Environnements d'apprentissage intégrant le blogue au primaire : de la dimension affective à la dimension cognitive de l'écriture

Rapport préparé à l'intention du Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Stéphane Allaire, Ph. D., professeur

Pascale Thériault, Ph. D., professeure

Vincent Gagnon, étudiant à la maitrise en éducation

Evelyne Lalancette, étudiante à la maitrise en éducation

Université du Québec à Chicoutimi

Avec la participation de

Stéphanie Simard, étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire

Sarah Cloutier, étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire

Université du Québec à Chicoutimi

Version finale

Octobre 2011

Table des matières

Table des matières 2

Table des figures 4

Table des tableaux 6

1. La problématique 7
- **1.1 Le développement de la compétence à écrire au primaire** 7
- **1.2 Le design d'un environnement d'apprentissage contemporain** 9
- **1.3 Les objectifs de la recherche** 10

2. Le cadre théorique 11
- **2.1 Les dimensions affective et cognitive de l'écriture** 11
  - 2.1.1 La dimension affective 11
    - 2.1.1.1 Motivation, concept de soi et rapport à l'écrit 11
  - 2.1.2 La dimension cognitive 13
    - 2.1.2.1 Processus rédactionnel et stratégies d'écriture 13
    - 2.1.2.2 Éléments d'écriture 15

3. La méthodologie 16
- **3.1 L'étude de cas multiples** 16
- **3.2 Le choix des participants** 17
- **3.3 La collecte de données** 17
- **3.4 La posture de l'équipe de recherche** 22
- **3.5 L'analyse des données** 23

4. La présentation des résultats 24
- **4.1 La présentation des cas étudiés** 24
  - 4.1.1 Le premier cas : classe 1 (Michel) 24
    - 4.1.1.1 Profil sociodémographique 24
    - 4.1.1.2 Profil de l'enseignement de l'écriture 25
    - 4.1.1.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue 26
  - 4.1.2 Le deuxième cas : classe 2 (André) 27
    - 4.1.2.1 Profil sociodémographique 27
    - 4.1.2.2 Profil de l'enseignement 27
    - 4.1.2.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue 29
  - 4.1.3 Les caractéristiques communes entre les cas 29
  - 4.1.4 Les distinctions entre les cas 30
  - 4.1.5 Les caractéristiques du blogue utilisé par les classes participantes 30
- **4.2 Les résultats de la dimension affective de l'écriture** 33
  - 4.2.1 Le concept de soi en écriture 33
  - 4.2.2 Le rapport à l'écriture 34
  - 4.2.3 La motivation à écrire 35
  - 4.2.4 Les interventions des enseignants visant à soutenir la dimension affective de l'écriture. 35
- **4.3 Les résultats de la dimension cognitive de l'écriture** 36
  - 4.3.1 L'écriture en tant que processus 36
    - 4.3.1.1 Les interventions des enseignants 36
    - 4.3.1.2 Les stratégies des élèves 42
    - 4.3.1.3 Les patterns rédactionnels des élèves 46
  - 4.3.2 L'écriture en tant que produit 48
    - 4.3.2.1 L'intensité d'écriture 48

4.3.2.2 Les thématiques abordées 50
4.3.2.3 Le choix de l'intention d'écriture 51
4.3.2.4 La présence de l'intention d'écriture 54
4.3.2.5 La dominance de l'intention d'écriture 55
4.3.2.6 La structure des billets 57
4.3.2.7 La qualité de la structure des billets 57
4.3.2.8 La structure syntaxique 59
4.3.2.9 La qualité de la langue 61
4.3.2.10 Les interactions sur le blogue 63
4.3.2.11 L'amélioration de l'écriture du point de vue des participants 67
4.4 Synthèse des résultats de chaque cas 69
4.4.1 Le premier cas : classe 1 69
4.4.2 Le deuxième cas : classe 2 70
L'interprétation des résultats 73
L'originalité et les limites de l'étude 79
La bibliographie 81
Annexe 1 : Exemples de billets rédigés par les élèves 86

Table des figures

Figure 1. Continuum d'autodétermination et types de motivation 12
Figure 2. Organisation physique de la classe 1 25
Figure 3. Organisation physique de la classe 2 28
Figure 4. Interface de rédaction du blogue 31
Figure 5. Page d'identification des blogues d'une classe 32
Figure 6. Interventions enseignantes observées en classe (tous les processus d'écriture confondus) 37
Figure 7. Interventions enseignantes observées en classe relativement aux stratégies de planification 38
Figure 8. Interventions enseignantes observées en classe relativement aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche 39
Figure 9. Interventions enseignantes relatées (tous les processus d'écriture confondus) 41
Figure 10. Stratégies d'écriture des élèves (tous les processus confondus) 42
Figure 11. Stratégies d'écriture des élèves (planification) 43
Figure 12. Stratégies d'écriture des élèves (mise en texte) 44
Figure 13. Stratégies d'écriture des élèves (révision, correction et autoévaluation de la démarche) 45
Figure 14. Patterns rédactionnels des élèves (classe 2 seulement) 47
Figure 15. Nombre de billets rédigés sur le blogue tout au long de l'année scolaire 48
Figure 16. Nombre de mots écrits sur le blogue tout au long de l'année scolaire 49
Figure 17. Thématiques abordées sur le blogue par les élèves de la classe 1 50
Figure 18. Thématiques abordées sur le blogue par les élèves de la classe 2 51
Figure 19. Choix de l'intention d'écriture par les élèves de la classe 1 52
Figure 20. Choix de l'intention d'écriture par les élèves de la classe 2 53
Figure 21. Présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 1 54
Figure 22. Présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 2 55
Figure 23. Dominance de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 1 56
Figure 24. Dominance de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 2 56
Figure 25. Nombre de paragraphes dans les billets rédigés par les élèves sur le blogue 57
Figure 26. Qualité de la structure des billets rédigés par les élèves de la classe 1 58
Figure 27. Qualité de la structure des billets rédigés par les élèves de la classe 2 58
Figure 28. Nombre total de phrases dans les billets rédigés sur le blogue 59
Figure 29. Présence de phrases simples dans les billets rédigés sur le blogue 60
Figure 30. Présence de phrases complexes dans les billets rédigés sur le blogue 60
Figure 31. Diversité du vocabulaire utilisé dans les billets rédigés sur le blogue 61
Figure 32. Utilisation du vocabulaire en contexte dans les billets rédigés sur le blogue 62
Figure 33. Qualité du vocabulaire dans les billets rédigés sur le blogue 63
Figure 34. Commentaires reçus 64
Figure 35. Types de commentaires reçus (classe 2 seulement) 65

Figure 36. Commentaires rédigés par les élèves, sur leur propre blogue, en réponse à un commentaire reçu (classe 2 seulement) 66
Figure 37. Caractéristiques à prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage selon Bransford *et al*. (1999) 73
Figure 38. Modèle renouvelé du processus d'écriture selon Hayes (1995) 74
Figure 39. Conceptualisation de l'écriture dans un environnement d'apprentissage intégrant le blogue 75

Table des tableaux

Tableau 1. Processus et stratégies d'écriture du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) 14
Tableau 2. Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude 16
Tableau 3. Calendrier de collecte de données auprès des enseignants 17
Tableau 4. Calendrier de collecte de données auprès des élèves 18
Tableau 5. Description des modalités de collecte de données auprès des enseignants 18
Tableau 6. Description des modalités de collecte de données auprès des élèves 20
Tableau 7. Grille utilisée pour le codage de la présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets 54
Tableau 8. Améliorations perçues dans les billets rédigés par trois élèves de compétence différente en écriture (classe 2) 67
Tableau 9. Améliorations perçues dans les billets rédigés par trois élèves de compétence différente en écriture (classe 1) 68
Tableau 10. Synthèse des résultats du cas 1 69
Tableau 11. Synthèse des résultats du cas 2 71

1. La problématique

Ce premier chapitre situe le contexte de réalisation de l'étude[1]. Pour ce faire, il s'intéresse au développement de la compétence à écrire ainsi qu'aux caractéristiques des environnements d'apprentissage contemporains. La présentation des objectifs vient clore le chapitre.

1.1 Le développement de la compétence à écrire au primaire

La lecture et l'écriture sont des compétences essentielles au développement de tout individu et, au même titre que la lecture, l'écriture est au cœur de nombreux apprentissages (Cutley & Graham, 2008; Smets, 2010). Tout comme apprendre à lire, l'apprentissage de l'écriture est exigeant tant au plan linguistique que cognitif. Pour de jeunes scripteurs, produire un texte constitue une tâche complexe qui nécessite, de la part de l'enseignant, la considération de facteurs qui contribueront au développement et au maintien de la motivation (Bruning & Horn, 2000). Parmi ces facteurs, notons, entre autres, l'importance de l'authenticité des tâches proposées et la prise en compte d'un destinataire, des commentaires constructifs formulés sur des éléments précis, la mise à profit des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les interventions de l'enseignant (Bruning & Horn, 2000; Graham, 2008; Rief, 2006; Rijalaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, van Steendam, *et al.*, 2008).

Bruning et Horn (2000) mentionnent que le milieu scolaire constitue, généralement, le principal contexte d'écriture pour les jeunes. La situation est possiblement en changement compte tenu de l'ampleur de l'utilisation des médias sociaux à des fins personnelles (Roy, 2009), cela dit, Routman (2010) constate que bon nombre d'élèves n'apprécient pas l'écriture telle qu'elle est pratiquée à l'école. Cela s'expliquerait par le fait que les enseignants accordent une grande importance au fait de bien écrire, tout particulièrement aux conventions linguistiques, et bien peu au plaisir de le faire. D'où la nécessité d'offrir aux élèves des tâches diversifiées, qui leur permettent d'écrire sur des sujets avec lesquels ils sont familiers et qui les intéressent puisque cela influence positivement leur engagement. En effet, il semble qu'ils s'investissent davantage dans les activités d'écriture lorsqu'ils ont une intention de communiquer, la possibilité d'écrire sur des sujets qui les touchent et lorsque les tâches représentent un certain défi, sans toutefois qu'il soit démesuré (Cutley & Graham, 2008; Rief, 2006; Rijlaarsdam *et al.*, 2008).

C'est dans cette perspective que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) suggère que les élèves s'adressent à des destinataires dans l'intention d'informer, de convaincre, de partager des idées, etc. À ce propos, Pascopella et Richardson (2009) constatent que l'avènement des médias sociaux offre des occasions intéressantes aux jeunes d'écrire à de réels destinataires et qu'il est souhaitable d'adapter les pratiques

[1] Cette étude a pu être réalisée grâce au soutien financier du MELS dans le cadre du Programme de recherche sur l'écriture.

pédagogiques d'enseignement de l'écriture à ce nouveau contexte. Des pratiques d'écriture centrée sur la communication exigent du scripteur qu'il coordonne son intention d'écriture et le texte produit en regard de celle-ci, en plus d'assurer la gestion des processus et stratégies d'écriture (Rijalaarsdam *et al.,* 2008).

Le processus rédactionnel étant complexe (Barré-De Miniac, 2000), les élèves ont besoin d'être guidés dans l'écriture des différents types de textes puisque cela requiert la mobilisation de connaissances et de stratégies diversifiées. Qui plus est, il leur faut observer le fait qu'un scripteur hésite, reformule, se questionne, revoit sa planification, etc. de façon itérative (Graham, 2008; Rief, 2006; Routman, 2010). À cet égard, les résultats d'une étude menée par De La Paz et Graham (2002) montrent qu'un enseignement explicite des stratégies d'écriture amène les élèves à produire des textes de meilleure qualité. En plus de cet enseignement explicite, les élèves ont besoin d'une rétroaction et de commentaires constructifs qui portent sur des éléments précis de leurs productions afin de devenir des scripteurs de plus en plus compétents (Bruning & Horn, 2000; Rief, 2006; Rijalaarsdam *et al.*, 2008). Cette rétroaction leur permet de constater leurs progrès, mais aussi le travail à poursuivre et bonifier (MELS, 2008).

En outre, un enseignement efficace de l'écriture implique que les élèves soient engagés quotidiennement dans le processus d'écriture, que ce soit au niveau de tâches relatives à la planification, la rédaction, la révision ou la diffusion (Graham, 2008; Rief, 2006; Routman, 2010). Pour le MELS (2008), il importe que l'élève écrive régulièrement des textes de genres et de longueurs variés dans le cadre de l'enseignement du français, mais aussi dans les différents domaines disciplinaires. Il s'agit là de situations propices à la réflexion sur l'écriture. De plus, la pratique libre de l'écriture contribue au développement de la compétence à écrire en ce sens qu'elle permet aux élèves de réinvestir, dans différents contextes d'écriture, les notions enseignées par l'enseignant, qu'il s'agisse de règles de grammaire ou de stratégies, par exemple (Davidson, 2007; MELS, 2008; Rief, 2006).

La diversité des contextes d'écriture et la réalisation d'activités signifiantes constituent une importante source de motivation, en plus de permettre aux élèves de donner un sens à ce qu'ils font et de s'engager dans les tâches qui leur sont proposées. Cela est à même de contribuer au développement d'une conception positive de l'écriture (Bruning & Horn, 2000; Thériault & Nadeau-Tremblay, 2011).

Une telle conception est grandement influencée par celle de l'enseignant et de ses pratiques d'écriture. Ainsi, son enthousiasme à l'égard de l'écriture et ses interventions agissent sur l'idée que se font les élèves de l'écriture (Bruning & Horn, 2000) puisque, comme le mentionne Routman (2010, p.47), « pour que les élèves prennent plaisir à écrire, il faut d'abord que leur enseignant aime écrire ». Les jeunes ont besoin de sentir que les enseignants apprécient l'écriture, qu'ils écrivent avec de réelles intentions de communiquer et qu'ils se soucient du destinataire à qui ils s'adressent.

Enfin, des auteurs (Bruning & Horn, 2000; Graham, 2008; Routman, 2010) s'entendent pour dire que la mise en place d'un environnement positif et stimulant l'apprentissage de l'écriture est essentiel au développement de la compétence à écrire. Pour ces auteurs, cela

signifie, notamment, que les élèves sont engagés quotidiennement dans des pratiques d'écriture, que les situations proposées sont les plus authentiques possibles et permettent la rédaction de différents types de textes, qu'ils sont encouragés à écrire par des enseignants qui apprécient l'écriture et que leurs tentatives sont reçues positivement et de façon constructive.

1.2 Le design d'un environnement d'apprentissage contemporain

Les éléments qui viennent d'être présentés suggèrent que l'apprentissage de l'écriture s'orchestre à partir d'une gamme de variables relatives à l'individu, mais aussi à la nature contextuelle et sociale qui est inhérente à cet acte. En d'autres mots, pour aspirer à un apprentissage de l'écriture qui ne se limite pas qu'à une seule utilisation scolaire et qui puisse plutôt nourrir la réussite à plus long terme, de sorte ainsi à traduire la dimension cruciale qui lui est reconnue pour le développement, son appropriation gagne à ne pas s'effectuer en vase clos, de façon artificielle, à travers des tâches qui ne traduisent pas son sens et sa pertinence réels.

À cet égard, de récents travaux en sciences cognitives appliquées (Bransford, Brown & Cocking, 1999; Khine & Saleh, 2010; Sawyer, 2005) mettent de l'avant des caractéristiques que les éducateurs – qu'ils enseignent l'écriture ou d'autres savoirs – devraient prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage, c'est-à-dire une situation éducative (Schwab, 1973) qui supporte les apprenants en vue d'engendrer des apprentissages durables et en profondeur. Le terme « environnement » est intéressant pour traduire une organisation logique et holistique des actions et interactions, un peu à l'instar du concept d'écologie, qui sont mises en place pour soutenir des apprentissages. Bransford *et al*. (1999) identifient quatre principes qui devraient guider l'organisation d'un environnement d'apprentissage contemporain: la centration sur l'élève, sur les connaissances, sur l'évaluation et sur la collectivité.

Le principe de centration sur l'élève réfère à l'attention accordée aux connaissances, aux compétences, aux attitudes et aux croyances des apprenants. Il s'agit de reconnaître l'importance d'exploiter les connaissances conceptuelles et culturelles que possèdent les élèves dans l'enseignement. Le principe de centration sur les connaissances a trait au besoin d'aider les élèves à acquérir des connaissances approfondies grâce à un apprentissage qui cible la compréhension et le transfert des connaissances. Quant au principe de centration sur l'évaluation, il fait référence aux possibilités de rétroaction et de révision offertes aux élèves qui leur permettent d'ajuster leurs connaissances, mais aussi de savoir si elles sont conformes à celles attendues et définies par les objectifs d'apprentissage. Enfin, le principe de centration sur la collectivité concerne la dimension sociale de l'apprentissage. Ce principe désigne plusieurs aspects de la collectivité et réfère à la mesure dans laquelle les élèves se sentent liés à la salle de classe et à l'école, mais aussi à la collectivité plus large, c'est-à-dire le milieu familial, divers regroupements, les entreprises, le pays, voire le reste du monde.

Non seulement l'essor des TIC contribue-t-il à un accès facilité à l'information (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010), mais aussi au renouvellement des environnements

d'apprentissage. Certaines de leurs affordances peuvent canaliser, voire amplifier la mise en œuvre des principes pédagogiques contemporains tels que ceux précédemment évoqués (voir notamment Laferrière, 2000, 2004), contribuant par le fait même à un passage progressif à des environnements d'apprentissage en ligne, voire hybrides, c'est-à-dire qui combinent à la fois des interactions en face à face et en ligne. Ces environnements hybrides sont de plus en plus considérés pour leur potentiel motivationnel et d'enrichissement de l'expérience d'apprentissage et d'enseignement (Laferrière, Allaire, Breuleux, Hamel, Turcotte, Gaudreault-Perron, *et al.*, 2009). Aussi, dans le cadre d'une récente métaanalyse, ils se sont aussi révélés plus avantageux sur le plan des résultats d'apprentissage que les environnements strictement en face à face ou en ligne (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2009).

1.3 Les objectifs de la recherche

Dans leur étude, Means et ses collègues (2009) font remarquer que les différences constatées ne doivent pas être attribués aux médias en tant que tels, mais plutôt à la façon globale dont les environnements s'articulent, ce qui inclut aussi notamment des éléments tels les contenus abordés, les formules pédagogiques, les interactions privilégiées, le temps d'apprentissage effectif, etc.

En dépit de cela, les choix technologiques font partie des préoccupations des acteurs du milieu scolaire. De façon plus spécifique, l'engouement pour les nouveaux médias sociaux, dont le blogue fait partie, soulève des questionnements quant à la place qu'ils pourraient occuper, entre autres dans le domaine des langues, considérant que ces outils sont largement axés sur l'écriture.

Si les environnements d'apprentissage intégrant le blogue apparaissent favorables à la motivation des élèves, une recension des écrits a mis en lumière que peu d'études ont porté une attention au processus rédactionnel ainsi qu'au contenu et à la qualité des écrits générés à partir d'un tel outil (Allaire, Thériault & Lalancette, 2010). Ce constat ouvre la voie à l'exploration d'aspects plus spécifiques du développement de la compétence à écrire, d'autant que les élèves se prêtent volontiers à la rédaction de textes à partir de ce média et que le blogue présente un potentiel pédagogique intéressant (Downes, 2006 ; Ward, 2004).

C'est donc avec l'intention de documenter des environnements d'apprentissage intégrant l'utilisation du blogue à des fins de développement de la compétence à écrire chez des élèves du primaire que cette étude a été menée. Plus spécifiquement, les objectifs suivants ont été poursuivis :

- Décrire le contexte des environnements d'apprentissage retenus.
- Mesurer la motivation des élèves et leur rapport à l'écrit.
- Expliquer les interventions effectuées par les enseignants.
- Expliquer comment les processus et stratégies d'écriture sont mis de l'avant par les élèves.
- Analyser les écrits produits sur le blogue par les élèves.

2. Le cadre théorique

Le deuxième chapitre précise les principaux concepts nécessaires à la réalisation de l'étude. Plus spécifiquement, il s'articule à partir des dimensions affective et cognitive de l'écriture.

2.1 Les dimensions affective et cognitive de l'écriture

L'écriture est une activité complexe (Barré-De Miniac, 2000) et dont la production implique à la fois des aspects affectifs et cognitifs. Tandis que les premiers réfèrent à la motivation, à l'engagement, à l'intérêt, au concept de soi, etc., les seconds s'attardent aux processus, aux stratégies et aux connaissances.

2.1.1 La dimension affective

2.1.1.1 Motivation, concept de soi et rapport à l'écrit

Pour documenter la motivation et le concept de soi, nous avons travaillé à partir de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2002) qui postule que tout être humain possède une tendance innée à l'actualisation de soi. Cette tendance, qui est alimentée par l'environnement, repose sur la capacité à combler trois besoins fondamentaux : la compétence, l'appartenance sociale et l'autonomie. Plus ces besoins sont comblés, plus un individu possède une motivation dite autodéterminée, c'est-à-dire qu'il perçoit que ses comportements sont le fruit de ses propres décisions, de sa volonté. Des conséquences positives découlent d'une motivation autodéterminée élevée, notamment une image positive de soi (concept de soi), une persévérance accrue et une performance supérieure dans une activité donnée (Guay, Ratelle & Chanel, 2008; Litalien & Guay, 2010; Simoneau, Bergeron, Brochu & Landry, 2004).

L'*Échelle de motivation en éducation*, qui découle entre autres de travaux de Robert Vallerand sur l'autodétermination (voir notamment Vallerand, 1997), identifie et permet de mesurer six types de motivation. Ces types se situent sur un continuum allant des comportements autodéterminés qui émanent de l'individu à ceux qui sont contrôlés par un processus extérieur à lui (Figure **1**). Bien que l'*Échelle* originale permette de mesurer la motivation en mathématique, lecture et écriture, seule cette dernière a été considérée pour la présente étude.

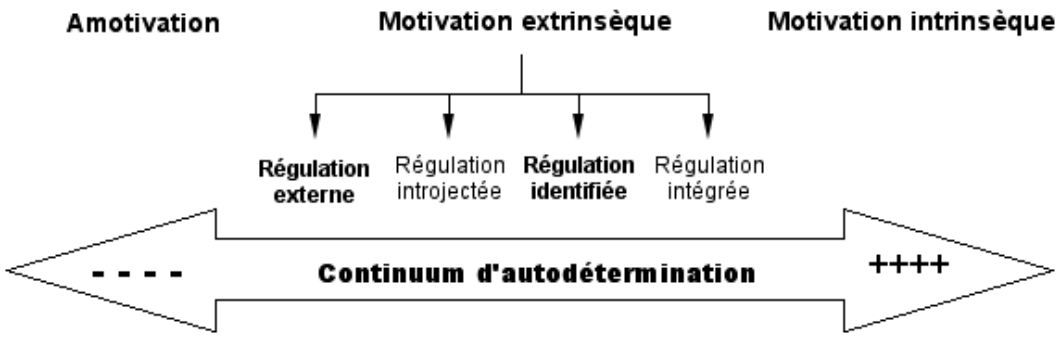

Figure 1. Continuum d'autodétermination et types de motivation

Voici une description de chaque type de motivation.

