées au sein des paragraphes, ainsi que pour la correction linguistique. Lors de la rédaction de cette première version du texte, pour soutenir le regroupement d'idées, un code de couleurs peut être proposé. auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, un système de jetons peut être mis à contribution afin de les amener à intégrer systématiquement certaines étapes de vérification. Par exemple, les élèves sont invités à placer un jeton sur le verbe après en avoir vérifié l'accord avec le sujet.

Phase 5 (durée approximative : une semaine)

La cinquième phase de la situation d'écriture consiste en la publication et la diffusion de la version finale du texte des élèves (artéfact). Tous les textes peuvent être téléversés sur le site web de l'école ou sur un blogue à des fins de partage public.

Annexe 2 : Entrevue sur le rapport à l'écriture des élèves avec le FCC

L'objectif de l'entrevue était d'obtenir une représentation qualitative de ce que les élèves pensent de l'écriture à l'aide du FCC. Les quatre dimensions (affective, axiologique, idéale, praxéologique) du rapport à l'écrit de Suzanne Chartrand (Université Laval) ont servi de référent à l'élaboration de cet outil de collecte.

Dimension affective

- Quand vous écrivez, préférez-vous le faire avec ou sans l'utilisation du KF, ou si c'est pareil ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des choses que vous aimez moins de l'écriture sur le KF ? Lesquelles ?
- Avez-vous l'impression que le KF vous aide à vous améliorer en écriture?
Si l'élève dit qu'il s'améliore: qu'est-ce qui s'améliore dans ton écriture?
Si l'élève dit qu'il n'a pas l'impression de s'améliorer : qu'est-ce qui te fait dire que tu ne t'améliores pas ?
- Après avoir écrit une note ou une annotation sur le KF, comment vous sentez vous?

Dimension axiologique

- Pensez-vous que le KF pourrait être utilisé par d'autres personnes que des élèves et des enseignants ? Pourquoi ?
- Est-ce que le KF vous est utile pour autre chose que l'écriture ?
Si l'élève dit que c'est utile: en quoi c'est utile?
Si l'élève ne sait pas quoi répondre : Est-ce que ça peut être utile pour d'autres matières ? Pourquoi ? Quelles matières et pourquoi ?

Dimension idéale

- Comment expliqueriez-vous ce qu'est écrire sur le KF à quelqu'un qui n'a jamais fait de KF ?
- En quoi écrire sur le KF, c'est différent des autres activités d'écriture que vous faites en classe?
- Pendant que vous écrivez sur le KF, avez-vous l'impression de produire un texte ? Pourquoi ?
- On a remarqué que pendant un même projet, vous retournez plusieurs fois sur le KF. Pourquoi faites-vous cela ?
- Quand un projet KF est terminé, avez-vous l'impression d'avoir écrit un texte ? Pourquoi ?

Dimension praxéologique

- Pourriez-vous expliquer ce qu'il faut faire pour écrire une bonne note sur le KF ?
- Qu'est-ce qui est important pour vous quand vous écrivez sur le KF?
- Quand vous écrivez sans KF, est-ce que ça vous arrive de repenser à ce qui a été écrit sur le KF? À quoi pensez-vous ?
- Écrire sur le KF, est-ce que c'est un travail individuel, un travail de groupe ou les deux? Pourquoi?
- Parlez-nous de la présence des fautes de français sur le KF.

Annexe 3 : Questionnaire sur l'usage des stratégies d'écriture dans le FCC

1. Avant d'écrire une note sur le KF...

| |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1 Je lis la question de départ de l'enseignante. |
| 1.2 Je lis les notes des autres élèves. |
| 1.3 Je regarde les mots clés des notes des autres élèves. |
| 1.4 Je retourne dans mes anciennes notes pour voir s'il y a des annotations. |
| 1.5 Je réfléchis à la façon d'organiser mes idées. |
| 1.6 Je prends des notes dans un cahier ou sur une feuille. |
| 1.7 Je lis les échafaudages. |
| 1.8 Je fais des recherches dans Internet, des livres, ou d'autres ressources. |
| 1.9 J'essaie de trouver une idée qui n'a pas été écrite par les autres. |