- **Motivation intrinsèque** : Ce type de motivation prend sa source dans les intérêts et désirs de l'élève et non dans des sources externes à lui. Il s'agit du niveau d'autodétermination le plus élevé.
- **Motivation extrinsèque par régulation intégré** : Ce type de motivation régule le comportement de l'élève d'une manière qui s'intègre bien avec les autres aspects de sa personnalité. Il s'en dégage une cohérence positive pour l'actualisation du plan individuel de réussite.
- **Motivation extrinsèque par régulation identifiée** : Ce type de motivation réfère aux comportements qui sont exécutés parce que l'élève juge que les conséquences qu'il en retirera à plus long terme sont importantes pour lui.
- **Motivation extrinsèque par régulation introjectée** : Ce type de motivation provient de pressions externes que l'élève a intériorisées et qui le poussent à agir.
- **Motivation extrinsèque par régulation externe** : Ce type de motivation exerce une régulation du comportement de l'élève par des moyens externes comme des récompenses ou des contraintes.
- **Amotivation** : Il s'agit de l'absence apparente de motivation chez l'élève.

En ce qui a trait au rapport à l'écrit, ce concept a été forgé par Barré-De Miniac (2000, 2002). Chartrand et Prince (2009) le définissent comme « la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (p. 320). Il s'agit essentiellement d'une relation de sens entre un sujet et l'écrit, qui considère à la fois la lecture et l'écriture. Pour les auteures précitées, cette relation implique quatre dimensions: affective, axiologique, idéelle et praxéologique.

> « La dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes). La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans

> le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline. La dimension idéelle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. Enfin, la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321).

Pour documenter le rapport à l'écrit, nous nous appuyons sur les travaux et un instrument de l'équipe Scriptura dirigée par Suzanne Chartrand, professeure en didactique du français à l'Université Laval.

2.1.2 La dimension cognitive

2.1.2.1 Processus rédactionnel et stratégies d'écriture

Les modèles cognitivistes traditionnels de la production de textes suggèrent de considérer trois éléments, soit la structure des connaissances (générale, linguistique et de la tâche) du scripteur, les processus d'écriture mis en branle et la situation même d'écriture (intention, destinataire, type de texte, etc.) (Deschênes, 1995). Pour expliquer ce qui est mis de l'avant par les élèves, nous avons retenu le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) puisqu'il est le plus connu (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). Selon ce modèle, la production de texte implique trois grands processus, à savoir la planification, la rédaction et la révision. Ce modèle ayant été repris et opérationnalisé dans de nombreux ouvrages professionnels, Thériault et Nadeau-Tremblay (2011) s'en sont inspirées pour rappeler brièvement qu'au moment de la planification, le scripteur détermine son intention d'écriture et le destinataire. Des idées sont évoquées en lien avec un contenu possible et l'ébauche d'un premier plan du texte est élaboré. Lors de la rédaction, le scripteur formule des phrases en ayant recours à un vocabulaire précis et approprié. Il structure son texte de façon logique, cohérente, articulée, selon le plan élaboré, tout en prenant soin d'y apporter les modifications nécessaires en cours de rédaction. Il garde en mémoire son intention d'écriture et le destinataire. La révision, quant à elle, s'effectue en deux temps : l'amélioration des idées et la vérification des conventions linguistiques.

Il s'agit d'un modèle itératif, ce qui signifie que les trois principaux processus ne s'inscrivent pas dans une démarche linéaire et qu'ils sont sollicités en fonction des exigences de la tâche. Ces processus se traduisent en de nombreuses stratégies et le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) en dénombre 27 réparties entre la planification, la mise en texte, la révision, la correction et l'évaluation de la démarche. Le Tableau **1** rapporte ces stratégies.

Tableau 1. Processus et stratégies d'écriture du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001)

Processus d'écriture	No[2]	Stratégies d'écriture
Planification	1	Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues.
	2	Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire (ex. : œuvres d'art, illustrations, objets).
	3	Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit.
	4	Penser au destinataire du texte à produire.
	5	Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées).
	6	Anticiper le déroulement ou l'organisation du texte.
	7	Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent.
Mise en texte	8	Ajouter au fur et à mesure les idées qui viennent.
	9	Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement.
	10	Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe.
	11	Relire la partie rédigée pour enchainer la suite.
Révision, correction, autoévaluation	12	Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire.
	13	Repérer les passages à reformuler.
	14	Réfléchir à des modifications possibles.
	15	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).
	16	Choisir, parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées.
	17	Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases).
	18	Relire son texte plus d'une fois.
	19	Inscrire, s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide-mémoire.
	20	Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection.
	21	Consulter les outils de référence disponibles.
	22	Recourir à un autre élève ou à un adulte.
	23	Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré.
	24	Décrire ou expliquer la démarche suivie.
	25	Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture.
	26	Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues.
	27	S'autoévaluer comme scripteur.

Il importe de rappeler que la réalisation d'une tâche d'écriture n'implique pas la mobilisation de toutes ces stratégies puisque, comme le mentionne Barré-De Miniac (2000), la variété des contextes d'écriture amène les élèves à faire appel à différents types de savoirs et de stratégies qui varient selon la tâche à réaliser. D'ailleurs, le MEQ (2001) précise que la diversité des styles d'apprentissage fait en sorte que les élèves doivent apprendre à sélectionner les stratégies qui leur permettent de bien mener à terme une tâche donnée. C'est ainsi que les élèves deviennent plus habiles à personnaliser leur démarche d'écriture, tant au niveau des sources d'inspiration et des sujets qu'ils choisissent d'aborder que de l'organisation de leur texte ou des modalités de révision.

[2] Le numéro des stratégies sera utilisé dans le chapitre de présentation des résultats pour alléger la mise en page de certains graphiques.

2.1.2.2 Éléments d'écriture

Dans l'intention de porter un regard plus fin sur la mise en texte des billets rédigés par les élèves, nous avons considéré les éléments d'écriture de Spandel (2003) puisque, selon le *Northwest Regional Educational Laboratory* (*NREL*) (Jamison Rog, 2009), ils font partie d'une écriture efficace. Ces éléments permettent de porter un regard sur le produit de l'écriture de façon spécifique. Ainsi les écrits réalisés par les élèves ont été analysés en regard de ces six éléments: 1) les idées, 2) la structure du texte, 3) le choix des mots 4), la fluidité des phrases, 5) le style et 6) les conventions linguistiques. Ces éléments sont brièvement décrits dans les quelques lignes qui suivent.

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.

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'enchainement 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.

Les processus rédactionnels, les stratégies et les six éléments d'écriture fournissent un cadre permettant de mieux comprendre la complexité ce qui est mis de l'avant par des élèves lors de la rédaction de billets et d'orienter le regard porté sur leur contenu.

3. La méthodologie

Ce chapitre explicite la démarche de recherche mise de l'avant pour atteindre les objectifs ciblés dans le cadre de cette étude. Nous débutons par la présentation du type de recherche retenu, soit l'étude de cas multiples, ainsi que sa pertinence dans le présent contexte. Le choix et la présentation des cas retenus s'en suivent, de même que la façon dont les données ont été collectées et analysées.

3.1 L'étude de cas multiples

L'étude de cas, qui « consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle » (Roy, 2003, p.160), a été privilégiée puisqu'elle permet de porter une attention particulière à une problématique encore peu étudiée, en l'occurrence l'utilisation du blogue au profit du développement de la compétence à écrire chez des élèves du primaire. Les cas étudiés étant limités et choisis en fonction de caractéristiques particulières, cette approche nous est donc apparue tout indiquée pour explorer ce phénomène.

Cette approche méthodologique peut être abordée selon différentes perspectives allant du pôle interprétatif pour Merriam (1998) au pôle positiviste pour Yin (1994). Quant à Stake (1995), sa perspective mixte le situe à mi-chemin entre les deux. Par ailleurs, la perspective interprétative de Merriam (1998) nous semblait davantage en adéquation avec les objectifs poursuivis puisqu'elle se distingue par sa nature particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Selon cette auteure, l'étude de cas est particulariste parce qu'elle s'intéresse à une situation, un événement, un programme ou un phénomène spécifique. Elle est descriptive par son produit final qui constitue une riche description du phénomène étudié. Par sa dimension heuristique, l'étude de cas peut conduire à une compréhension nouvelle d'un phénomène ou confirmer ce qui est déjà connu. Finalement, elle est inductive parce qu'elle vise l'exploration d'un phénomène plutôt que la vérification d'hypothèses. Le Tableau **2** montre les liens entre les caractéristiques attribuées à l'étude de cas par Merriam (2002) et celles de cette recherche.

Tableau 2. Liens entre les caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002) et la présente étude

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (2002)	**Caractéristiques de cette étude de cas**
Particulariste	La mise à profit du blogue pour le développement de la compétence à écrire chez des élèves du primaire constitue un objet de recherche encore peu étudié.
Descriptive	Les résultats proposent une description riche et détaillée de différents contextes d'utilisation du blogue dans deux classes du troisième cycle du primaire.
Heuristique	L'exploration, le questionnement ainsi que les échanges avec les enseignants et les élèves mènent à une connaissance plus approfondie du phénomène.

Inductive	En analysant les deux cas à partir des concepts exposés dans le cadre théorique, des liens de ressemblances et de différences ont été dégagés favorisant ainsi la généralisation, aux seuls cas étudiés, de certains aspects plutôt que la vérification d'hypothèses.

Le nombre restreint de cas favorise une étude approfondie par le recours à une diversité d'outils (Roy, 2003) tels que des questionnaires aux élèves, des entretiens semi-dirigés avec les enseignants, des observations en classe, des échanges avec les élèves, des analyses de contenu des écrits, etc. Cela contribue à la validité et à la fiabilité des résultats. Il s'agit de caractéristiques qui sont essentielles à la rigueur de l'étude de cas (Gagnon, 2005). Enfin, l'étude du cas des enseignants retenus permet de considérer la particularité des contextes de chacun, tout en favorisant la mise en lumière de ressemblances et de différences par une analyse comparative qui mène à des conclusions générales, mais toutefois limitées à ces cas.

3.2 Le choix des participants

Les participants à cette étude de cas ont été recommandés par un conseiller pédagogique dans l'intégration pédagogique des TIC au niveau du domaine des langues. Deux principaux critères ont guidé la sélection des cas, lesquels ont découlé de constats effectués dans une synthèse critique des connaissances (Allaire, Thériault & Lalancette, 2010). D'une part, les enseignants devaient manifester une intention explicite d'utiliser le blogue à des fins de développement de la compétence à écrire (dimension affective et/ou cognitive). D'autre part, cette intégration devait s'échelonner sur la totalité de l'année scolaire. La confirmation du respect de ces critères, ainsi que de l'intérêt à participer au projet de recherche, a été effectuée par les chercheurs lors d'un entretien téléphonique. Ainsi, deux enseignants (C1 et C2) du troisième cycle du primaire (6e année) d'une même commission scolaire ont pris part à l'étude.

3.3 La collecte de données

Pour atteindre les cinq principaux objectifs de recherche poursuivis, une collecte de données s'échelonnant sur l'ensemble de l'année scolaire 2010-2011 a été effectuée auprès des enseignants et des élèves des classes du primaire participantes. Le calendrier des modalités de collecte de données auprès des enseignants est présenté au Tableau **3**.

Tableau 3. Calendrier de collecte de données auprès des enseignants

Collecte auprès des enseignants	Sep	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin
Entrevue semi-dirigée sur le profil d'enseignant										
Entrevues semi-dirigées pour compléter le profil d'enseignant										
Observations en classe des interventions reliées à						C2 seul.				

l'écriture										
Entrevues informelles à la suite des observations en classe						C2 seul.				
Entrevue semi-dirigée sur l'avancement de l'utilisation du blogue					C2		C1			
Entrevue semi-dirigée sur le bilan final de l'utilisation du blogue										
Entrevue dirigée sur l'amélioration de l'écriture										

Le calendrier des modalités de collecte de données auprès des élèves est représenté au Tableau **4.**

Tableau 4. Calendrier de collecte de données auprès des élèves

Collecte auprès des élèves	Sep	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mar	Avr	Mai	Juin
Questionnaires papier sur la motivation et le concept de soi en écriture										
Questionnaires papier sur le rapport à l'écrit										
Observations des billets rédigés sur le blogue										
Observations des commentaires rédigés sur le blogue										
Observations en classe de l'utilisation du blogue						C2 seul.				
Entrevue dirigée sur l'amélioration de l'écriture										

Le Tableau **5** présente le détail de chaque modalité de collecte de données auprès des enseignants.

Tableau 5. Description des modalités de collecte de données auprès des enseignants

Collecte de données auprès des enseignants	
Entrevue semi-dirigée sur le profil d'enseignant	Cette entrevue avait pour objectif de connaître le contexte et le profil des participants enseignants en regard des dimensions suivantes : données sociodémographiques, caractéristiques du groupe-classe, principaux modes de fonctionnement de la classe, représentations sociales de l'enseignement, conception de l'écriture, place des TIC – et du blogue plus spécifiquement – sur le plan personnel et professionnel. La durée de l'entrevue initiale a été d'environ une heure et demi. Un enregistrement audio a été effectué.
Entrevues semi-dirigées pour compléter le profil d'enseignant	Des précisions au profil d'enseignant ont été demandées de façon ponctuelle au cours des mois qui ont suivi, à titre de compléments d'information à ce qui avait été collecté lors de la première entrevue. Des enregistrements audio

	ont été effectués.
Observations en classe des interventions reliées à l'écriture	Ces observations, qui duraient chacune entre 60 et 120 minutes, avaient lieu une fois par mois[3]. Elles visaient à documenter les interventions effectuées par les enseignants afin de soutenir les élèves dans le développement de la compétence à écrire. Ces interventions pouvaient concerner autant la dimension cognitive (stratégies et éléments d'écriture) (MEQ, 2001; Spandel, 2003) qu'affective de l'écriture. Elles pouvaient s'adresser à un élève, à une équipe ou à la classe. Des notes manuscrites qualitatives ont été consignées *in situ* à partir d'une grille d'observation conçue selon les trois principaux processus de la démarche d'écriture (planification, rédaction, révision) (Hayes & Flower, 1980, 1995). Des exemples de questions relatives à chaque processus étaient indiqués à titre d'aide-mémoire pour l'observateur.
Entrevues informelles à la suite des observations en classe	À la suite de chaque observation en classe[4], une rencontre a eu lieu avec l'enseignant pour mieux comprendre ses intentions pédagogiques, certains éléments issus de l'observation ainsi que ce qui avait été effectué par rapport à l'écriture et à l'utilisation du blogue au cours des semaines précédentes. Il s'agissait d'un moment visant à comprendre l'articulation des différentes activités et tâches d'écriture proposées aux élèves. Ces rencontres, d'une durée d'environ une heure, sont dites informelles puisqu'elles ont souvent eu lieu sur l'heure du midi et qu'il s'agissait aussi d'un moment de socialisation entre les chercheurs et les participants. Des enregistrements audio ont été effectués.
Entrevue semi-dirigée sur l'avancement de l'utilisation du blogue	Cette entrevue avait pour objectif général de connaître l'appréciation générale de l'utilisation qui avait été faite du blogue jusqu'à ce moment. Plus spécifiquement, la rencontre a cherché à documenter les éléments suivants : satisfaction personnelle, avantages et inconvénients de l'utilisation du blogue, style d'écriture et motivation des élèves, progression en écriture des élèves en regard des éléments et des stratégies d'écriture (MEQ, 2001; Spandel, 2003), objectifs pour la suite de l'année scolaire. La durée de cette entrevue a été d'environ une heure. Un enregistrement audio a été effectué.
Entrevue semi-dirigée sur le bilan final de l'utilisation du blogue	Cette entrevue a cherché à documenter des éléments semblables à ceux de l'entrevue précédente. Sa durée a été d'un peu plus de deux heures. Il est à noter qu'elle a été effectuée auprès des deux enseignants participants simultanément, comparativement à toutes les autres modalités de collecte qui se sont déroulées individuellement.
Entrevue dirigée sur l'amélioration de l'écriture	Cette entrevue a été menée à partir de trois billets écrits par chacun des trois élèves identifiés en début d'année scolaire, par l'enseignant, selon leur compétence en écriture. L'objectif était d'amener l'enseignant à identifier de possibles changements dans l'écriture des élèves. Chacun des billets, choisis par les chercheurs, correspondait à un tiers de l'année scolaire; le premier a été rédigé en début d'année, le second en milieu d'année et le dernier en fin d'année scolaire. Les billets d'un premier élève lui ont été distribués. Les billets n'étaient pas datés mais l'enseignant savait qui les avait écrits. Après en avoir pris connaissance, il a été interrogé sur ce qu'il remarquait, la

[3] En raison d'un contretemps, cette observation n'a pas pu avoir lieu en février avec la classe 1.
[4] Compte tenu du contretemps rencontré en février pour la classe 1, l'entrevue postobservation de ce mois a été remplacée par une entrevue téléphonique visant à savoir ce qui s'était déroulé en classe par rapport à l'écriture et à l'utilisation du blogue au cours de ce mois.

	qualité des billets et de possibles différences au niveau des éléments d'écriture (Spandel, 2003) : a) idées, b) structure du texte, c) choix des mots, d) fluidité des phrases, e) style, f) conventions linguistiques. La même procédure a été effectuée pour les billets des deux autres élèves. Cette rencontre a duré environ 30 minutes. Un enregistrement audio a été effectué.

Le Tableau **6** présente le détail de chaque modalité de collecte de données auprès des élèves.

Tableau 6. Description des modalités de collecte de données auprès des élèves

Collecte de données auprès des élèves	
Questionnaires papier sur la motivation et le concept de soi en écriture	Ces questionnaires visaient à mesurer la motivation à écrire des élèves avant et après leur utilisation du blogue. L'instrument utilisé a été l'*Échelle de motivation en éducation*, issue des travaux de Robert Vallerand. L'utilisation de l'*Échelle* s'est concentrée sur le concept de soi et les trois sous-échelles de motivation suivantes : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par régulation identifiée et motivation extrinsèque par régulation externe. Le temps de passation de chaque questionnaire a été d'environ 30 minutes. Il est à noter que pour la classe 2, le prétest a été complété quelques jours après le début de l'utilisation du blogue.
Questionnaires papier sur le rapport à l'écrit	Ces questionnaires visaient à déterminer le rapport que les élèves entretiennent avec l'écrit. L'instrument utilisé est une adaptation linguistique du questionnaire de l'équipe Scriptura dirigé par Suzanne Chartrand, initialement élaboré pour des élèves du secondaire. L'utilisation s'est concentrée sur les questions ciblant l'écriture. Nous parlerons donc de rapport à l'écriture plutôt que de rapport à l'écrit; cette dernière expression étant aussi inclusive de la lecture. Les questions relatives à l'écriture concernaient principalement les éléments opérationnels suivants, qui découlent des dimensions théoriques présentées au chapitre 2 : fréquence d'écriture à l'école, facilité de l'écriture papier par rapport à l'écriture à l'écran, importance de l'écriture pour la réussite, utilité de l'écriture, difficultés en écriture. Le temps de passation de chaque questionnaire a été d'environ 30 minutes. Il est à noter que pour la classe 2, le prétest a été complété quelques jours après le début de l'utilisation du blogue.
Observations des billets rédigés sur le blogue	Le contenu des billets rédigés sur le blogue des élèves a servi à documenter le produit de l'écriture des élèves. Ce contenu était enregistré sur le serveur informatique du Service national du RÉCIT du domaine des langues. Comme il était public, il était possible de consulter les écrits du blogue en temps tout. Une diversité d'indicateurs d'utilisation du blogue ont été documentés: a) respect de l'intention d'écriture annoncée, b) présence de paragraphes, c) pertinence du découpage des paragraphes, d) présence de phrases simples et complexes, e) longueur des écrits, f) richesse du vocabulaire, g) thématiques abordées, h) bon emploi du lexique selon le contexte

	d'utilisation, i) présence d'anglicismes, d'expressions familières, vulgaires ou provenant du langage oral ou de style clavardage. Initialement, il était aussi question de documenter le respect des conventions linguistiques (orthographe, syntaxe, grammaire, ponctuation). Toutefois, en cours d'année scolaire, nous avons été informés que les enseignants participants corrigeaient les erreurs restantes avant la publication des écrits des élèves sur le blogue. Nous avons donc abandonné ce volet de l'analyse par souci de représentativité des résultats. Les billets rédigés du 1er septembre au 31 mai ont été considérés. Quelques billets ont aussi été écrits en juin or, compte tenu des exigences de l'analyse de données, nous ne les avons pas pris en considération. En outre, quelques billets n'étaient associés à aucune rubrique du blogue[5]. Ces billets ont aussi été ignorés de l'analyse. Au total, c'est moins de 5% des billets qui n'ont pas été considérés.
Observations des commentaires rédigés sur le blogue	Les commentaires laissés aux billets rédigés du 1er septembre au 31 mai ont aussi été considérés, cela afin de documenter les types d'interactions pouvant découler de l'utilisation du blogue. Ces commentaires ont été observés selon qu'ils cherchaient à : a) émettre une opinion, b) partager une information, c) intervenir de façon affective, d) relancer l'auteur du billet ou d'un commentaire.
Observations en classe de l'utilisation du blogue	Ces observations, qui duraient chacune entre 60 et 120 minutes, avaient lieu une fois par mois[6]. Elles visaient à documenter la diversité des processus d'écriture utilisés par les élèves pendant leur utilisation du blogue. Pour ce faire, une procédure de verbalisation à voix haute inspirée du *think aloud protocol* (Ericsson & Simon, 1980) a été employée. À chaque présence en classe, entre 5 et 10 élèves étaient interrogés; parfois, une seule observation était suffisante pour saisir ce qu'ils faisaient. Ces élèves n'étaient pas toujours les mêmes car le travail en atelier engendrait des rotations dans l'utilisation du blogue. Aussi, trois élèves avaient été ciblés par leur enseignant en début d'année selon trois niveaux de compétence en écriture différents pour qu'un suivi plus proximal soit effectué, à chaque mois. L'intention était de documenter plus systématiquement de possibles changements au fil du temps. Toutefois, il a été impossible de respecter entièrement cette procédure, en raison du principe de rotation dans l'utilisation du blogue évoqué précédemment. Nous omettrons donc la présentation de ces résultats. Que les élèves aient été ciblés ou non, chaque interrogation a duré environ cinq minutes, cela afin de limiter les interruptions en cours de tâche. Des notes manuscrites qualitatives étaient consignées *in situ* à partir d'une grille d'observation conçue selon les trois principaux processus de la démarche d'écriture (planification, rédaction, révision) (Hayes & Flower, 1980, 1995). L'observation en classe a aussi permis de documenter, d'une façon systématique, les patterns rédactionnels des élèves, c'est-à-dire les changements apportés au texte en cours d'écriture (classe 2 seulement). Cela voulait permettre de constater notamment si les élèves avaient tendance à écrire essentiellement au fil de leurs idées ou à revenir sur celles-ci en cours de démarche. Les modifications apportées au texte ont été consignées à

[5] Le concept de rubrique est expliqué à la section 4.1.5.
[6] En raison d'un contretemps, cette observation n'a pas pu avoir lieu en février dans la classe 1.

	partir d'une grille d'observation qui a permis d'identifier la nature du changement : a) changement à une idée, b) à l'orthographe d'un mot, à la ponctuation, à la grammaire, c) au lexique, d) à la syntaxe, e) à la mise en page, f) ajout de nouveau texte à la suite de ce qui est déjà écrit. Dix-huit observations de ce type, d'une durée approximative de 10 minutes chacune, ont été effectuées dans la classe 2 tout au long de l'année scolaire.
Entrevue dirigée sur l'amélioration de l'écriture	Cette entrevue a été menée auprès des trois élèves identifiés en début d'année scolaire selon leur compétence en écriture. L'objectif était de les amener à identifier de possibles changements survenus en cours d'année dans leur écriture. Trois billets correspondant chacun à un tiers de l'année scolaire ont été choisis par les chercheurs. Le premier billet a été rédigé en début d'année, le second en milieu d'année et le dernier en fin d'année scolaire. Les billets, non datés, ont été présentés à l'élève les ayant rédigés. Après en avoir pris connaissance, il a été interrogé sur ce qu'il remarquait, la qualité des billets et de possibles différences au niveau de : a) idées, b) structure du texte, c) choix des mots, d) fluidité des phrases, e) style, f) conventions linguistiques. La même procédure a été effectuée auprès des deux autres élèves. Chaque rencontre d'élève a duré environ 15 minutes. Un enregistrement audio a été effectué.

En ce qui a trait à la consignation des données, toutes les notes d'observation manuscrites ont été retranscrites en format électronique. Les données des questionnaires papier ont d'abord et été saisies dans Excel puis exportées en format utilisable avec le logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (*SPSS*). Les enregistrements audio ont, pour la plupart, été retranscrits dans *Word*. Pour certains d'entre eux, notamment des rencontres informelles faisant suite à une observation en classe, les idées principales ont été dégagées et reformulées.

3.4 La posture de l'équipe de recherche

À l'instar de ce qui est autorisé pour la conduite d'une étude de cas (Creswell, 2007), la posture adoptée par l'équipe de recherche dans le cadre de cette étude en a été une essentiellement d'observation. Ainsi, les membres de l'équipe sont peu intervenus de façon explicite en vue, par exemple, d'orienter ou de modifier les interventions des enseignants d'une manière donnée.

Toutefois, il importe de mentionner qu'en cours d'année scolaire, à quelques reprises, des résultats de recherche ont été partagés aux classes participantes. Ils étaient constitués de données descriptives. Plus spécifiquement, des résultats sur la motivation des élèves au prétest ont été remis à chaque enseignant au début de l'hiver. Ils rendaient compte des principales tendances qui se dégageaient, sous la forme de statistiques descriptives. En outre, les premières analyses (de septembre à décembre) portant sur la présence et la dominance de l'intention d'écriture dans les billets rédigés sur le blogue ont été partagées

aux enseignants. Enfin, pour ce qui est des élèves, un nuage de mots[7] les plus fréquemment utilisés sur le blogue leur a été individuellement remis.

La décision d'effectuer un tel partage partiel de résultats s'explique par le désir de l'équipe de recherche de faire une certaine contribution auprès des participants de l'étude. En ce sens, tout au long de l'année scolaire, des membres de l'équipe ont aussi adopté une posture de lecteur externe pour fournir des commentaires aux billets des élèves.

Par ailleurs, nous précisons qu'un conseiller pédagogique a supporté les deux enseignants participants dans la mise en place du blogue. L'accès à du soutien en cours d'année et une autonomie dans la gestion administrative du blogue (création de codes d'accès, etc.) ont été dits importants par les enseignants.

3.5 L'analyse des données

Par souci de clarté et d'économie d'espace, ainsi que pour éviter les redondances, nous ne présentons ici que les types généraux d'analyses qui ont été effectuées dans le cadre de la recherche. De plus amples détails seront présentés, en contexte de chaque élément de résultat, dans le prochain chapitre.

Pour l'instant, nous nous limitons donc à mentionner que les analyses effectuées sont de quatre principaux types. Premièrement, des analyses qualitatives ont été effectuées à partir de grilles prédéterminées élaborées à partir des éléments du cadre théorique. Ce fut le cas par exemple pour identifier les stratégies d'écriture utilisées par les élèves. Les 27 stratégies identifiées par le MEQ (2001), regroupées selon les trois processus de la démarche d'écriture (Hayes & Flower, 1980, 1995), ont été mises à contribution. Ensuite, d'autres analyses qualitatives, dites émergentes, ont été menées. Ce fut le cas par exemple pour identifier les thématiques à propos desquelles les élèves ont rédigé. Troisièmement, des analyses quantitatives descriptives (somme, moyenne arithmétique, écart type, etc.) ont été conduites. Ce fut le cas par exemple pour dénombrer le nombre total de billets écrits par élève, par classe, etc. Le logiciel Excel a été utilisé à cette fin, la plupart du temps. Enfin, des analyses quantitatives inférentielles (corrélationnelles, univariées et multivariées) ont été menées à partir de *SPSS*. Ce fut le cas notamment pour identifier une fluctuation possible de la motivation des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire, et constater si elle pouvait être liée aux différents indicateurs d'utilisation du blogue identifiés précédemment. À moins d'indication contraire, ces analyses quantitatives ont été effectuées en considérant un seuil de signification de .05. Les analyses univariées et multivariées ont été effectuées à partir du modèle linéaire généralisé compte tenu de la taille de l'échantillon et de la façon dont il a été sélectionné.

Considérant notre contexte d'étude de cas multiples, il importe de mentionner que, pour la plupart des données, les analyses ont d'abord été effectuées par classe, et ensuite de façon agrégée.

[7] http://fr.wikipedia.org/wiki/Nuage_de_mots-clés

4. La présentation des résultats

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. D'entrée de jeu, mentionnons que la présentation des résultats d'une étude de cas multiples s'effectue généralement selon deux mouvements. Le premier mouvement dresse le portrait de chacun des cas tandis que le second présente les résultats d'analyses comparatives mettant en lumière leurs particularités et leurs ressemblances dans le but de dégager certaines conclusions (Merriam, 1998).

Considérant que seulement deux cas ont été étudiés, nous privilégions une présentation originale des résultats. Ainsi, le chapitre se divise en quatre principales parties. La première partie décrit le contexte spécifique de chacun des cas alors que les deuxième et troisième parties sont consacrées aux résultats des analyses comparatives pour les dimensions affective et cognitive de l'écriture. Ce choix s'explique par l'intention de mettre en relation les résultats des deux classes pour en faire valoir la richesse, tout en évitant les redondances qu'entrainerait une présentation faite selon les deux mouvements plus classiques expliqués précédemment. Enfin, une synthèse des principaux résultats est faite pour chacun des cas à la quatrième partie.

4.1 La présentation des cas étudiés

Cette section présente l'environnement d'apprentissage de chacun des cas. Pour y parvenir, le portrait des profils sociodémographique, de l'enseignement de l'écriture et de l'intégration du blogue est décrit.

4.1.1 Le premier cas : classe 1 (Michel)[8]

4.1.1.1 Profil sociodémographique

Michel compte sept années d'expérience en enseignement au primaire. Il enseigne dans une école située en milieu urbain dont l'indice de défavorisation[9] 2010-2011 est de 3. L'école fait partie d'une commission scolaire de la région de la Montérégie. Cet enseignant est titulaire d'une classe de la deuxième année du troisième cycle du primaire (6e année) comptant 26 élèves, dont 10 filles et 16 garçons. Trois élèves sont dyslexiques, mais cela ne semble pas être contraignant pour Michel, qui privilégie une approche centrée sur la différenciation pédagogique. Il confie que l'enseignant associé qui l'a accueilli lors de son dernier stage en milieu scolaire a exercé une grande influence en ce qui concerne la poursuite de sa carrière. Ce mentor lui a permis de voir qu'il est possible de faire les choses

[8] Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.
[9] Cet indice est calculé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Plus l'indice est élevé (échelle de 1 à 10), plus l'école est défavorisée. Pour de plus amples informations sur la façon dont l'indice est calculé, on peut consulter le site http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956

autrement et de se libérer des modèles traditionnels auxquels il avait été confronté au cours de sa formation.

Michel travaille dans une école où l'écriture semble être une préoccupation. Celle-ci se manifeste, entre autres, par la présence d'une boite aux lettres à l'accueil qui est disposée à l'intention des élèves, et d'une fresque murale intitulée *Café des écrivains*. Mentionnons également que cette école s'est méritée un prix dans le cadre d'un projet entrepreneurial où un bureau de poste a été introduit dans la dynamique de l'école. Par ailleurs, Michel explique qu'il parle peu des projets particuliers qu'il réalise avec les élèves, car il a souvent senti que de telles réalisations étaient reçues indifféremment, voire froidement, de la part de ses collègues.

4.1.1.2 Profil de l'enseignement de l'écriture

Au niveau de la gestion et de l'organisation de la classe, Michel privilégie l'utilisation d'un plan de travail hebdomadaire. Il avoue qu'en début d'année, cela a déstabilisé certains élèves, notamment les filles, qui étaient habituées à un encadrement plus rigide et précis. Selon lui, il peut être difficile pour certains élèves d'avoir plus de liberté, car il faut alors apprendre à gérer soi-même différents éléments de l'environnement. En agissant ainsi, il vise le développement de l'autonomie. Cette préoccupation se reflète d'ailleurs dans la configuration physique particulière de sa classe où différentes aires de travail sont aménagées, comme le montre la Figure 2.

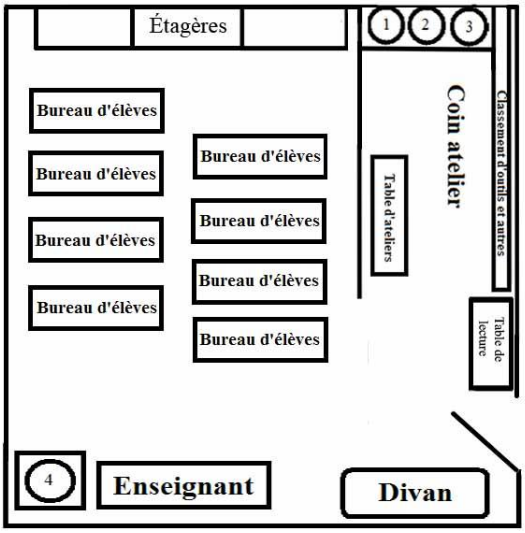

Figure 2. Organisation physique de la classe 1

Michel se considère comme quelqu'un qui écrit beaucoup et cela se traduit dans les situations vécues en classe puisque celles-ci favorisent une pratique régulière de l'écriture chez les élèves et ce, dans différents contextes : roman collectif, journal de bord, dictée,

blogue, etc. Dans le cadre du projet de rédaction du roman (*Dragons et Dulcinées*[10]), par exemple, il adapte ses attentes selon les compétences des élèves. Ainsi, il intègre les quelques paragraphes des élèves qui écrivent moins à ceux des autres pour que le contenu du roman soit cohérent et que ce dernier représente un produit collectif.

En début d'année, Michel constate que certains élèves n'aiment pas écrire. Selon lui, cela s'explique, en partie, par les pratiques traditionnelles d'écriture auxquelles ils ont été confrontés durant leur cheminement scolaire. En s'attardant principalement au produit final, il croit que de telles pratiques ne valorisent pas le goût d'écrire. Il déplore également le fait que les élèves aient peu d'occasion d'écrire sur des sujets qui les intéressent.

Michel n'hésite pas à travailler collectivement, à l'aide d'un canon projecteur et d'un portable, la copie d'un texte de différents élèves dans le but de l'améliorer. Par cette façon de faire, il tente de les amener à comprendre qu'un texte ne s'écrit pas en un seul jet. Il se désole du fait que plusieurs enseignants n'accordent de l'importance qu'au produit final et aux erreurs linguistiques. D'ailleurs, il prend le temps d'établir avec les élèves une distinction entre « une faute » et « une erreur ». Il explique que l'expression « faute » provient du monde judéo-chrétien et que cela se rapporterait à quelque chose d'irréparable alors qu'une « erreur » aurait un sens plus positif et sous-entendrait que l'on puisse améliorer ce qui a été fait. Pour Michel, cette approche permet de s'intéresser réellement aux processus plutôt que d'accorder de l'intérêt uniquement au produit fini.

4.1.1.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue

Michel considère les technologies comme étant un outil pédagogique parmi d'autres. Il y recourt régulièrement puisqu'il apprécie l'aspect multitâche rendu possible par celui-ci. En plus des quatre ordinateurs de classe, les élèves ont accès à un chariot de portables.

Cet enseignant en est à sa deuxième année d'intégration du blogue aux activités d'écriture. La première année, il dit avoir « tout fait » en même temps et a rencontré diverses difficultés. Cette année, il a plutôt favorisé une intégration graduelle de l'outil. Pour ce faire, ses interventions au cours des deux premières semaines ont été principalement axées sur la façon d'accéder au blogue plutôt qu'à la rédaction de billets. Il a également abordé des éléments tels que les « raccourcis clavier » pour que les élèves fassent usage des accents, par exemple. Il préfère revenir de façon ponctuelle sur certains éléments problématiques, lorsque cela est requis, plutôt que d'en aborder plusieurs simultanément.

Dans la classe de Michel, le blogue est utilisé essentiellement pour développer le goût d'écrire chez les élèves. La contribution au blogue est obligatoire et la rédaction des billets s'insère dans le plan de travail hebdomadaire. Bien que la rédaction de billets soit exigée, les élèves sont encouragés à s'exprimer sur des sujets qui les intéressent et qu'ils choisissent. Par ailleurs, parmi les 16 garçons, 2 ont rédigé leur profil sur le blogue[11], mais

[10] http://www.domainelangues.qc.ca/dd/
[11] Le « profil » sera expliqué plus en détail à la section 4.1.5.

n'y ont rédigé aucun billet. Ils n'ont donc pas été considérés comme ayant participé au blogue.

Avec les billets rédigés sur le blogue, cet enseignant travaille principalement l'intention d'écriture et la structure du texte. Il préfère aborder, dans des cadres plus formels, certains éléments que les élèves réinvestissent ensuite dans des activités d'écriture plus libres et spontanées. Puisque tous les billets et les commentaires doivent être approuvés par l'enseignant préalablement à la publication, cela entraine une mise en ligne concentrée des billets.

En terminant, Michel affirme avoir accepté de participer à ce projet de recherche parce que cela l'incitait à se questionner sur sa pratique, notamment, celle relative à l'écriture. Il dit que sa participation à l'étude l'a rendu plus attentif, plus réflexif face à ce qu'il fait.

4.1.2 Le deuxième cas : classe 2 (André)

4.1.2.1 Profil sociodémographique

André enseigne au primaire depuis 30 ans et son départ à la retraite a eu lieu au terme de l'année scolaire 2010-2011. Au cours des dix dernières années, il a enseigné dans son école actuelle (différente de celle de Michel), située sur le territoire d'une commission scolaire de la Montérégie (la même que celle de Michel), en milieu urbain qu'il considère « un peu défavorisé ». Dans les faits, elle a un indice de défavorisation de 5. Il est titulaire d'une classe de la deuxième année du troisième cycle du primaire (6e année) constituée de 28 élèves, dont 17 filles et 11 garçons. Parmi ceux-ci, se trouvent un élève ayant un trouble et déficit d'attention (TDA), un élève dyslexique, un élève dysorthographique et trois élèves ayant repris une année scolaire. Les besoins des élèves, leurs intérêts ainsi que le développement de leur autonomie sont au cœur de sa pédagogie. Il dit avoir été influencé par Célestin Freinet, qu'il considère comme son mentor.

Lors d'une rencontre avec la directrice adjointe, elle a manifesté une certaine fierté à l'égard des réalisations de cet enseignant, en plus de reconnaître son engagement dans différents projets. Par ailleurs, André affirme que « nul n'est prophète en son pays », pour décrire sa relation avec ses collègues. Néanmoins, il ajoute que sa participation à différents colloques lui a permis de partager ses expériences avec d'autres enseignants.

4.1.2.2 Profil de l'enseignement

En ce qui a trait à l'organisation du travail, André favorise une gestion multitâche. Ainsi, il fonctionne avec un plan de travail individuel. Il a aussi instauré une routine d'ateliers dirigés. Pour des enseignements plus magistraux, il privilégie l'intervention en grand groupe, la démonstration de stratégies, etc. Lorsque des problèmes surviennent, il préconise une approche de gestion centrée sur le dialogue et la résolution de problèmes.

La dimension de la classe de cet enseignant est plus importante que celle des autres classes de l'école. Il utilise cet espace en organisant les lieux selon différents coins ateliers, dont certains sont plus isolés du reste de la classe comme l'illustre la Figure **3**. Dans cette classe, les élèves semblent « volontaires », motivés et engagés. Lors de la première visite de l'équipe de recherche, quelques-uns d'entre eux sont venus spontanément vers les membres de l'équipe afin d'expliquer leur enthousiasme pour leur mode de fonctionnement, leurs projets, etc. Les élèves étaient fiers de dire qu'ils sont les seuls de l'école à travailler en ateliers, à ne pas avoir de pupitre, etc.

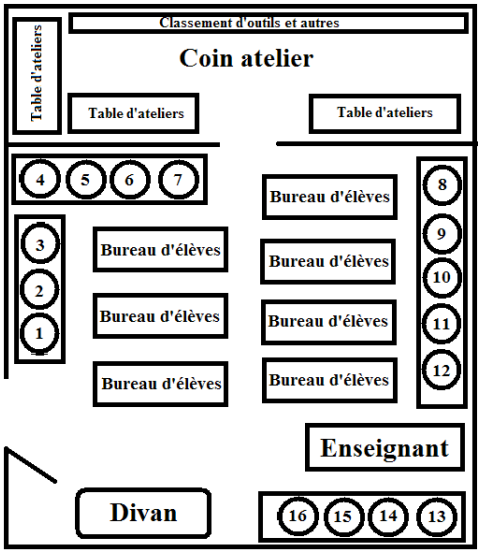

Figure 3. Organisation physique de la classe 2

André accorde une place très importante à la créativité, par les différents projets qu'il mène avec les élèves (projet de construction d'une grande roue, des marionnettes, des masques de plâtre, de la peinture, du dessin, etc.). Il manifeste une préoccupation importante pour le développement de la culture générale; il fait lire des articles de journaux en classe, ou encore les élèves commentent l'actualité et sont invités à réagir sur le blogue.

En ce qui a trait à l'écriture, cet enseignant écrit beaucoup sur une base personnelle. D'ailleurs, il rédige un journal de bord hebdomadaire qui est acheminé par courriel aux parents pour les informer du vécu de la classe. Il considère ce journal comme une excellente occasion de revenir sur « les bons coups » de la classe en accordant de l'importance principalement à des aspects positifs. Il entretient aussi des liens privilégiés avec les élèves en interagissant avec eux dans leur journal d'écriture (inspiré d'un journal dialogué, Montreuil, 2001). Il est le « maitre du jeu » dans le cadre de l'activité *Dragons et Dulcinées* pour laquelle il écrit un scénario qui est exploité en classe. Les élèves prennent part au scénario de façon périodique et, ensuite, ils procèdent à la rédaction d'un plan de texte à partir de ce qu'ils vont vécu. Ce plan est ensuite mis à contribution dans la rédaction de ce qui devient en fin d'année le roman collectif de la classe. En outre, l'enseignant a également rédigé la chanson de ralliement de la classe que les élèves chantent avec entrain.

En début d'année, des élèves lui ont exprimé qu'ils n'aimaient pas écrire. Toutefois, certains mentionnent avoir une attitude beaucoup plus positive à l'égard de l'écriture après 5 semaines seulement. André explique ce changement par le fait que les élèves s'expriment sur des thèmes qui les intéressent et non sur des sujets imposés. De plus, il module le support apporté en fonction du niveau de compétence de l'élève. Ainsi, il rédige et corrige avec un élève ayant des difficultés, mais il sera plus exigeant envers un autre qu'il sait capable de réaliser seul la tâche. Enfin, il modélise devant la classe les modifications qui doivent être apportées à certains billets en les projetant à l'aide d'un canon et d'un ordinateur. André se sert aussi des scénarios de *Dragons et Dulcinées* comme prétexte à l'écriture collective d'un roman.

4.1.2.3 Profil de l'intégration des technologies et du blogue

André intègre l'utilisation de l'ordinateur à ses pratiques pédagogiques depuis un bon moment déjà. Au fil des ans, il avait accumulé une dizaine d'ordinateurs Macintosh provenant de différents endroits. Cependant, lors de son arrivée à cette école, le service de l'informatique lui a offert de remplacer les ordinateurs Macintosh par des PC. Ainsi, la classe compte 16 ordinateurs. Que ce soit pour des projets individuels ou collectifs, les ordinateurs sont mis à contribution à diverses fins. Tandis que les élèves y ont recours pour la réalisation de projets individuels ou collectifs, l'enseignant se sert du canon, par exemple, pour effectuer des présentations ou formuler des explications à l'ensemble du groupe.

Dans cette classe, la participation au blogue est volontaire. Ainsi, 19 des 28 élèves y ont contribué et la répartition entre les sexes est la suivante: 13 filles et 6 garçons. André profite de toutes les occasions qui se présentent pour inviter les élèves à réagir sur le blogue. Il fait aussi preuve de différentiation pédagogique en demandant à ceux qui ne s'intéressent pas au blogue de se concentrer davantage sur la rédaction de leur journal d'écriture.

L'enseignant lit tous les billets des élèves et les commentaires avant leur mise en ligne sur le blogue. La participation au blogue fournit un contexte authentique d'écriture où les élèves peuvent écrire sur des thèmes qui rejoignent leurs intérêts. Par contre, André déplore le fait que les commentaires formulés à l'égard des billets soient souvent rédigés par les parents, et non par des personnes complètement extérieures au contexte de classe.

En terminant, André confie que son désir de participer au projet de recherche a été motivé par le fait qu'il aimerait pouvoir partager son expérience pour assurer ainsi une certaine « pérennité » de ce qu'il a fait durant sa carrière.