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

2. Pendant que j'écris une note sur le KF

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.1 Je choisis un échafaudage qui correspond à ce que je veux dire. |
| 2.2 J'ai en tête la façon d'organiser mes idées. |
| 2.3 Je fais un lien avec la note à partir de laquelle j'élabore. |
| 2.4 J'identifie des mots clés dans ma note. |
| 2.5 Je relis ce que j'écris avant d'ajouter d'autres idées à ma note. |
| 2.6 J'écris les idées comme elles me viennent. |
| 2.7 J'utilise des mots liens (marqueurs de relation). |
| 2.8 Je relis des notes déjà écrites. |
| 2.9 J'utilise un dictionnaire, une grammaire ou une autre ressource pour corriger mes fautes. |

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

3. Après l'écriture d'une note sur le KF

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 Je relis ma note pour être certain que mes idées sont claires. |
| 3.2 Il m'arrive de la modifier avant de l'enregistrer. |
| 3.3 Je me demande si ma note correspond bien à ce que je voulais dire. |
| 3.4 Je demande l'avis de mon enseignant avant de l'enregistrer. |
| 3.5 Je demande l'avis d'un autre élève avant de l'enregistrer. |
| 3.6 J'utilise un dictionnaire, une grammaire, ou une autre ressource pour corriger mes fautes. |

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

4. Je lis principalement les notes des autres élèves...

- Pour me donner des idées
- Pour connaître ce que les autres pensent
- Pour éviter d'écrire ce qui est déjà écrit
- Parce que je suis obligé de le faire
- Je ne lis pas les notes des autres

5. Quand je travaille sur le KF, j'écris surtout à :

- Mon enseignant
- Tous les amis du projet KF
- Quelques amis du projet KF
- L'ami à qui je réponds avec ma note
- Au monde entier
- Je ne sais pas à qui j'écris quand je travaille sur le KF

6. Il m'arrive de retourner dans une note déjà enregistrée pour la modifier.

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

7. Si je vois une erreur dans la note d'un autre élève, je lui laisse une annotation

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

8. Je corrige ma note si j'ai une annotation qui demande de le faire.

Échelle : Toujours non / Parfois non / Je ne sais pas / Parfois oui / Toujours oui

Annexe 4 : Stratégies d'écriture identifiées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001)

| Processus d'écriture | Stratégies d'écriture |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planification | Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues |
| | Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (œuvres d'art, illustrations, objets, etc.) |
| | Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit |
| | Penser au destinataire du texte à produire |
| | Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées) |
| | Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte |
| | Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent |
| Mise en texte | Ajouter au fur et à mesure les idées qui viennent |
| | Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement |
| | Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe |
| | Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite |
| Révision, correction, autoévaluation | Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire |
| | Repérer les passages à reformuler |
| | Réfléchir à des modifications possibles |
| | Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de le lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue) |
| | Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées |
| | Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases) |
| | Relire son texte plus d'une fois |
| | Inscrire, s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire |
| | Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection |
| | Consulter les outils de référence disponibles |
| | Recourir à un autre élève ou à un adulte |
| | Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré |
| | Décrire ou expliquer la démarche suivie |
| | Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture |
| Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues | |
| S'autoévaluer comme scripteur | |

Annexe 5 : Éléments d'écriture (Spandel, 2003)

Spandel (2003) identifie six éléments qui contribuent à la rédaction d'un texte de qualité.

Les idées

Les idées font référence à l'exploitation de l'idée principale et des idées secondaires. En somme, elles constituent le fil conducteur du texte, son essence.

La structure

La structure du texte renvoie à l'organisation logique des idées. Il s'agit de la manière dont le scripteur organise ou ordonne les idées pour faire du texte un tout cohérent.

Le choix des mots

Le choix des mots consiste à utiliser un vocabulaire précis et efficace. Le scripteur favorisera l'emploi de mots clairs et évocateurs.

La fluidité des phrases

La fluidité constitue le rythme du texte, la manière dont il se lit. L'enchaînement de différents types de phrases (affirmative, exclamative, interrogative, etc.), la longueur de celles-ci (phrases simples et complexes) ainsi que le recours aux mots de transition créera ce rythme de lecture.

Le style

Le style reflète la personnalité du scripteur et celui-ci se révèle à travers la combinaison de l'ensemble des éléments d'écriture.

Les conventions linguistiques

Les conventions linguistiques sont associées à l'orthographe d'usage et grammatical, l'emploi de la lettre majuscule, la ponctuation, etc. Elles contribuent à clarifier les idées.