4.1.3 Les caractéristiques communes entre les cas

Les enseignants des classes participantes ont tous deux un profil d'enseignant innovateur. Ils désirent expérimenter de nouvelles pratiques et sont d'avis que l'école a besoin d'être « modernisée » pour s'adapter à la réalité des jeunes d'aujourd'hui. L'organisation physique

de leur classe témoigne d'un souci pour le bien-être de l'environnement d'apprentissage des élèves. En outre, tous deux ont un fonctionnement par ateliers, ce qui fournit une certaine latitude dans les tâches et activités auxquelles les élèves prennent part. Cela encourage aussi leur responsabilisation. Les deux classes ont accès facilement à des ordinateurs et elles utilisent le même outil de blogue. Cet accès est particulièrement facilité dans la classe 2 en raison du nombre d'ordinateurs qui y demeurent en permanence. Sur le plan pédagogique, ce dernier est mis à contribution par les enseignants afin, principalement, de donner le goût d'écrire aux élèves. C'est donc la dimension affective de l'écriture qui a été ciblée comme intention pédagogique à la base de la mise à contribution du média social. Pour être profitable, cette utilisation a intérêt, aux yeux des enseignants, à s'effectuer de façon libertaire. Jusqu'à un certain point, une croyance implicite se dégage de certains de leurs propos à l'effet que le goût de l'écriture peut difficilement se concrétiser à moins de limiter toute intervention dite académique.

4.1.4 Les distinctions entre les cas

L'expérience en enseignement est une première caractéristique distinctive des deux enseignants participants. Celui de la classe 1 est en fin de période d'insertion professionnelle alors que l'enseignant de la classe 2 termine sa carrière. L'utilisation du blogue diffère du fait qu'elle est obligatoire dans la classe 1 alors qu'elle est facultative dans la classe 2. Les élèves de cette dernière classe peuvent choisir entre le blogue et un journal d'écriture qui s'inspire du journal dialogué (Montreuil, 2001). En outre, en ce qui concerne la mise en ligne des billets écrits sur le blogue, bien que la procédure soit identique pour les deux enseignants (ils doivent donner leur aval avant que tout billet s'affiche publiquement), celui de la classe 1 prend plus de temps pour le faire (parfois plusieurs jours) alors que l'enseignant de la classe 2 l'effectue pratiquement la journée même où un élève a complété la rédaction d'un billet. En ce qui a trait à la façon d'effectuer les interventions auprès des élèves par rapport à l'utilisation du blogue, l'enseignant de la classe 1 procède davantage en grand groupe alors que celui de la classe 2 fournit surtout du soutien individuel aux élèves. Enfin, une dernière distinction a trait au modèle de scripteur fournit par les enseignants. Celui de la classe 2 rédige un journal hebdomadaire qu'il achemine aux parents par courriel à la fin de la semaine. Une pratique d'écriture régulière n'a pas été constatée auprès de l'enseignant de la classe 1. Le journal rend compte principalement d'événements importants qui se sont déroulés dans la classe.

4.1.5 Les caractéristiques du blogue utilisé par les classes participantes

Le blogue utilisé par les deux classes participantes a été fourni par le Service national du RÉCIT du domaine des langues[12]. Il s'agit d'un blogue public, c'est-à-dire que le contenu publié est accessible à quiconque, et il a été conçu à partir de la version française de SPIP[13] 1.8.2d. Bien que cet outil comporte de nombreuses fonctions, nous ne présentons ici que celles qui ont été utilisées par les classes.

[12] http://www.domainelangues.qc.ca/
[13] http://www.spip.net/rubrique91.html

Chaque élève disposait de son propre blogue, intitulé à son prénom ainsi qu'à la première lettre du nom de famille (par ex., « Le carnet de Stéphane A. »). En début d'année scolaire, chacun a été invité à compléter la section « Profil » afin de se présenter brièvement. L'interface de rédaction d'un billet (Figure **4**) propose trois éléments : le titre, les rubriques et le texte du billet.

Figure 4. Interface de rédaction du blogue

Les rubriques proposent de classer le billet à partir de l'une des quatre catégories suivantes : Émotions, Passions, Raison, Sites d'intérêt. C'est le RÉCIT du domaine des langues qui les a identifiées. Aucune explication particulière de ces rubriques n'était fournie au moment de la rédaction. Toutefois, lors de la consultation d'un blogue, on en retrouve la mention suivante :

- Émotions : Je livre mes sentiments sur un sujet qui me tient à cœur;
- Passions : Je partage mes coups de cœur, ce qui me fait vibrer;
- Raison : Je réfléchis à une question qui m'intéresse;
- Sites d'intérêt : Des endroits sur le Web que j'aime visiter.

Les rubriques ont aussi été expliquées aux élèves par les enseignants en début d'année scolaire, lors de la présentation du blogue.

L'interface de rédaction du blogue permet aussi d'accéder à différentes ressources linguistiques en ligne : dictionnaire, encyclopédie, conjugaison française, dictionnaire des synonymes, traduction en ligne et outil de correction (*Bon patron*). L'enseignant de la classe 1 n'a présenté ce dernier qu'en fin d'année scolaire, préférant assumer lui-même la tâche de correction pour permettre aux élèves de se concentrer sur les idées, alors que l'enseignant de la classe 2 l'a introduit dès le début de l'année scolaire à partir d'une démonstration. Avant d'enregistrer un billet, les élèves de la classe 2 étaient invités à copier-coller leur

texte dans l'outil de correction (*Bon patron*), qui devait les aider à identifier des erreurs d'orthographe, d'usage et de grammaire.

Au moment d'enregistrer un billet, deux principaux choix s'offrent au scripteur : poursuivre sa rédaction ultérieurement ou en demander la publication. Lorsque c'est ce dernier choix qui est effectué, le billet n'est pas diffusé immédiatement en ligne. Il devient en attente d'approbation de l'enseignant. Celui-ci pouvait décider de le mettre en ligne, à la poubelle ou de le refuser. Dans le cas de ce dernier choix, le billet retournait à l'élève, qui devait alors le modifier. Les enseignants prenaient cette décision en général lorsqu'ils jugeaient qu'un billet renfermait trop d'erreurs linguistiques. L'enseignant de la classe 2 effectuant régulièrement cette validation sur les heures de classe, ce moment était aussi utilisé pour fournir un soutien personnalisé aux élèves, selon les constats effectués à la lecture d'un ou de plusieurs billets. Quant à l'enseignant de la classe 1, il procédait à cette validation la plupart du temps à l'extérieur des heures de classe.

La consultation des blogues des élèves s'effectue à partir de la page de la classe (Figure **5**), sur laquelle est recensée le nom de tous les élèves possédant un blogue et le titre des billets publiés récemment.

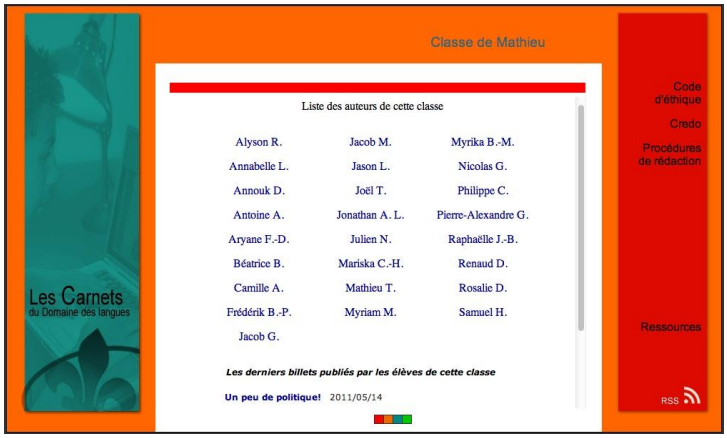

Figure 5. Page d'identification des blogues d'une classe

Le blogue de chaque élève est organisé de la même manière. Son profil s'affiche et il est possible de consulter ses cinq derniers billets. En outre, en cliquant sur l'intitulé d'une rubrique, il est possible de consulter l'ensemble des billets de l'élève s'y rapportant. Le titre et les premières lignes de chaque billet s'affichent, du plus récent au plus ancien, et on peut consulter le contenu entier d'un billet en cliquant sur le lien approprié (« Pour lire le reste de mon billet »). Tout lecteur peut laisser un commentaire à tout billet, à la suite de son contenu. Les commentaires doivent être validés par l'enseignant préalablement à leur affichage; il peut soit les accepter tels quels, soit les refuser. Pour prendre connaissance de la présence ou non de commentaires, un élève doit retourner dans chacun de ses billets, ce qui a été identifié comme une limite de l'outil par au moins un des enseignants participants.

À partir de la page de classe, peuvent aussi être consultés le code d'éthique et le credo de la classe en matière de publication en ligne, des ressources (façon de souscrire au flux RSS[14] d'un blogue, considérations à propos des droits d'auteur sur les images, informations sur la netiquette, lexique du vocabulaire du blogue, etc.) ainsi que deux procédures de publication. Dans le cas de la première, elle explique comment procéder techniquement pour a) utiliser un traitement de texte pour rédiger le contenu d'un billet et b) transférer le contenu vers le blogue. En ce qui a trait à la seconde procédure, elle explique comment a) rédiger à même le blogue puis b) vérifier les erreurs à l'aide de l'outil de correction (*Bon patron*). En plus de la dimension technique, les deux procédures invitent les scripteurs à se pencher sur certains éléments d'écriture et à adopter certaines stratégies. Par exemple : effectuer une première lecture en se concentrant sur le contenu; en effectuer une seconde en mettant l'accent sur la forme; chercher à « raffiner » le texte; consulter un dictionnaire; se demander si les verbes et groupes du nom sont bien accordés.

La procédure utilisée par chaque classe a été une adaptation des deux qui étaient proposées. La classe 1 a utilisé la procédure 2, sans toutefois mettre à contribution le correcteur en ligne (*Bon patron*). La classe 2 a aussi adopté la seconde; toutefois certains élèves ont écrit leurs billets dans le traitement de texte *Word* au préalable. En début d'année, les enseignants ont présenté la procédure retenue en grand groupe, de même que le code d'éthique et le crédo. À notre connaissance, peu de références explicites y ont ensuite été faites en cours d'année, à l'exception de quelques retours effectués par l'enseignant de la classe 2 à propos des droits d'auteur et de quelques autres effectués par l'enseignant de la classe 1 à propos de la façon d'exprimer sa pensée.

4.2 Les résultats de la dimension affective de l'écriture

Dans le cadre de cette recherche, la dimension affective de l'écriture s'est déclinée en trois principaux aspects : le concept de soi, le rapport à l'écriture et la motivation à écrire. Les résultats présentés ici sont issus des données collectées à l'aide du prétest et du posttest administrés aux élèves des deux classes participantes. Des analyses univariées et à mesures répétées ont été effectuées.

4.2.1 Le concept de soi en écriture

Dans l'ensemble, les élèves ont manifesté un concept de soi plutôt positif, et ce autant en début (M=3.57 sur 5) qu'en fin d'année scolaire (M=3.59 sur 5), et qu'ils aient ou non utilisé le blogue. Il n'y a toutefois aucune fluctuation significative entre le prétest et le postest; le concept de soi demeure inchangé pour l'ensemble des élèves.

Au prétest, les filles ont manifesté un concept de soi significativement supérieur aux garçons (p=.035). Cette différence n'est toutefois plus significative au posttest (p=.211).

[14] http://fr.wikipedia.org/wiki/Flux_RSS

Les élèves de la classe 2 (*M* prétest=3.99; *M* posttest=3.94) ont manifesté un concept de soi significativement supérieur à ceux de la classe 1 (*M* prétest=3.14; *M* posttest=3.23), et ce autant au prétest (p=.002) qu'au posttest (p=.015).

Dans la classe 2, où l'utilisation du blogue était facultative, les élèves qui ont choisi de faire usage de l'outil ont manifesté un concept de soi au prétest significativement supérieur à ceux qui ne l'ont pas utilisé (p=.005). Est-ce à dire que la dimension publique du blogue nécessiterait une confiance en soi accrue ? Au posttest, il n'y avait cependant plus de différence (p=.158). Cela pourrait peut-être s'expliquer par une mise en confiance accrue qui a été soutenue par la relation de proximité que la rédaction d'un journal d'écriture a permis aux élèves non blogueurs d'entretenir avec leur enseignant.

4.2.2 Le rapport à l'écriture

Deux faits saillants concernant l'utilité de l'écriture se dégagent des analyses. D'abord, au posttest, les élèves qui ont utilisé le blogue trouvent moins que l'écriture leur permet de s'approprier ce qui doit être appris, comparativement à ce qu'ils croyaient au prétest. Au contraire, cette perception augmente chez les élèves qui n'ont pas utilisé le blogue (F(1, 45)=13.240, p=.001). Nous soumettons ici deux pistes d'explication à ces constats.

D'une part, se pourrait-il que la grande latitude et le peu d'organisation systématique qui ont caractérisé l'utilisation du blogue dans les contextes étudiés, qui se sont traduits par une écriture libre à propos d'opinions essentiellement spontanées, aient limité le défi de la tâche d'écriture et, ce faisant, limité en quelque sorte le potentiel d'apprentissage pour les élèves ? L'augmentation de la perception chez les élèves non blogueurs pourrait quant à elle être attribuable à la délicatesse inhérente à la rédaction d'un journal d'écriture destiné uniquement à son enseignant, rédaction qui est susceptible de requérir des élèves qu'ils surpassent une gêne initiale pour en arriver à se raconter, voire à se confier. Il semble y avoir là un apprentissage important à effectuer. Cette explication rejoint des études sur la motivation à apprendre qui arguent l'importance que les tâches proposées aux élèves représentent de réels défis (Archambault & Chouinard, 2003).

D'autre part, la diminution de la perception dont il est question chez les élèves qui ont utilisé le blogue pourrait aussi s'expliquer par le faible nombre de commentaires reçus[15]. Un écart a possiblement été constaté par les élèves entre le potentiel d'interactions qui leur a été présenté en début d'année (une attente initiale forte) et la façon dont il s'est concrétisé (une attente plus ou moins comblée). D'ailleurs, à cet effet, un des enseignants a mentionné à quelques reprises qu'on « vendait un rêve » aux élèves, en ce sens que, bien qu'il mettait l'accent auprès des élèves sur le fait que le monde entier pourrait consulter leurs écrits, il était pertinemment conscient qu'il y aurait peu de commentaires provenant de l'extérieur de la classe.

[15] Le détail de ces résultats est présenté à la section 4.3.2.10.

Ensuite, au posttest, les élèves qui n'ont pas participé au blogue ont davantage l'impression qu'au prétest que l'écriture les aide à retenir ce qu'ils écrivent. Cette perception ne change pas chez les élèves qui ont utilisé le blogue ($F(1, 45)=4.849$, $p=.033$). Nous sommes d'avis que ce résultat abonde dans le même sens que la première piste d'explication de cette section. Aussi, les écrits sur le blogue auraient surtout encouragé une approche d'énonciation de la connaissance (réciter ce qu'on sait), en comparaison à une approche plus transformative qui est axée notamment sur la réorganisation des idées (Bereiter & Scardamalia, 1987).

4.2.3 La motivation à écrire

Nous traitons d'abord des résultats de la motivation globale, c'est-à-dire le regroupement des trois sous-échelles de motivation mesurées par le questionnaire utilisé. Les élèves de la classe 1, qui devaient tous utiliser le blogue, voient leur motivation globale augmenter entre le prétest et le posttest ($F(1, 23)=5.243$, $p=.032$). Une telle différence n'est cependant pas constatée pour les élèves de la classe 2 qui ont utilisé le blogue. Il est à noter qu'il n'y avait pas de différence dans la motivation globale au prétest selon que les élèves ont utilisé ou non le blogue. La différence entre les résultats de la classe 1 et de la classe 2 pourraient s'expliquer par l'attitude particulièrement dynamique adoptée par l'enseignant 1, lui qui effectuait régulièrement des discours motivationnels imagés auprès des élèves.

En ce qui a trait à la sous-échelle de motivation intrinsèque, ce type de motivation augmente entre le prétest et le posttest chez les élèves de la classe 2 qui ont utilisé le blogue alors qu'il diminue pour les élèves qui n'ont pas utilisé l'outil ($F(1, 24)=18.427$, $p<.001$). Une telle augmentation n'est cependant pas constatée pour les élèves de la classe 1 qui, rappelons-le, devaient tous rédiger sur le blogue.

En outre, pour l'ensemble des élèves des deux classes participantes, la motivation intrinsèque des garçons est inférieure à celle des filles, et ce autant au prétest qu'au posttest ($F(1, 46)=5.621$, $p=.022$). La motivation ne diminue cependant pas en cours d'année, contrairement à une tendance généralement observée (Bouffard *et al*., 2005).

Par ailleurs, aucune différence significative n'est constatée entre le prétest et le posttest pour les sous-échelles de motivation extrinsèque par régulation externe et par régulation identifiée.

Des liens entre des variables de la dimension affective et des variables de la dimension cognitive de l'écriture seront présentés dans la prochaine partie des résultats.

4.2.4 Les interventions des enseignants visant à soutenir la dimension affective de l'écriture

Les observations effectuées en classe et les entrevues qui ont eu lieu à la suite de ces observations ont mis en lumière diverses interventions enseignantes effectuées afin de

soutenir la dimension affective de l'écriture auprès des élèves. En début d'année scolaire, les enseignants ont rassuré les élèves à l'effet qu'ils ne recevraient pas de commentaires impertinents en réponse à leurs billets car ils ont un droit de regard sur leur publication. Afin que les élèves perçoivent une importance accrue à l'activité d'écriture sur le blogue, l'enseignant de la classe 1 a utilisé des écrits provenant du blogue pour animer des discussions en classe, alors que celui de la classe 2 les a mis à contribution pour enseigner occasionnellement des règles de grammaire. À d'autres occasions, les enseignants ont valorisé les élèves. Cela a été fait par exemple lorsqu'un enseignant a félicité un élève pour les commentaires qu'un de ses billets a suscités, ou pour les progrès accomplis en écriture sur le blogue. D'autres interventions ont ciblé plus spécifiquement la confiance des élèves. L'enseignant 1 les a souvent incités à « sortir de leur zone de confort, à prendre des risques » dans l'utilisation de nouveaux mots. Il mentionnait que les risques font partie de l'apprentissage, tout comme l'erreur. Les deux enseignants ont incité les élèves à traiter de sujets d'actualité plus délicats (par exemple, le racisme) en spécifiant qu'ils avaient confiance que les « bons mots » seraient trouvés pour exprimer leur pensée. À un autre moment, l'enseignant 2 a invité une élève à se faire confiance dans le choix des modifications proposées par le correcteur en ligne.

4.3 Les résultats de la dimension cognitive de l'écriture

Dans le cadre de cette recherche, la dimension cognitive de l'écriture s'est déclinée en deux pôles : l'écriture en tant que processus et en tant que produit.

4.3.1 L'écriture en tant que processus

Ce pôle réfère aux interventions effectuées par les enseignants pour soutenir les élèves dans le développement de la compétence à écrire, aux stratégies déployées par les élèves en situation d'écriture ainsi qu'aux patterns rédactionnels.

4.3.1.1 Les interventions des enseignants

Les interventions des enseignants qui ont été documentées proviennent principalement des observations mensuelles effectuées en classe par l'équipe de recherche. Notre regard a initialement porté, de façon globale, sur l'étayage fourni aux élèves en regard des processus de la démarche d'écriture, pour se concentrer de plus en plus sur les interventions effectuées pour soutenir les stratégies d'écriture se rattachant à chacun de ces processus.

Il importe de fournir quelques précisions quant à la façon dont nous avons procédé aux observations. Bien qu'une partie des résultats soit présentée selon les trois périodes de l'année scolaire ciblée, l'objectif de l'observation des interventions enseignantes n'était pas de documenter de façon spécifique un changement dans le temps, mais plutôt de saisir du mieux possible leur gamme, en contexte d'utilisation du blogue. Pour saisir un portrait le plus complet possible en fonction du temps d'observation imparti, cela a impliqué, en cours

d'année scolaire, que notre regard soit porté de façon plus spécifique vers certains éléments d'observation pour lesquels nous avions peu d'informations encore. En d'autres mots, notre façon d'observer a été aiguillée, à certains moments, par les données que nous avions précédemment collectées ou non puisque, tel que mentionné, l'objectif était plutôt de saisir l'étendue du répertoire d'interventions des enseignants participants. Il en a été de même pour l'observation des stratégies d'écriture déployées par les élèves et dont les résultats seront présentés à la prochaine section.

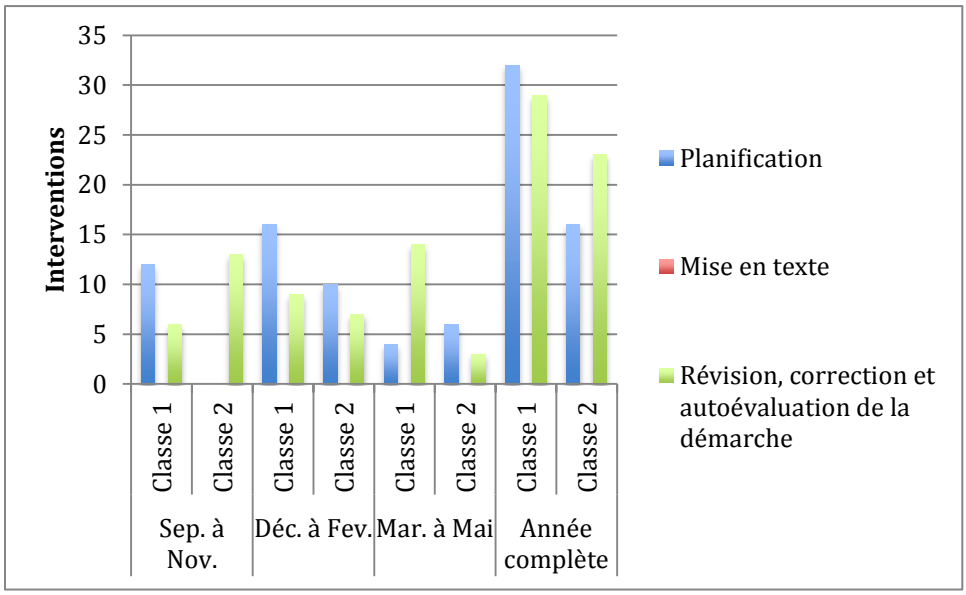

Figure 6. Interventions enseignantes observées en classe (tous les processus d'écriture confondus)

Un premier constat général pouvant être dégagé a trait au nombre plutôt restreint d'interventions observées visant à soutenir les élèves dans la démarche d'écriture. Plus spécifiquement, l'absence d'observations d'interventions relatives au processus de mise en texte, c'est-à-dire ciblant l'accompagnement des élèves pendant la rédaction de leurs écrits, est frappante. En dépit de ce petit nombre d'interventions pour l'ensemble des processus, il n'en demeure pas moins que des interventions sont de qualité, qu'elles traduisent des orientations contemporaines dans le développement de l'écriture et qu'elles rendent compte d'un habile doigté pour alimenter le désir d'écrire des élèves.

En outre, le plus grand nombre d'interventions effectuées par l'enseignant de la classe 1 peut s'expliquer par les mises au point périodiques qu'il a effectuées en grand groupe. L'enseignant de la classe 2 a aussi fait de telles mises au point, toutefois elles étaient la plupart du temps spontanées, c'est-à-dire non planifiées, et de courte durée. L'enseignant de la classe 2 est intervenu plus fréquemment de façon individuelle auprès des élèves qui venaient le solliciter.

Les prochains graphiques détaillent les interventions observées par rapport à chaque stratégie des processus d'écriture, à commencer par la planification (Figure **7**). Le lecteur est invité à référer au Tableau **1** du cadre théorique pour obtenir le détail de la numérotation des stratégies.

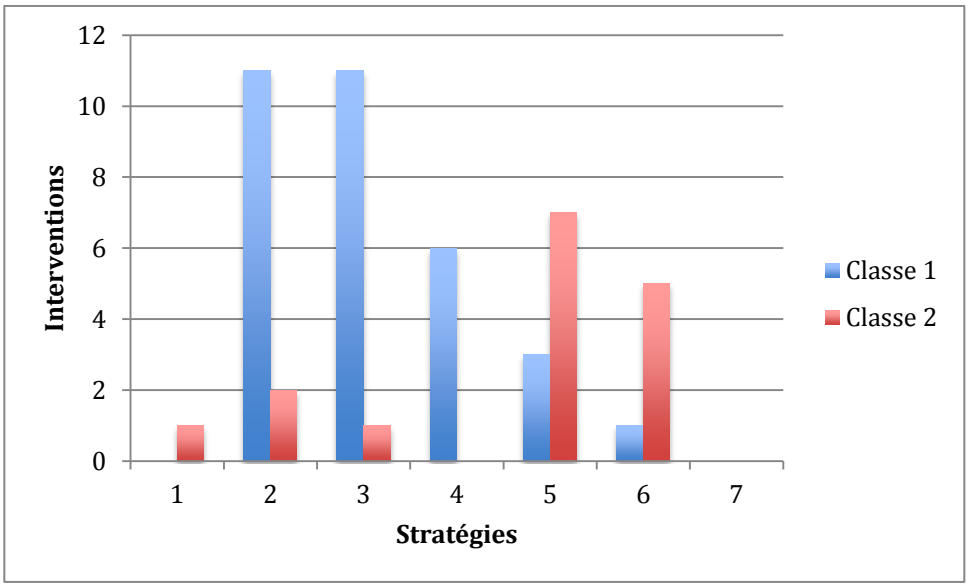

Figure 7. Interventions enseignantes observées en classe relativement aux stratégies de planification

À partir des observations effectuées, on remarque que l'enseignant de la classe 1 a été un peu plus actif que celui de la classe 2 pour soutenir les élèves au niveau des stratégies de planification. Ses interventions ont principalement concerné l'utilisation d'un déclencheur (stratégie 2), la précision de l'intention d'écriture (stratégie 3) et l'identification d'un destinataire des textes (stratégie 4). Voici quelques exemples d'interventions.

Stratégie 2. Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire.

L'enseignant parle de ce qui favorise l'originalité alors que des élèves se questionnent par rapport à ce qu'ils vont écrire dans la section « Profil » de leur blogue.

Pendant que des élèves lui parlent de façon informelle à propos de la joute de hockey de la veille, l'enseignant saisit l'occasion de leur faire remarquer qu'ils pourraient rédiger un billet à ce propos.

L'enseignant s'informe pour savoir si les élèves ont lu des billets rédigés par des camarades d'une autre classe. Il mentionne que cela pourrait leur fournir des idées d'écriture.

Stratégie 3. Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit.

À partir d'une même thématique, l'enseignant fournit des exemples de la façon dont les élèves pourraient l'aborder selon les trois rubriques proposées par le blogue (Passions, Émotions, Raison).

L'enseignant fait le point à partir d'un billet en expliquant que, contrairement à ce qui est annoncé, l'auteur ne prend pas position par rapport au sujet traité.

Stratégie 4. Penser au destinataire du texte à produire.

L'enseignant sensibilise les élèves au fait que le blogue est accessible au monde entier, à une diversité d'individus, et que ce qu'ils vont écrire et la façon dont ils vont l'écrire sera susceptible de faire réagir ces personnes.

L'enseignant mentionne aux élèves l'importance de travailler le sens, la cohérence, ainsi qu'apprendre à organiser les idées afin de pouvoir se faire comprendre par les autres.

Quant à l'enseignant 2, il a surtout amené les élèves à évoquer un contenu possible pour la rédaction de leurs billets (stratégie 5) et à anticiper le déroulement du texte (stratégie 6). En voici des exemples.

Stratégie 5. Évoquer un contenu possible (exploration et choix d'idées).

L'enseignant amène un élève à s'interroger quant à la teneur de son texte : développe-t-il un quelconque contenu ou ne s'agit-il que d'une manifestation d'accord ?

L'enseignant indique qu'il est souhaitable d'étoffer son point de vue lorsqu'on apporte un commentaire au billet d'un autre élève.

Aucun enseignant n'a été observé en train d'utiliser quelconque type de support (plan, schéma, carte d'exploration, etc.) permettant d'organiser de façon logique les idées pouvant servir à la rédaction des écrits.

La Figure **8** présente les interventions des enseignants relatives aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche

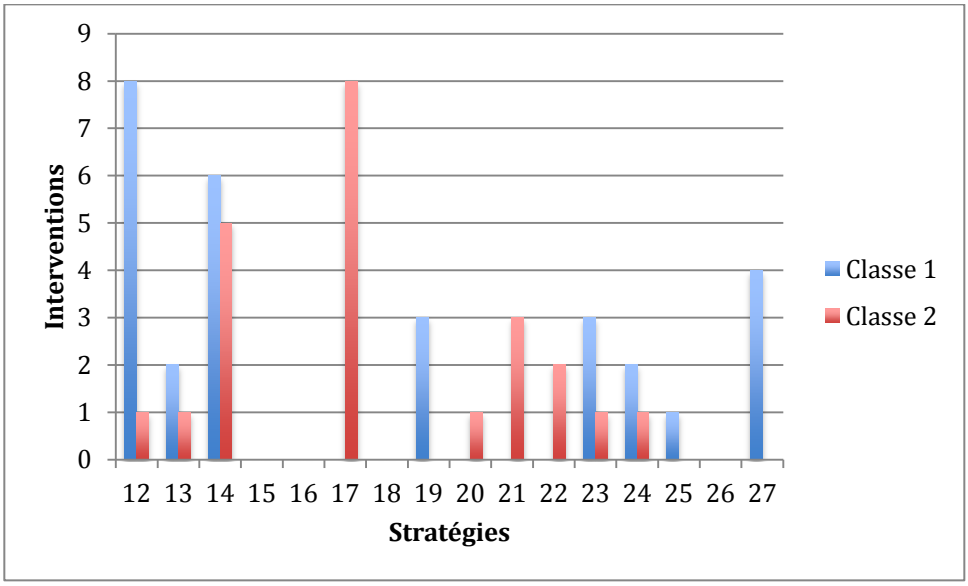

Figure 8. Interventions enseignantes observées en classe relativement aux stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche

Parmi la quinzaine de stratégies de ce type, trois sont principalement récurrentes. On remarque que les deux enseignants ont amené leurs élèves à réfléchir à des modifications à apporter à leurs écrits (stratégie 14). En voici des exemples.

> *Stratégie 14. Réfléchir à des modifications possibles.*
> L'enseignant 2 fait venir un élève à son bureau pour lui demander s'il juge à propos d'ajouter une justification à un élément de contenu avant de publier son billet.
>
> L'enseignant 1 rappelle la visite d'une auteure de littérature jeunesse au cours de laquelle elle expliquait que la maison d'édition lui avait demandé de retravailler trois chapitres. À partir de cette situation, il mentionne qu'on ne réécrit par un billet plusieurs fois en effaçant tout mais qu'on le retravaille plutôt en ayant en tête ce qu'on désire modifier.
>
> L'enseignant 1 invite les élèves à prendre des risques et à utiliser des synonymes de mots avec lesquels ils sont à l'aise, expliquant que c'est ainsi qu'ils bonifieront leur vocabulaire.
>
> L'enseignant 2 suggère à une élève d'expliquer pourquoi elle dit aimer la chanteuse dont elle parle dans son billet. Il l'encourage à fournir des raisons.

En outre, l'enseignant de la classe 1 a mis l'accent sur le fait d'amener les élèves à se demander si ce qu'ils ont écrit correspond à ce qu'ils voulaient dire (stratégie 12) alors que l'enseignant de la classe 2 s'est plutôt concentré sur le support apporté aux élèves pour modifier le texte en recourant à des opérations syntaxiques (stratégie 17). Voici des exemples de la façon dont les enseignants ont effectué leurs interventions à cet égard.

> *Stratégie 12. Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire.*
> À partir du constat d'une forte utilisation d'émoticônes dans les textes écrits sur le blogue, l'enseignant fait remarquer aux élèves que la présence de ces symboles est souvent révélatrice d'une certaine crainte de ne pas être bien compris par le destinataire. Il invite à revoir la formulation des idées afin qu'elles rendent bien compte de ce que les élèves désirent communiquer.
>
> L'enseignant invite les élèves à se concentrer sur le sens du texte et l'enchainement des idées avant de s'attarder aux conventions linguistiques.
>
> *Stratégie 17. Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques.*
> L'enseignant fait remarquer certaines phrases trop longues à un élève. Il lui propose une reformulation en deux phrases distinctes.

Par ailleurs, conscients que les observations en classe ne duraient que quelques heures par mois et qu'elles ne permettaient donc pas de saisir l'ensemble des interventions effectuées par les enseignants, nous avons aussi documenté celles qui ont été relatées lors des entrevues. Rappelons que ces entretiens visaient, notamment, à savoir ce qui s'était déroulé

en notre absence par rapport au développement de la compétence à écrire. Les résultats qui suivent rendent donc compte de ce que les enseignants ont dit avoir fait (Figure **9**).

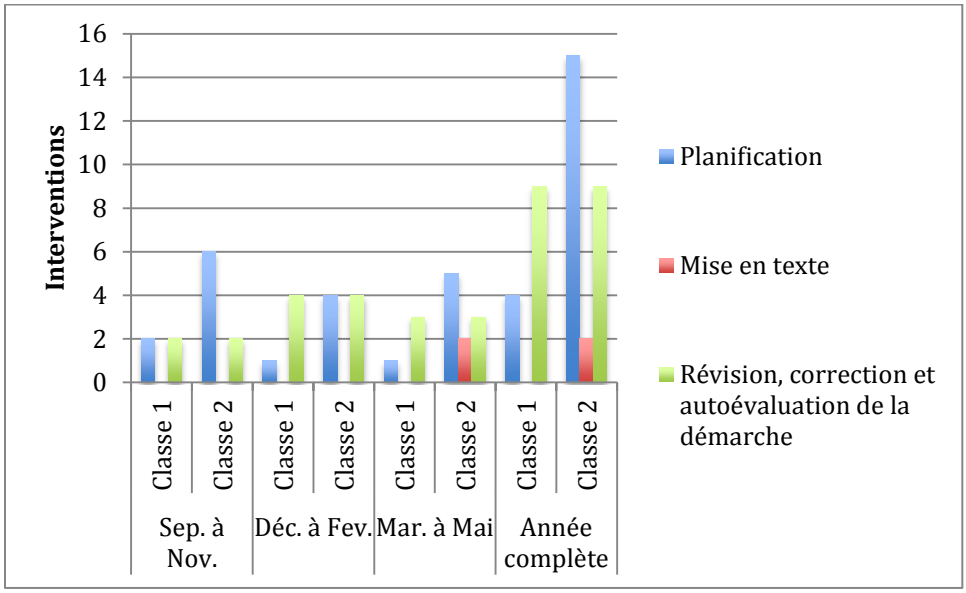

Figure 9. Interventions enseignantes relatées (tous les processus d'écriture confondus)

À l'instar de ce qui est ressorti des résultats des interventions observées en classe, on remarque que les propos des enseignants traduisent peu d'interventions visant à soutenir les élèves dans l'utilisation de stratégies d'écriture. La difficulté qu'éprouvent parfois les enseignants d'expérience à mettre en mots leur pratique pourrait constituer un facteur explicatif. Notamment, les stratégies de mise en texte sont ici aussi pratiquement absentes. À cet égard, Garcia-Debanc et Fayol (2002) font remarquer qu'il existe un certain flou sur le sens que revêt la mise en texte, ce qui a pu contribuer à orienter les travaux en didactique de l'écriture sur les processus de planification et de révision ; des processus plus tangibles que celui de la mise en texte.

Les stratégies de planification ont toutes été évoquées à au moins une occasion par chaque enseignant, à l'exception des stratégies 1 et 7 qui concernent respectivement le rappel d'expériences d'écriture antérieures et l'utilisation d'un support à l'organisation logique des idées. L'enseignant 1 a peu parlé des interventions qu'il a effectuées en regard de ce type de stratégie, alors qu'elles étaient les plus présentes dans les données d'observations en classe. À l'inverse, le discours de l'enseignant 2 a permis d'obtenir un éclairage que l'observation en classe n'a pu permettre d'obtenir. En particulier, il serait aussi intervenu pour amener les élèves à préciser leur intention d'écriture (stratégie 3) et réfléchir au destinataire des textes à produire (stratégie 4).

Quant aux interventions ciblant les stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche, le discours des enseignants rend moins bien compte, en comparaison avec les observations en classe, de la diversité des interventions effectuées. Toutefois, le discours des enseignants semble permettre de confirmer qu'aucune intervention n'a été effectuée en lien avec les stratégies 15, 16, 18 et 26. Toutefois, on apprend que l'enseignant de la classe 1

aurait fait davantage d'interventions que celles observées en ce qui a trait à l'utilisation d'une procédure de correction ou d'autocorrection (stratégie 20).

4.3.1.2 Les stratégies des élèves

Les stratégies d'écriture utilisées par les élèves dans le contexte d'utilisation du blogue ont été documentées lors des présences en classe mensuelles. La Figure **10** rend compte de données collectées dans le cadre de 50 à 80 observations et ou entretiens d'élèves par classe, tout au long de l'année scolaire.

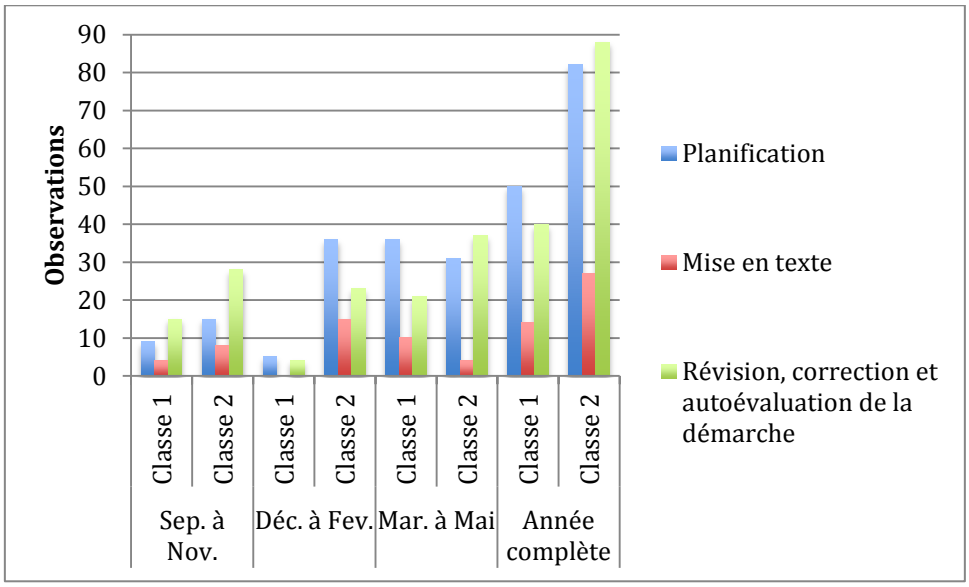

Figure 10. Stratégies d'écriture des élèves (tous les processus confondus)

Globalement, lorsqu'on considère l'étendue de la collecte de données (quelque huit mois) ainsi que le nombre d'observations et ou d'interrogations effectuées, le dénombrement des stratégies demeure modeste. En comparaison avec la Figure **6**, il est intéressant de constater que les types de stratégies mobilisés par les élèves se retrouvent dans une proportion semblable que les interventions des enseignants visant à soutenir leur mobilisation. En ce qui a trait à la classe 1, la plus faible présence de stratégies peut s'expliquer en partie du fait que l'enseignant de cette classe a fait davantage d'interventions en grand groupe, pendant lesquelles les élèves ne travaillaient pas sur le blogue. Ils n'ont donc pas pu être observés ou interrogés aussi longuement que les élèves de la classe 2. De plus, en ce qui concerne spécifiquement la période de décembre à février, il faut rappeler qu'aucune présence n'a eu lieu en classe en février en raison d'un contretemps.

En dépit du nombre apparemment restreint de stratégies d'écriture mobilisées par les élèves, certaines s'actualisent de façon pertinente, tels que les exemples qui suivront sous peu permettront de le constater. La Figure **11** détaille les stratégies de planification des élèves.

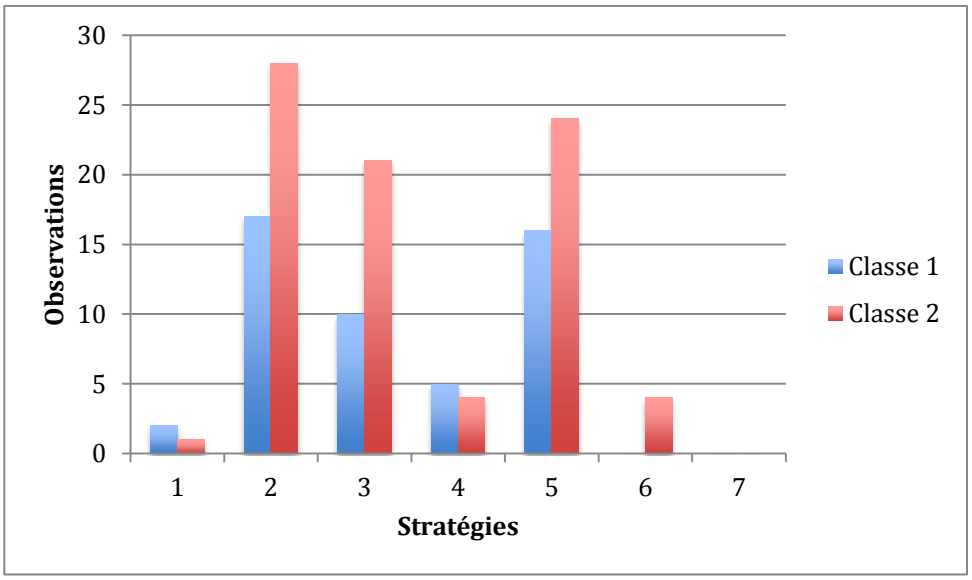

Figure 11. Stratégies d'écriture des élèves (planification)

On remarque que trois principales stratégies de planification ont été utilisées par les élèves, soit l'utilisation d'un déclencheur pour stimuler l'imaginaire (stratégie 2), l'identification d'une intention d'écriture (stratégie 3) et l'évocation d'un contenu possible (stratégie 5). En voici des exemples.

Stratégie 2. Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire.
Il ressort quatre principales sources qui ont agi comme déclencheur de l'écriture d'un billet chez les élèves. Des élèves ont été inspirés par un événement vécu. C'est le cas d'une élève qui s'est servie du déroulement d'une joute de soccer à laquelle elle a participé, d'un élève qui a écrit un billet puisqu'il n'avait pas le goût de faire ses devoirs, ou d'un autre dont la tenue d'un débat en classe l'a amené à vouloir s'exprimer davantage sur le sujet ciblé. D'autres élèves ont écrit un billet à la suite de l'écoute d'un document audiovisuel. C'est le cas d'un élève qui a écrit sur le braconnage à la suite d'une vidéo de sensibilisation qu'il a consultée sur *You Tube*, ou d'autres élèves qui se sont inspirés de leur écoute télévisuelle; par exemple des reportages sur les animaux. La lecture de livres, de documents fournis en classe ou de sites Web a été une troisième source de déclencheur de l'écriture. Par exemple, un élève a été observé en train de consulter les nouvelles du sport sur le site de RDS avant d'amorcer la rédaction d'un écrit sur le blogue. Un autre a décidé d'écrire un billet à la suite d'une recherche infructueuse sur Google à propos d'un sujet qui lui était d'intérêt. Enfin, d'autres élèves se sont inspirés des billets rédigés par des camarades pour écrire les leurs.

Stratégie 3. Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit.
Deux constats se dégagent de façon assez nette des données colligées, et dans des proportions semblables. Le premier concerne les situations d'écriture pour lesquelles les élèves savaient clairement, d'entrée de jeu, dans quelle rubrique (Passions, Émotions ou Raison) leur écrit allait se retrouver. Ils étaient capables

d'expliquer nettement et sommairement la nature et les motifs de cette intention; celle-ci apparaissait claire dès le départ. Le second constat est un peu à l'opposé du premier. Nombre de situations ont été observées où les élèves ne semblaient pas avoir d'intention précise en tête. Ils écrivaient dans un style libre puis déterminaient en quelque sorte leur intention (la rubrique) une fois que le texte était complété.

Stratégie 5. Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées).
Lorsqu'on les a interrogés quant au contenu qu'ils envisageaient inclure dans leurs billets, les élèves ont eu généralement de la difficulté à entrer dans un certain détail. Lorsqu'ils le faisaient, c'était pour faire part de leur opinion à propos d'un événement, par exemple, une situation d'impolitesse survenue lors d'une partie de hockey. Ils semblaient plus souvent qu'autrement amorcer l'écriture à partir d'une idée unique.

Par ailleurs, l'utilisation d'un support à la planification n'a pas été observée (stratégie 7), ce qui est peu surprenant compte tenu qu'aucune intervention enseignante n'a été constatée non plus à cet égard.

En outre, des stratégies moins fréquemment observées mais tout de même intéressantes ont été remarquées. C'est le cas de la stratégie d'anticipation du déroulement ou de l'organisation du texte (stratégie 6) dans la classe 2 où, par exemple, une élève a dit avoir divisé son billet en trois sections parce que, selon ce qu'elle a lu dans un livre, il existe trois types de pollution. À ses dires, il était évident que cela faciliterait la lecture. De plus, son enseignant utilisait cette façon de procéder dans le journal de bord hebdomadaire qu'il envoyait aux parents, disait-elle.

La Figure **12** détaille les stratégies de mise en texte des élèves.

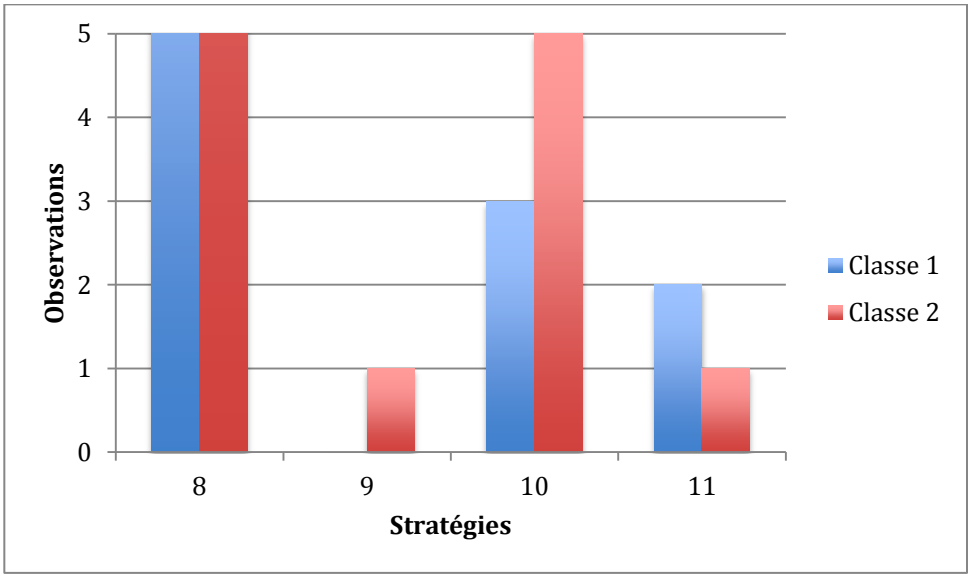

Figure 12. Stratégies d'écriture des élèves (mise en texte)

On remarque que deux principales stratégies ont été utilisées par les élèves des deux classes. En ce qui a trait à l'ajout d'idées au fur et à mesure qu'elles viennent en tête (stratégie 8), plusieurs commentaires donnent à penser que nombre d'élèves « déversent » ce qui leur vient à l'esprit, jusqu'à l'épuisement de leur inventaire d'idées. Cela concorde en quelque sorte avec le constat qui vient d'être effectué par rapport à l'évocation d'un contenu possible (stratégie 5). Voici quelques citations qui traduisent la pensée d'élèves à cet égard.

> « Je viens tout juste de penser à l'idée de ce billet; j'écris spontanément. »
> « J'écris les idées comme elles me viennent en tête. »
> « J'écris d'un seul jet. »
> « Je trouve les idées dans ma tête; ça me vient comme ça. »
> « J'écris jusqu'à ce que je n'aie plus d'idées. »
> « J'ai terminé parce que je n'ai plus rien à dire. »

La stratégie de mise en texte 10 (Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe) est la seconde qui a été le plus observée. Lorsqu'ils étaient en panne d'idées, des élèves ont référé à des ressources externes pour en obtenir et ensuite poursuivre la rédaction. Certains ont consulté Wikipédia alors que d'autres ont arrêté temporairement de rédiger pour aller lire des billets de camarades de classe qui portaient sur le même sujet. Un autre élève a sollicité l'aide d'un pair lors de la recherche d'information sur son sujet.

Enfin, sur le plan strictement méthodologique, les stratégies de mise en texte mobilisées par les élèves se sont avérées plus difficiles à documenter que celles des deux autres types de processus, ce qui pourrait expliquer, en partie, leur plus faible nombre recensé.

La Figure **13** détaille les stratégies de révision, correction et autoévaluation de la démarche.

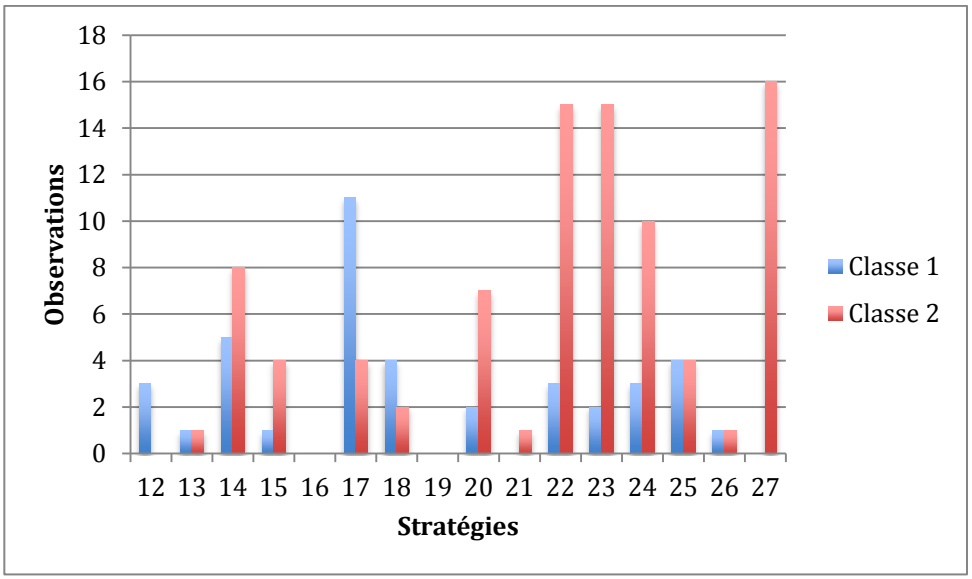

Figure 13. Stratégies d'écriture des élèves (révision, correction et autoévaluation de la démarche)

Un premier constat qui se dégage concerne l'utilisation accrue de stratégies de ce type par les élèves de la classe 2. Nous croyons que cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant de cette classe a présenté dès le début de l'année scolaire une procédure de correction aux élèves, alors que cela semblait moins clairement établi dans la classe 1.

Trois stratégies ont principalement été utilisées par les élèves de la classe 2, soit l'autoévaluation (stratégie 27), la sollicitation d'un autre élève ou d'un adulte (stratégie 22) et l'utilisation des ressources d'un correcteur (stratégie 23). En voici des exemples.

> *Stratégie 27. S'autoévaluer comme scripteur.*
> Une élève a manifesté sa conviction à l'effet que l'aide fournie par son amie a contribué à la rendre plus autonome. Quelques autres ont mentionné que leur style d'écriture s'est modifié en raison des commentaires reçus alors qu'un a évalué avoir traité d'un sujet important pour la société, ce qui devrait attirer plusieurs commentaires. En outre, un certain nombre d'élèves sont satisfaits d'eux puisqu'ils ont écrit un texte plus long qu'à l'habitude ou qu'ils ont mis moins de temps à l'écrire. Enfin, d'autres ont identifié des difficultés à aplanir, par exemple exprimer davantage ce qu'ils pensent réellement ou encore améliorer les accords.
>
> *Stratégie 22. Recourir à un autre élève ou à un adulte.*
> Plusieurs élèves de la classe 2 ont consulté leur enseignant ou demandé l'avis d'un pair lorsqu'ils se concentraient sur la correction de leurs billets. Ce pouvait être pour vérifier l'orthographe d'un mot ou l'accord d'un verbe, pour trouver un synonyme représentant mieux une idée, etc.
>
> *Stratégie 23. Utiliser les ressources d'un traitement de texte ou d'un correcteur intégré.*
> La principale ressource utilisée a été le correcteur en ligne Bon Patron. Celui-ci détectait des erreurs et proposait de possibles modifications aux élèves. Les critères présidant au choix effectué par les élèves ont été peu documentés cependant. Les tentatives pour amener les élèves à expliquer ce choix ont été plus souvent qu'autrement vaines. Les élèves avaient de la difficulté à fournir une réponse.

En ce qui a trait aux stratégies de révision, correction et autoévaluation utilisées par les élèves de la classe 1, la principale observée a été la modification du texte en recourant aux opérations syntaxiques (stratégie 17). D'autres stratégies, moins fréquentes, méritent tout de même d'être mises en valeur. Tel est le cas de la réflexion à de possibles modifications (stratégie 14) où quelques élèves ont mentionné qu'ils prenaient parfois le temps de s'arrêter pour penser à des éléments complémentaires.

4.3.1.3 Les patterns rédactionnels des élèves

Précisons d'entrée de jeu que ce volet de la collecte de données était exploratoire et qu'il a été ajouté en cours d'année scolaire, à la lumière de constats effectués. Les patterns rédactionnels des élèves rendent compte des changements que les élèves ont apportés en cours de rédaction d'un billet, sur un intervalle de 5 à 10 minutes. L'observateur était en

retrait d'un élève qui rédigeait sur le blogue. Il notait tout type de changement apporté au corps du texte dès qu'il le remarquait. Aucune interaction n'a eu lieu avec les élèves observés, afin par exemple de les amener à préciser une action en cours. Les 18 observations illustrées à la Figure **14** sont classées de façon chronologique. Toutefois, certaines d'entre elles ont été effectuées au cours d'une même journée d'observation. Il est donc prudent d'éviter d'interpréter ces données en regard de possibles changements qui ont eu lieu au fil du temps.

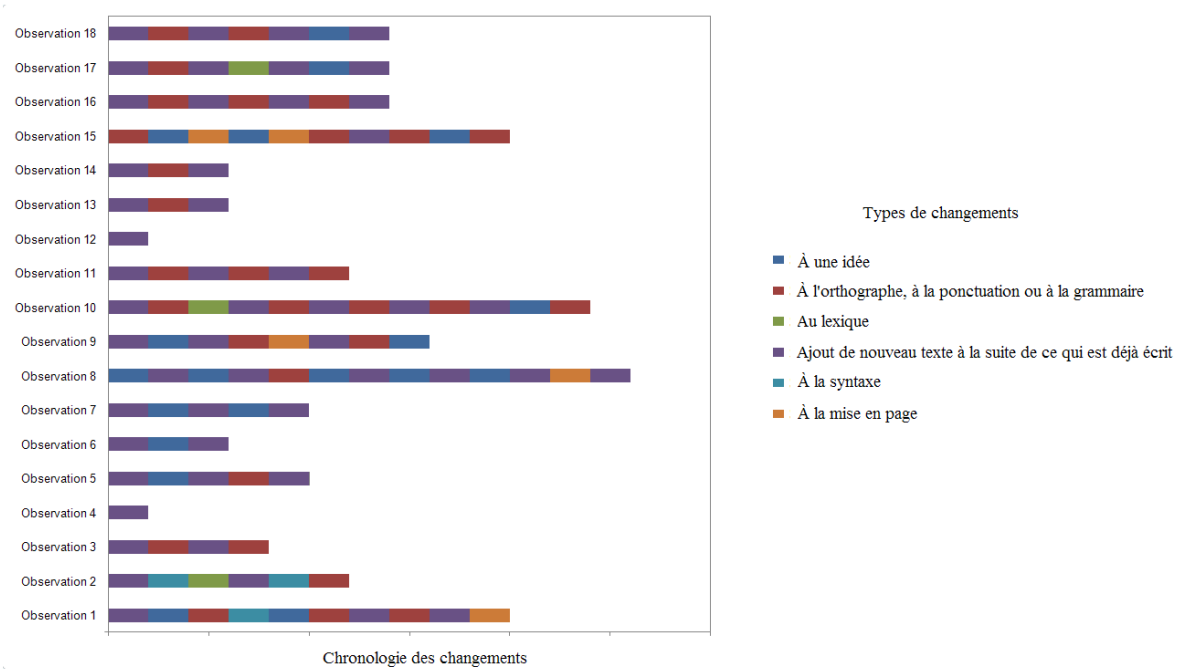

Figure 14. Patterns rédactionnels des élèves (classe 2 seulement)

Deux patterns généraux de rédaction se dégagent des observations observées. Le premier, qu'on remarque à travers les observations 1, 3, 10, 11, 13, 14, 16 et 18, met l'accent sur de nombreux ajouts de nouveau texte en rafale. Ces ajouts sont souvent interrompus par l'apport de changements qui concernent les conventions linguistiques. D'aucuns pourraient mentionner que de telles interruptions sont susceptibles d'amputer l'inspiration, la fluidité des idées.

Le second pattern, qui se distingue à travers les observations 6, 7 et 8, rend compte d'un va-et-vient entre l'ajout de nouveau texte et l'amélioration d'éléments de contenu déjà présents. Ces quelques séquences semblent dénoter un souci particulier de la part des scripteurs à l'égard de la formulation des idées lors de la mise en texte.

En outre, quelques autres constats ressortent. D'une part, peu de changements apportés au lexique ont été constatés. D'autre part, peu nombreuses ont été aussi les modifications effectuées à la mise en page des écrits. Lorsqu'il y en a eues, elles ont surtout eu lieu en fin

de séquence (observations 1, 8 et 9), ce qui laisse supposer que les élèves ont considéré cette étape d'ordre esthétique comme étant davantage secondaire.

4.3.2 L'écriture en tant que produit

Ce pôle réfère aux écrits rédigés par les élèves sur le blogue. Les textes ont été analysés à partir d'une diversité d'indicateurs : thématique abordée, intention d'écriture, structure du texte et qualité de la langue.

4.3.2.1 L'intensité d'écriture

L'intensité d'écriture est une mesure de base permettant de jauger l'ampleur de l'intégration du blogue dans les classes participantes. Elle a été documentée à partir du nombre de billets rédigés et du nombre total de mots écrits sur le blogue des élèves tout au long de l'année scolaire.

De septembre à mai, les élèves des deux classes ont rédigé 379 billets. Les élèves de la classe 1 en ont rédigés 131, ce qui représente une moyenne de 5.24 billets par élève (ÉT=3.43). Quant aux élèves de la classe 2, ils ont rédigé 248 billets, soit une moyenne de 13.05 par individu (ÉT=7.27). Rappelons que ce ne sont pas tous les élèves de la classe 2 qui ont rédigé sur le blogue puisque son utilisation était facultative. La Figure **15** illustre la répartition de l'écriture par période.

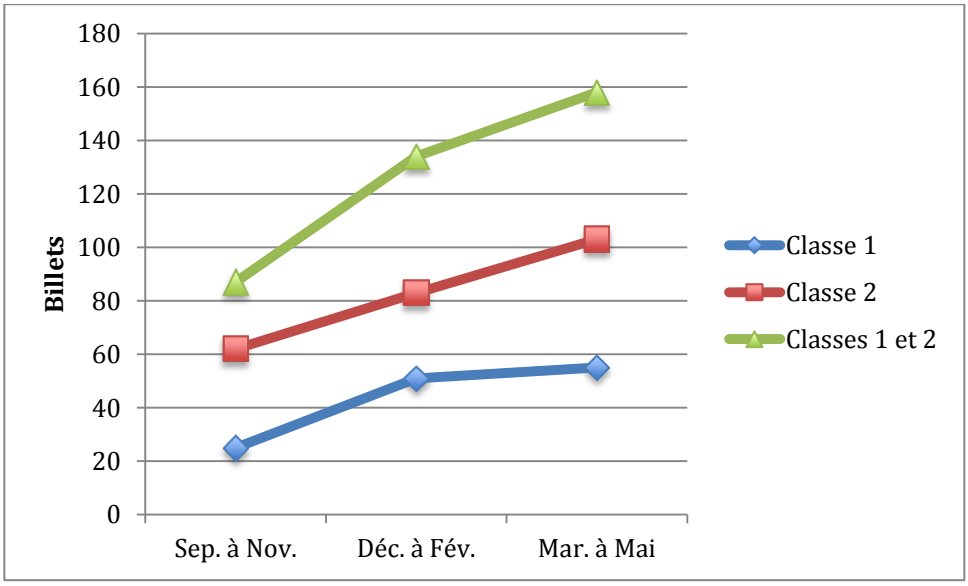

Figure 15. Nombre de billets rédigés sur le blogue tout au long de l'année scolaire

On remarque une augmentation de l'intensité d'écriture tout au long de l'année scolaire, et ce pour les deux classes.

Lorsqu'on met en relation le nombre de billets rédigés et la motivation globale à écrire, on remarque une corrélation positive, et ce autant au prétest (r=.367, p<.05) qu'au posttest (r=.463, p<.01). Il appert que les élèves qui aimaient le plus écrire en début d'année scolaire sont ceux qui ont rédigé davantage de billets, et qui apprécient encore le plus écrire en fin d'année.

Des corrélations positives se révèlent aussi entre le nombre de billets rédigés et les résultats du prétest (r=.320, p<.05) et du posttest (r=.490, p<.01) de la sous-échelle de motivation intrinsèque en écriture ainsi que ceux du prétest (r=.395, p<.01) et du posttest (r=.566, p<.01) du concept de soi en écriture. En outre, une corrélation négative est constatée entre le nombre de billets rédigés et les résultats du posttest de la sous-échelle de motivation extrinsèque par régulation externe (r=-.331, p<.01). Cela suggère que les élèves qui ont plus écrit ont pris davantage conscience de l'importance de ne pas écrire pour répondre à des exigences extérieures.

La Figure **16** illustre le nombre total de mots rédigés sur le blogue par les élèves de chacune des classes participantes.

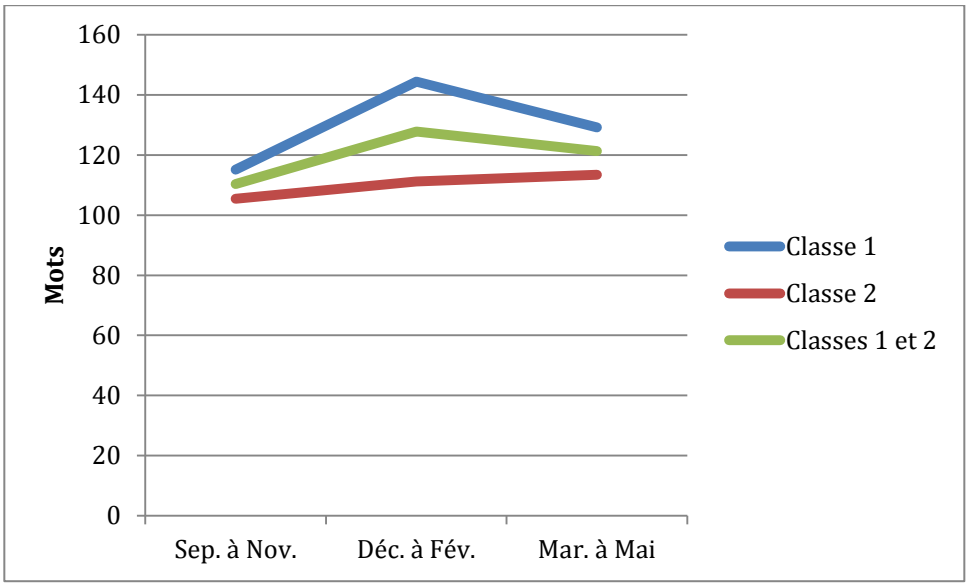

Figure 16. Nombre de mots écrits sur le blogue tout au long de l'année scolaire

On remarque que, pour l'ensemble de l'année scolaire, les élèves ont écrit en moyenne 120 mots par billet. Les élèves de la classe 1 ont écrit des billets légèrement plus longs que ceux de la classe 2 mais cette différence n'est pas statistiquement significative. En outre, les fluctuations apparentes entre les périodes pour la classe 1 ne sont pas non plus significatives, c'est-à-dire que les billets sont demeurés de la même longueur tout au long de l'année.

Par ailleurs, en regroupant les données des deux classes, une corrélation positive a été constatée entre le nombre total de mots et la motivation globale au prétest (r=.311, p<.05) et au posttest (r=.425, p<.01), de même qu'entre le nombre total de mots et le concept de

soi au prétest (r=.393, p<.01) et au posttest (r=.588, p<.01). Une telle corrélation est aussi observée avec les résultats au posttest de la sous-échelle de motivation intrinsèque (r=.470, p<.01). Enfin, une corrélation négative est constatée entre le nombre total de mots et les résultats du posttest pour la sous-échelle de motivation extrinsèque par régulation externe (r=-.347, p<.05). Ces corrélations abondent dans le même sens que celles présentées à propos du nombre de billets rédigés.

4.3.2.2 Les thématiques abordées

Les sujets d'écriture sur le blogue étant libres dans les deux classes participantes, ils ont été documentés à partir d'une analyse émergente pour en dégager les principaux intérêts des élèves. Une quantification a ensuite été effectuée. Seules les thématiques abordées plus d'une fois ont été retenues pour les données qui sont ici présentées.

La Figure **17** et la Figure **18** illustrent la répartition des thématiques traitées par les élèves de chacune des deux classes participantes.

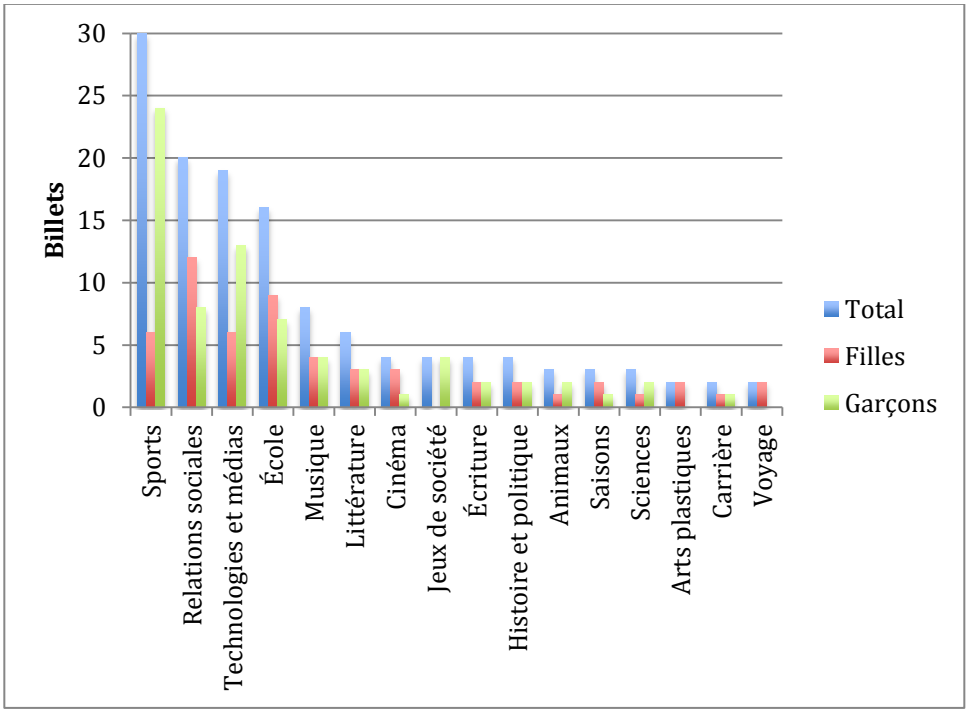

Figure 17. Thématiques abordées sur le blogue par les élèves de la classe 1

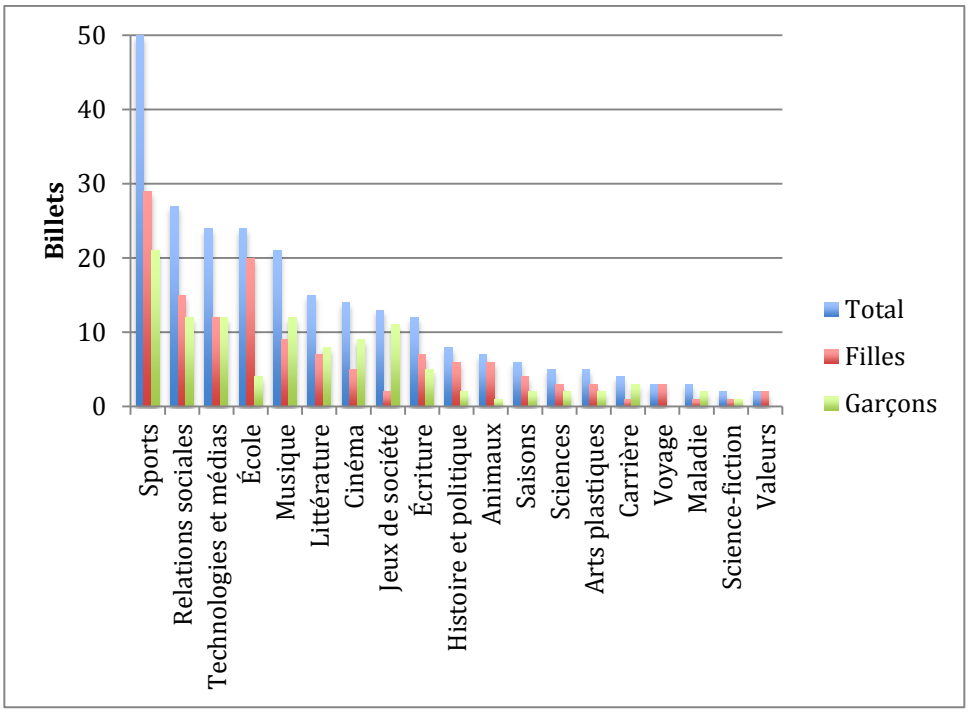

Figure 18. Thématiques abordées sur le blogue par les élèves de la classe 2

Globalement, une quinzaine de sujets ont été abordés dans chacune des deux classes. Non seulement sont-ils essentiellement les mêmes d'une classe à l'autre, ils ont aussi été traités dans des proportions semblables.

Les sports sont le sujet qui se démarque nettement dans les deux classes, et tout particulièrement chez les garçons de la classe 1. La grande majorité des billets qu'ils ont écrits à ce sujet traitaient de l'actualité du hockey, en particulier des Canadiens de Montréal. Soulignons que l'enseignant de la classe 1 s'affichait explicitement et régulièrement en tant que fervent de l'équipe.

Peu importe la thématique, le contenu des billets était fréquemment inspiré des expériences personnelles des élèves : écoute d'une partie sportive, lecture d'un livre, visionnement d'un film, discussion avec les parents ou des camarades, achat d'un disque de musique, vécu familial ou scolaire, consultation d'un événement d'actualité, etc. D'ailleurs, dans la classe 1, les élèves étaient encouragés à attendre que de tels événements surviennent pour rédiger. Il appert que le blogue a fourni une occasion d'écrire à propos de leur culture première (Dumont, 1968). En outre, les thématiques choisies étaient, aux dires des enseignants, souvent révélatrices de la personnalité des élèves.

4.3.2.3 Le choix de l'intention d'écriture

Tel qu'expliqué dans le chapitre de méthodologie, lors de la rédaction sur le blogue, les élèves étaient invités à classer leurs billets à partir de trois principales rubriques : passions,

émotions et raison[16]. Ces rubriques incitant à écrire d'une certaine manière, nous les avons considérées en tant que choix d'une intention d'écriture et avons procédé à leur dénombrement. Il est à noter que les rubriques « Passions » et « Émotions » ont été regroupées en raison de leur proximité sémantique.

Nous précisons que, lorsqu'il ne s'agit pas de corrélations, les résultats présentant des statistiques inférentielles aux sections 4.3.2.3 à 4.3.2.9 ont été effectuées à partir d'analyses multivariées puisque les variables en présence contribuent toutes, de façon concomitante, à la qualité d'un écrit. De fait, rappelons que ces variables s'appuient sur les éléments d'écriture de Spandel (2003). Toutefois, pour certaines variables, nous avons aussi effectué des analyses univariées pour explorer des questions plus spécifiques.

La Figure **19** et la Figure **20** illustrent les intentions d'écriture choisies par les élèves de la classe 1 et de la classe 2.

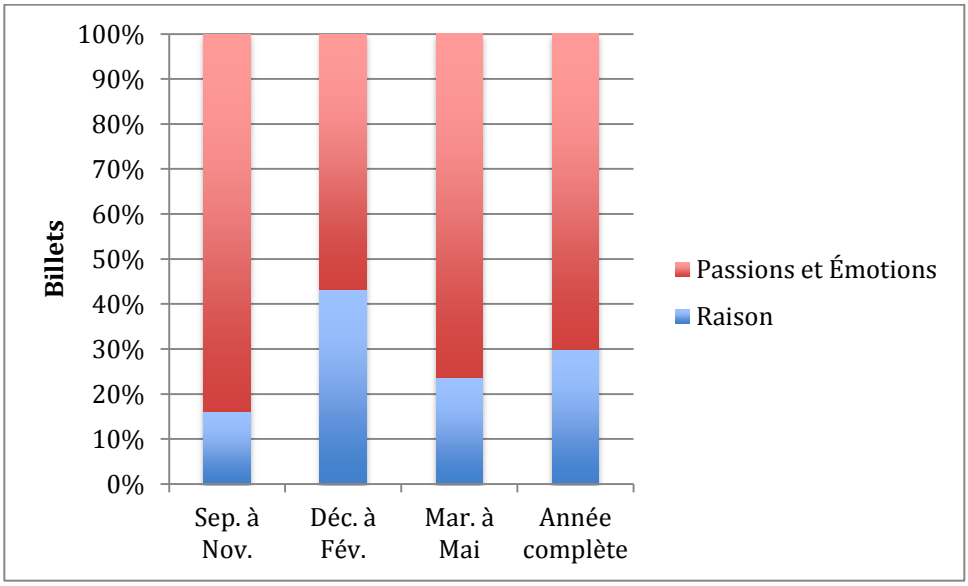

Figure 19. Choix de l'intention d'écriture par les élèves de la classe 1

[16] Les analyses portent sur les trois premières rubriques puisque la quatrième n'a pas été utilisée.

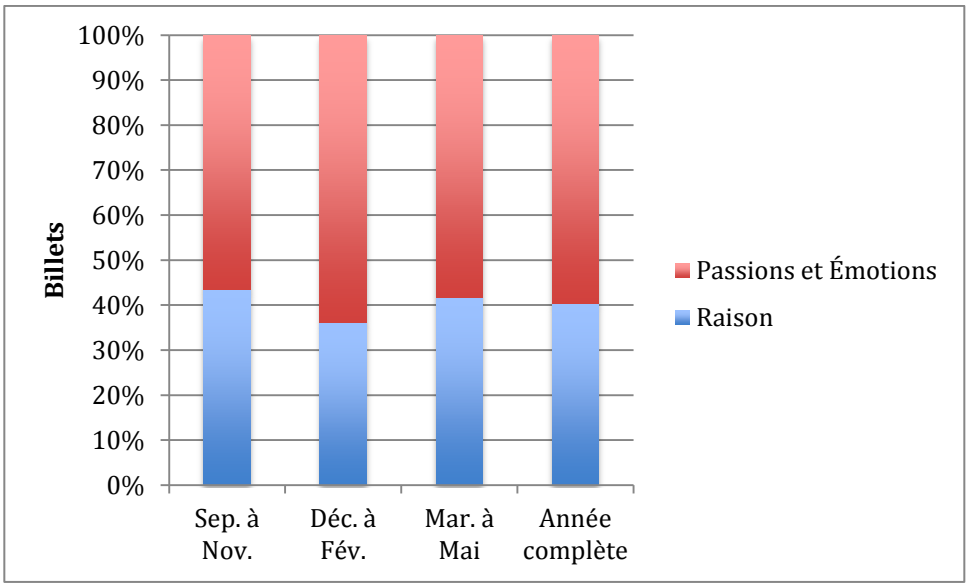

Figure 20. Choix de l'intention d'écriture par les élèves de la classe 2

On remarque que les élèves des deux classes ont surtout choisi d'écrire dans l'intention de partager des émotions et des passions. Toutefois, les élèves de la classe 2 ont cherché à communiquer dans une proportion plus importante que ceux de la classe 1 dans l'intention de réfléchir à des questions.

Cette distinction interclasse ne nous apparait pas étrangère à certaines interventions enseignantes, qui ont pu contribuer à apporter une couleur spécifique à chacun des contextes documentés. À partir des entrevues et des observations effectuées en classe, nous avons constaté que l'enseignant de la classe 1 amenait surtout ses élèves à considérer l'écriture comme un instrument permettant de transposer ce qui leur tient à cœur et ce qui les fait réagir. Pour reprendre une de ses expressions, il leur rappelait périodiquement de « parler avec leurs trippes ». Quant à l'enseignant 2, il incitait aussi ses élèves à expliquer, à justifier plus en profondeur le contenu communiqué sur le blogue.

En outre, on remarque que la répartition des intentions d'écriture choisies a été semblable tout au long de l'année scolaire dans la classe 2. En ce qui a trait à la classe 1, les billets de type « Passions » et « Émotions » ont été particulièrement populaires dans le premier tiers de l'année (84% des billets rédigés). Ici aussi, la façon dont l'enseignant a présenté le blogue aux élèves ne nous apparaît pas étrangère à ce constat. Il se voulait convainquant auprès des élèves, autant par ses propos que par son langage non verbal particulièrement enthousiastes, à l'effet que le blogue était une occasion d'exprimer à autrui ce qu'ils sont et qui ils sont. On peut dire qu'il manifestait lui-même beaucoup de passion, comparativement à l'enseignant de la classe 2 dont les interventions quant au sens du blogue avaient un caractère plus neutre, plus posé.

Aucune différence statistique ne ressort des analyses effectuées pour ce volet.

4.3.2.4 La présence de l'intention d'écriture

Bien que le choix d'une intention d'écriture soit important dans la planification de l'écriture, encore faut-il que cette intention se concrétise dans l'écrit. Nous avons donc observé si l'on pouvait au moins en déceler une trace. Pour effectuer cette analyse, nous nous sommes inspirés du processus transactionnel de Rosenblatt (1991) qui suppose que le lecteur adopte une position utilitaire ou esthétique devant un texte. Ainsi, les billets « Raison » ont été associés à la position utilitaire alors que les billets « Passions » et « Émotions » l'ont été à la position esthétique. Deux codeurs ont principalement travaillé à cette analyse, en effectuant d'abord un accord interjuge qui a mené au final à un taux de fiabilité de 92%. La grille utilisée pour le codage est présentée au Tableau **7**. La phrase a été utilisée comme unité d'analyse. Ainsi, dès qu'une phrase rendait compte de l'intention choisie par l'élève, celle-ci était jugée comme étant présente dans le billet.

Tableau 7. Grille utilisée pour le codage de la présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets

Position utilitaire **Billets de type « Raison »**	**Position esthétique** **Billets de types** **« Émotions » et « Passions »**
- Accent sur l'information et un contenu factuel, descriptif - Sens objectif des mots - Neutralité du vocabulaire	- Manifestation d'émotions, de sentiments - Propos réactifs - Évocation d'attitudes, d'images mentales, de sentiments par le texte - Vocabulaire connoté, subjectif - Force, intensité qui se dégagent des mots employés

La Figure **21** et la Figure **22** illustrent la présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves des classes participantes.

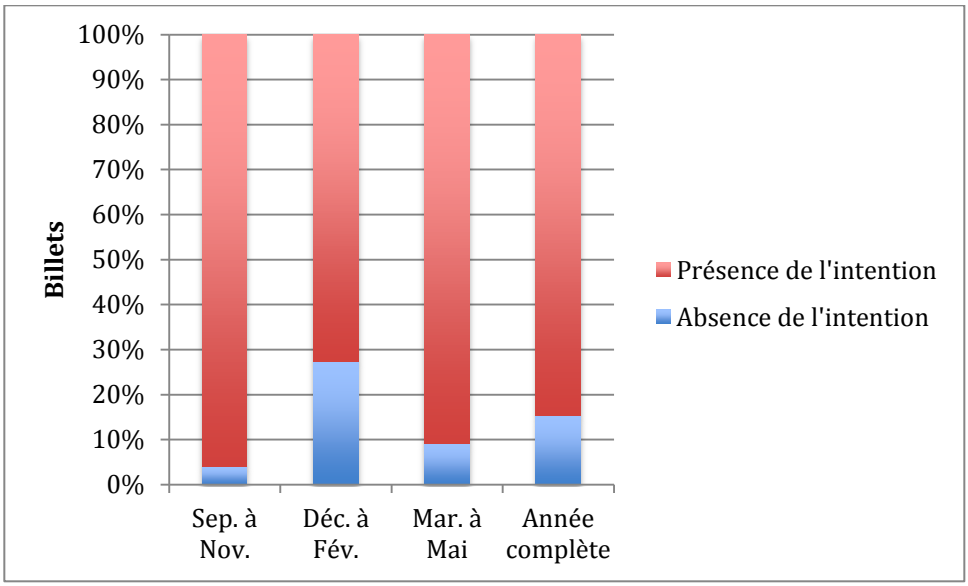

Figure 21. Présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 1

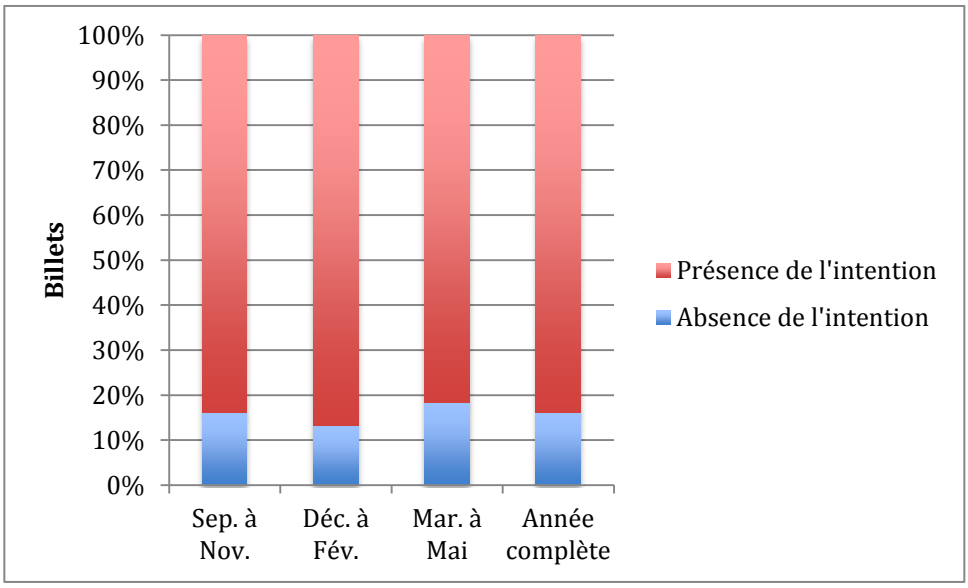

Figure 22. Présence de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 2

On remarque que les élèves des deux classes obtiennent un taux élevé de correspondance entre l'intention d'écriture et la présence d'au moins un élément lié à cette intention dans les billets qu'ils ont rédigés sur le blogue. En effet, tout au long de l'année scolaire, c'est au moins 70% des billets dont le contenu a reflété, au moins minimalement, l'intention choisie. La balance des billets correspond aux billets pour lesquels aucun élément de contenu ne rendait compte de l'intention d'écriture choisie par les élèves.

Aussi, on remarque que, globalement, les élèves des deux classes atteignent un taux de correspondance semblable. Toutefois, le test post hoc Games-Howell[17] rend compte de fluctuations statistiquement significatives dans la classe 1 en cours d'année (p=.006). Plus précisément, les élèves ont été moins aptes à rendre compte de leur intention d'écriture dans le deuxième tiers de l'année scolaire comparativement au premier tiers (p=.019), et ils se sont améliorés au troisième tiers en comparaison à leur performance du deuxième tiers de l'année scolaire (p=.040). Considérant que cette période correspond entre autres avec le retour du congé des Fêtes, est-il possible que les élèves aient perdu une certaine capacité au cours de cet arrêt scolaire ?

4.3.2.5 La dominance de l'intention d'écriture

Après avoir observé la présence de l'intention d'écriture, nous avons documenté si cette intention était dominante à travers le contenu des billets rédigés. Une procédure semblable à celle que nous venons de décrire a été utilisée, à la différence ici que pour être jugée dominante, l'intention choisie devait être reflétée dans au moins la moitié des unités d'analyse (phrases).

[17] Ce test a été préféré au test de Tukey car l'homogénéité des variances (statistique de Levene) n'était pas respectée.

La Figure **23** et la Figure **24** illustrent la dominance de l'intention d'écriture choisie à travers les billets des élèves des classes 1 et 2.

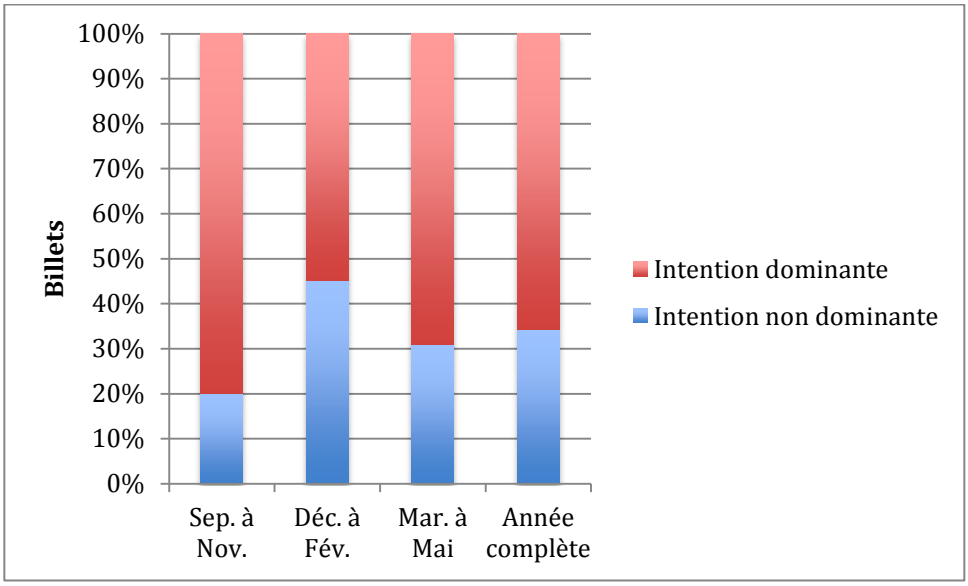

Figure 23. Dominance de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 1

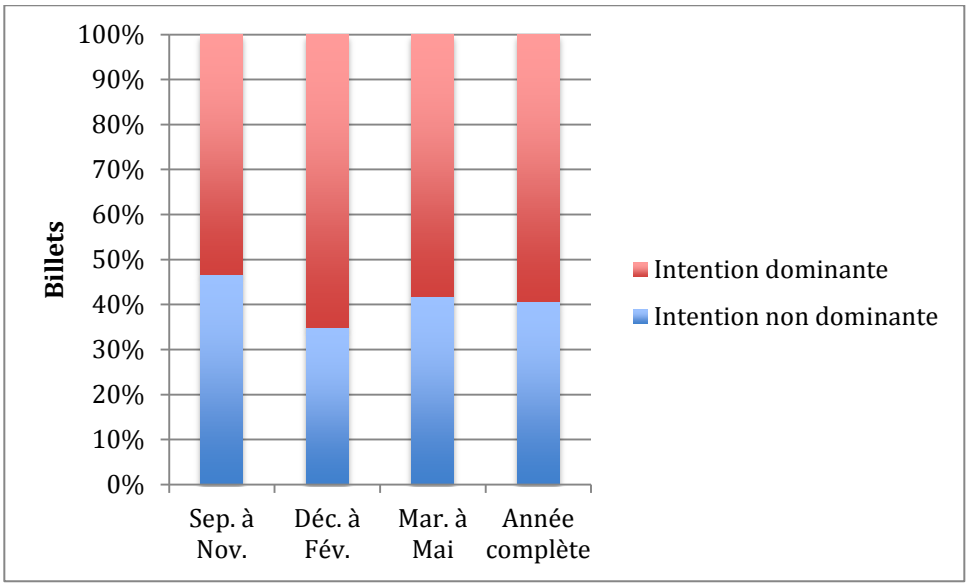

Figure 24. Dominance de l'intention d'écriture choisie dans les billets rédigés par les élèves de la classe 2

On remarque que, tout au long de l'année scolaire, les élèves des deux classes parviennent à exprimer de façon dominante l'intention choisie dans plus d'un billet sur deux. Aussi, on remarque que, à l'exception de la période s'échelonnant de septembre à novembre, les élèves des deux classes atteignent une performance semblable. À la lumière des données disponibles, aucune circonstance particulière n'appert expliquer l'écart constaté au premiers tiers de l'année entre les deux classes. Aucune différence statistique ne ressort des analyses effectuées pour ce volet.

4.3.2.6 La structure des billets

La structure des billets réfère à leur organisation en paragraphes. Une première analyse effectuée a été celle du dénombrement des paragraphes dans les billets rédigés sur le blogue. Ces résultats sont présentés à la Figure **25**.

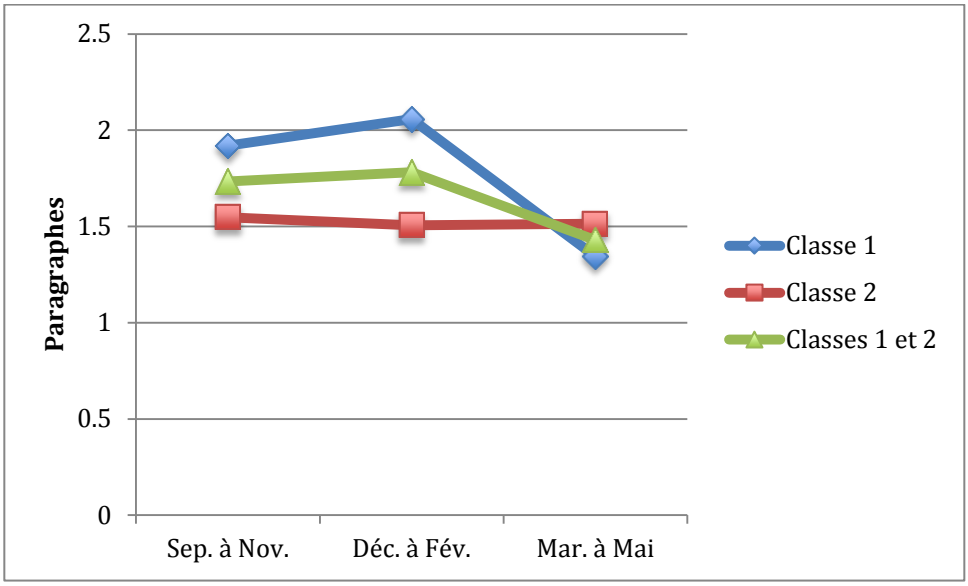

Figure 25. Nombre de paragraphes dans les billets rédigés par les élèves sur le blogue

On remarque que, tout au long de l'année scolaire, les billets des élèves des deux classes ont renfermé, en moyenne, tout au plus deux paragraphes. En outre, les élèves de la classe 1 ont rédigé des billets dénombrant plus de paragraphes que ceux de la classe 2. Le test post hoc de Games-Howell indique que la diminution remarquée entre le deuxième et le troisième tiers de l'année pour la classe 1 est statistiquement significative (p=.004). Constatant qu'une période de temps relativement longue était nécessaire avant la mise en ligne de leurs billets, est-il possible que cela ait été perçu par les élèves comme un certain désintérêt de leur enseignant par rapport à ce qu'ils faisaient, et que cette perception ait pu amener les élèves à effectuer un travail à la va-vite ? Enfin, il est à mentionner que les filles de la classe 2 ont développé davantage de paragraphes que les garçons (p=.001).

4.3.2.7 La qualité de la structure des billets

La définition classique d'un paragraphe référant au développement d'une idée, une analyse a été effectuée pour documenter dans quelle mesure la structure des billets des élèves était en adéquation avec ce principe d'organisation textuelle. La procédure utilisée a été la suivante. Lorsqu'une idée unique était développée par paragraphe, la structure du billet a été considérée comme étant adéquate. Par développement, nous entendons qu'une même idée devait être étayée sur au moins deux phrases. Certains billets ne comportant qu'un paragraphe présentaient un enchainement d'idées différentes, dont chacune ne tenait qu'en une phrase. Dans ces circonstances, nous avons considéré que la structure du billet était

adéquate puisqu'il n'y avait pas de réel développement des idées en question. Il s'agissait en fait davantage d'une énumération d'idées.

Deux codeurs ont principalement travaillé à cette analyse, en effectuant d'abord un accord interjuge qui a mené au final à un taux de fiabilité supérieur à 80%. La Figure **26** et la Figure **27** présentent les résultats de l'analyse.

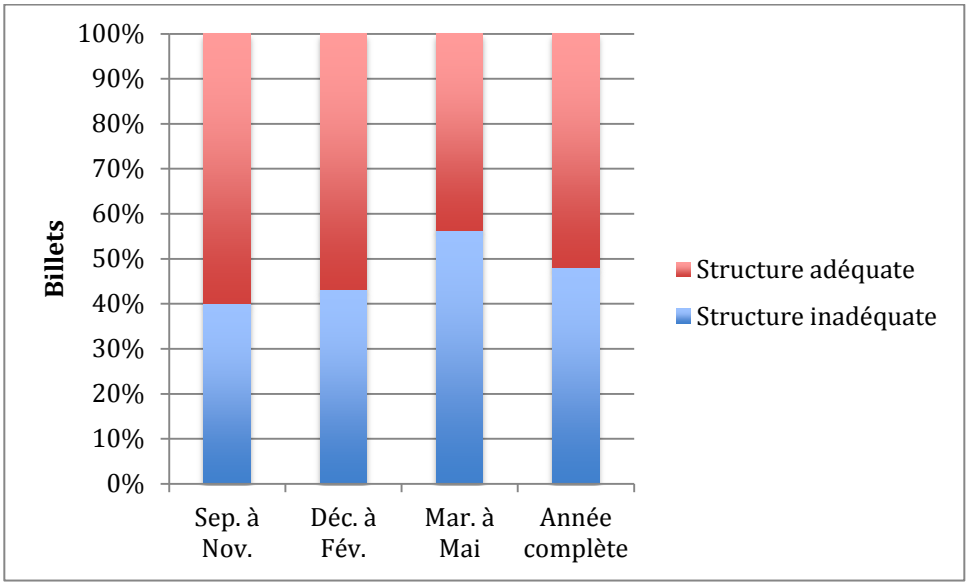

Figure 26. Qualité de la structure des billets rédigés par les élèves de la classe 1

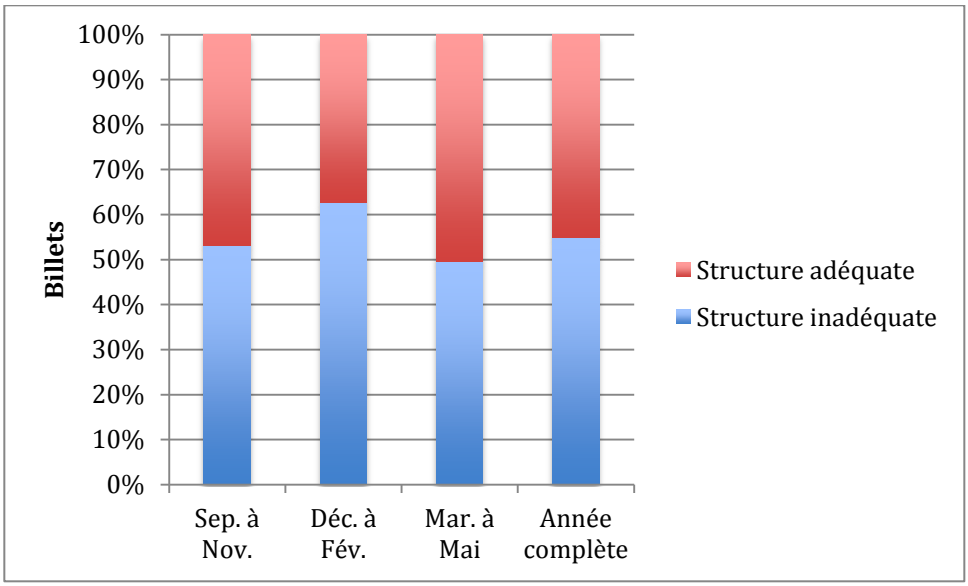

Figure 27. Qualité de la structure des billets rédigés par les élèves de la classe 2

On remarque que, globalement, les élèves des deux classes ont correctement structuré leurs écrits environ une fois sur deux. Les fluctuations d'une période à l'autre ne sont pas statistiquement significatives, et ce pour les deux classes.

4.3.2.8 La structure syntaxique

Deux éléments ont été considérés par rapport à la structure syntaxique, soit le nombre total de phrases ainsi que le nombre de phrases simples et complexes. Pour calculer le premier élément, l'outil statistique automatisé de *Word* a été utilisé. Il fonctionne sur la base du principe qu'une phrase débute par une lettre majuscule et se termine par un point. Les résultats sont présentés à la Figure **28**.

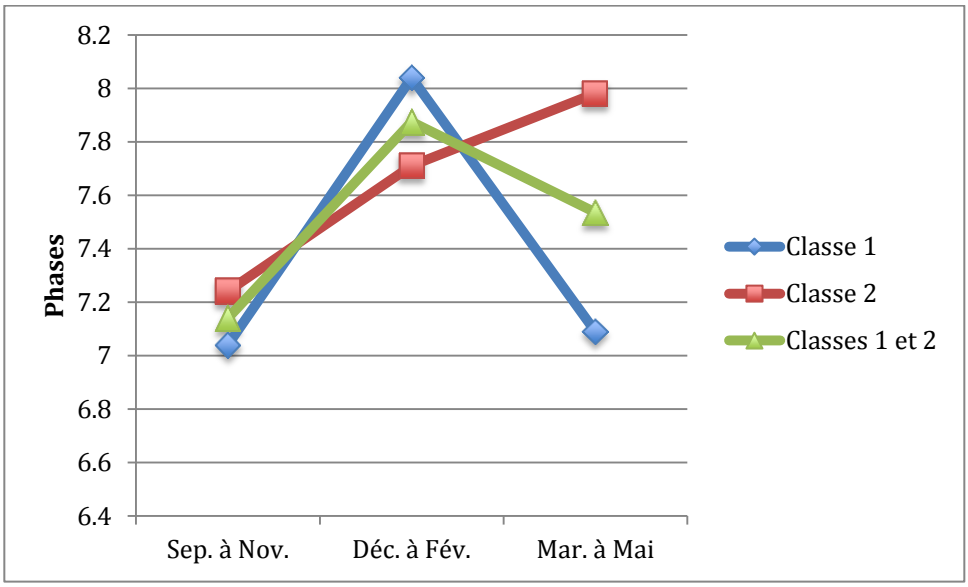

Figure 28. Nombre total de phrases dans les billets rédigés sur le blogue

On remarque que, tout au long de l'année scolaire, la longueur moyenne des billets a été de 7 à 8 phrases, et ce autant pour les élèves de la classe 1 que ceux de la classe 2. Les fluctuations qui sont survenues entre les périodes ne sont pas significatives sur le plan statistique.

Le second élément de la structure syntaxique qui a été documenté a trait au niveau de complexité des phrases. Ici, ont été dénombrés le nombre de phrases simples (Figure **29**) et le nombre de phrases complexes (Figure **30**). Les premières réfèrent aux phrases qui ne contiennent qu'un verbe conjugué et les secondes réfèrent à celles qui en ont plusieurs. Cette analyse a été effectuée par deux codeurs, soit un par classe.

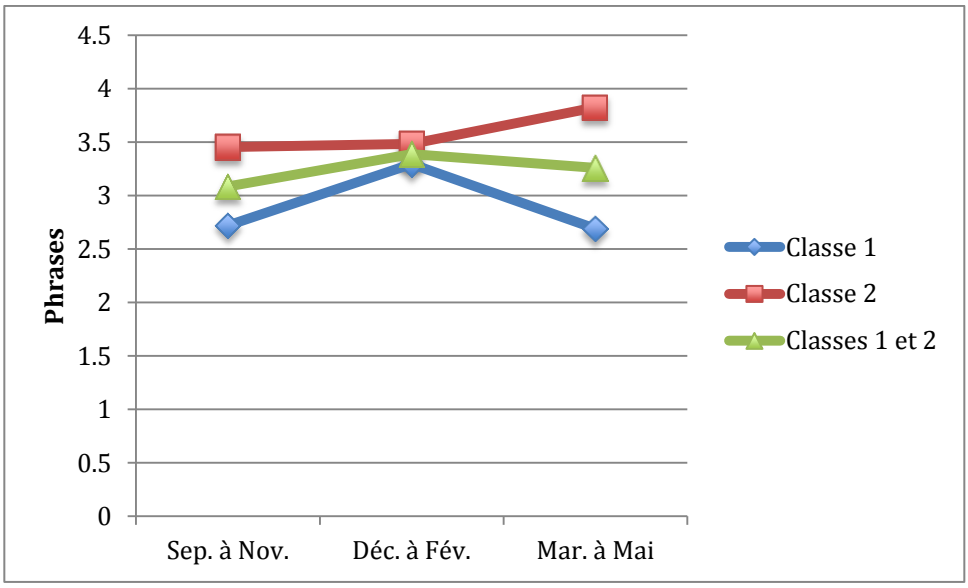

Figure 29. Présence de phrases simples dans les billets rédigés sur le blogue

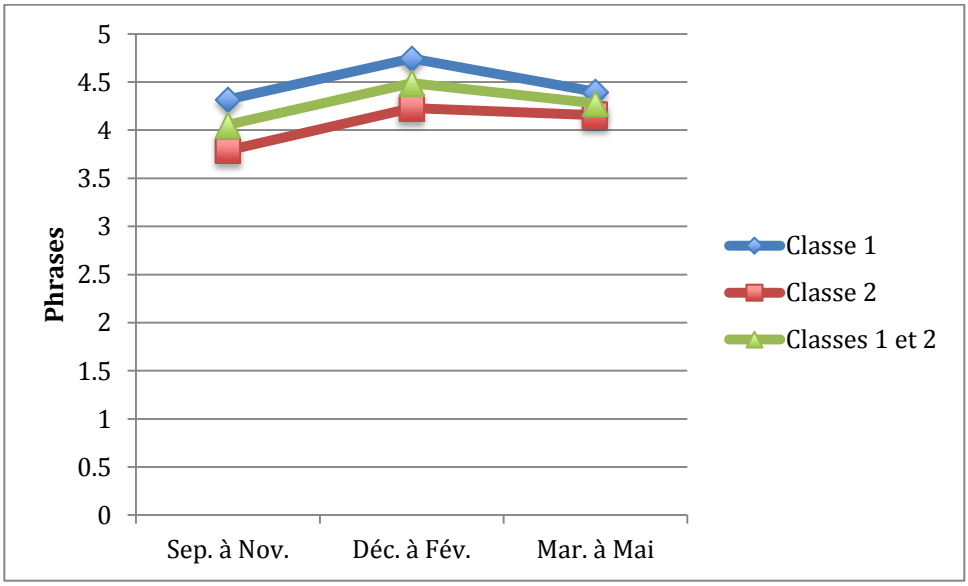

Figure 30. Présence de phrases complexes dans les billets rédigés sur le blogue

On remarque une présence légèrement supérieure de phrases complexes dans les billets rédigés par les élèves des deux classes, et ce tout au long de l'année scolaire. Les fluctuations entre les périodes, qu'elles soient ascendantes ou descendantes, ne sont pas statistiquement significatives. Toutefois, lorsqu'on distingue les garçons des filles de la classe 1, la rédaction de phrases complexes diminue chez les garçons au fil de l'année scolaire alors qu'elle augmente chez les filles (p=002).

Par ailleurs, une corrélation positive a été observée entre le nombre de phrases complexes et le concept de soi au prétest ($r=.312$, $p<.05$), ce qui suggère que les élèves ayant une image

plus positive d'eux-mêmes ont pu être davantage amenés à prendre des risques associés à la rédaction de ce type de phrases.

4.3.2.9 La qualité de la langue

La dimension de la qualité de la langue a été documentée à partir de la diversité du vocabulaire utilisé, de son utilisation en contexte et de la présence de mots impropres.

La diversité du vocabulaire a été documentée en dénombrant le nombre de mots différents utilisés dans chaque billet écrit. Pour ce faire, nous avons utilisé l'outil en ligne *Wordle*[18] qui a permis d'automatiser une partie de la procédure. Il est à noter que les mots tels les prépositions, les déterminants et les pronoms ont été retranchés des calculs. Les résultats de cette analyse sont présentés à la Figure **31**.

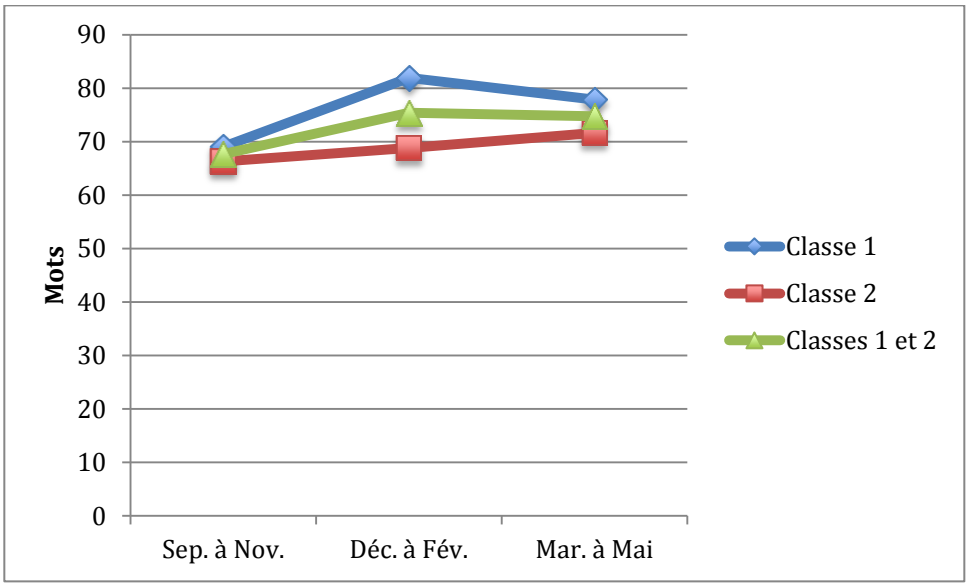

Figure 31. Diversité du vocabulaire utilisé dans les billets rédigés sur le blogue

On remarque que, tout au long de l'année scolaire, les élèves des deux classes ont utilisé en moyenne entre 65 et 80 mots différents par billet. Aucune différence statistique significative ne ressort des analyses effectuées pour ce volet des résultats.

Pour documenter l'utilisation du vocabulaire en contexte, une lecture de tous les billets a été effectuée. Une occurrence a été calculée à chaque fois que l'emploi d'un mot n'était pas pertinent en regard du contexte d'usage. Par exemple, dans la phrase « Ce jeu [de société] est très imaginatif… », une occurrence a été calculée pour le mot « imaginatif ». Une fois le dénombrement complété, un calcul de proportion a été effectué à partir du nombre d'usages inadéquats et du nombre total de mots écrits. Les résultats sont présentés à la Figure **32**.

[18] http://www.wordle.net/

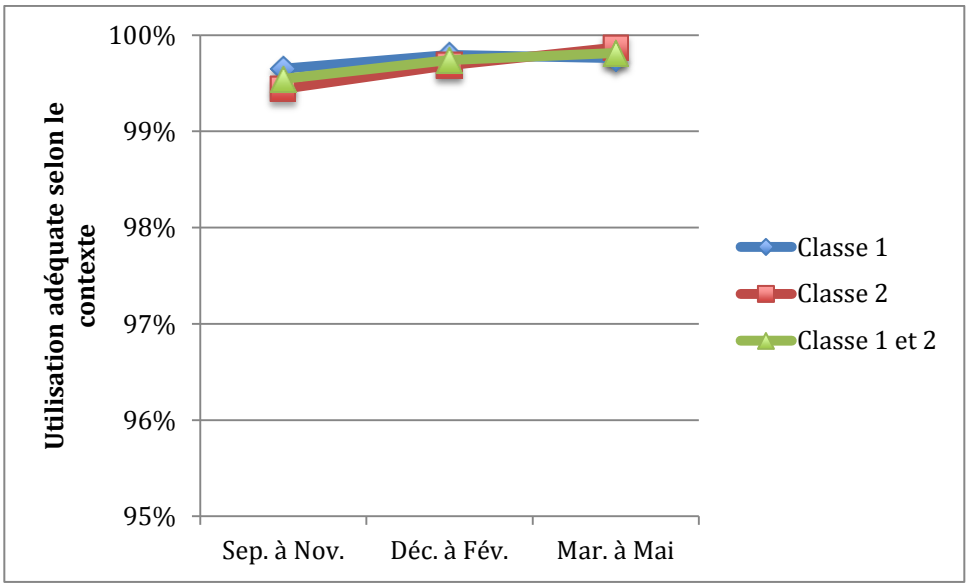

Figure 32. Utilisation du vocabulaire en contexte dans les billets rédigés sur le blogue

On remarque un fort taux d'utilisation adéquate du vocabulaire selon le contexte tout au long de l'année scolaire, et ce pour les élèves des deux classes. Dans la classe 2, le nombre d'utilisations inadéquates diminue au fil de l'année scolaire (p=.000). Toutefois, les garçons de cette classe en ont fait statistiquement plus que les filles (p=.043).

La qualité du vocabulaire a été documentée en dénombrant les mots impropres. Ceux-ci ont regroupé les anglicismes, les expressions familières et vulgaires, celles provenant de la langue orale, les abréviations non reconnues officiellement ainsi que les expressions de clavardage (*chat*)[19]. Une lecture de tous les billets a été effectuée et, pour chacun d'eux, le nombre de mots impropres a été calculé. La Figure **33** présente les résultats.

[19] Nous faisons référence à des expressions telles que *LOL* (*laughing out loud*), *BRB* (*be right back*), *Thx* (*thanks*), etc.

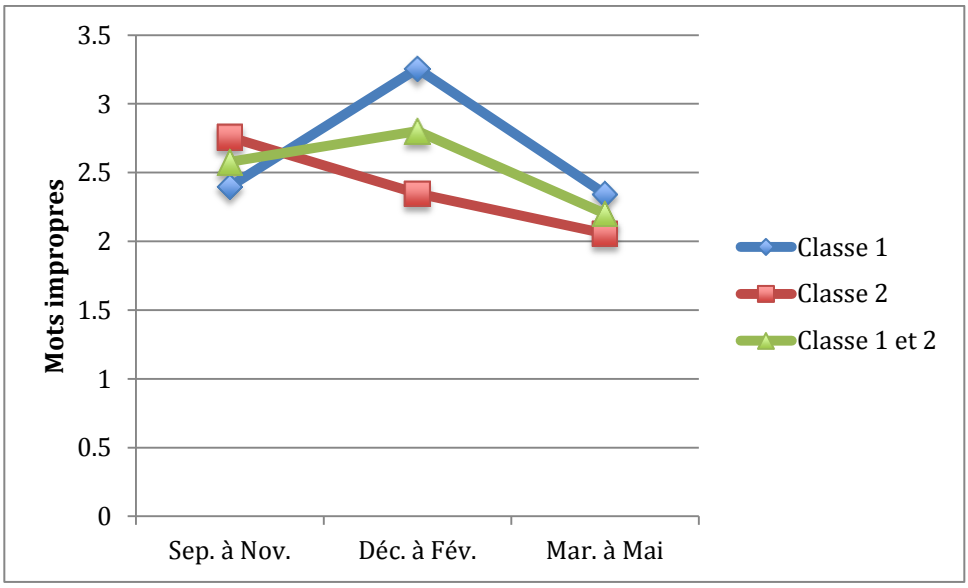

Figure 33. Qualité du vocabulaire dans les billets rédigés sur le blogue

Globalement, les élèves des deux classes ont utilisé peu de mots impropres dans leurs écrits sur le blogue. Les élèves de la classe 2 en ont statistiquement utilisé moins lors du troisième tiers de l'année scolaire que lors du premier (p=.040). Aussi, pour cette même classe, lorsqu'on isole les expressions familières et vulgaires, on remarque que les filles en ont utilisé davantage que les garçons (p=.033).

Quelques expressions et mots impropres particulièrement récurrents ressortent de l'analyse effectuée. C'est le cas du « ça », qui a été considéré en tant que contraction du langage oral. Ensuite, l'expression « c'est plate » a occupé une grande proportion des expressions provenant du langage familier. Enfin, les deux principaux anglicismes utilisés ont été « cool » et « fun ».

Mentionnons que, bien que la correction des billets effectuée par les enseignants avant leur mise en ligne ait principalement porté sur l'orthographe, la grammaire et la syntaxe, il leur est peut-être arrivé de modifier aussi l'emploi de certains mots de vocabulaire. Les résultats de l'utilisation du vocabulaire en contexte et de sa qualité doivent par conséquent être interprétés avec prudence.

4.3.2.10 Les interactions sur le blogue

Les interactions sur le blogue ont été documentées à partir des commentaires qui pouvaient être laissés à tout billet par quiconque. Ils ont été dénombrés de deux manières, soit les commentaires reçus et ceux rédigés par l'auteur du blogue, sur son propre blogue, en réponse à un commentaire reçu. Aussi, tous les commentaires ont fait l'objet d'une catégorisation émergente pour en identifier le type.

La Figure **34** illustre les commentaires reçus sur les blogues de chacune des deux classes participantes.

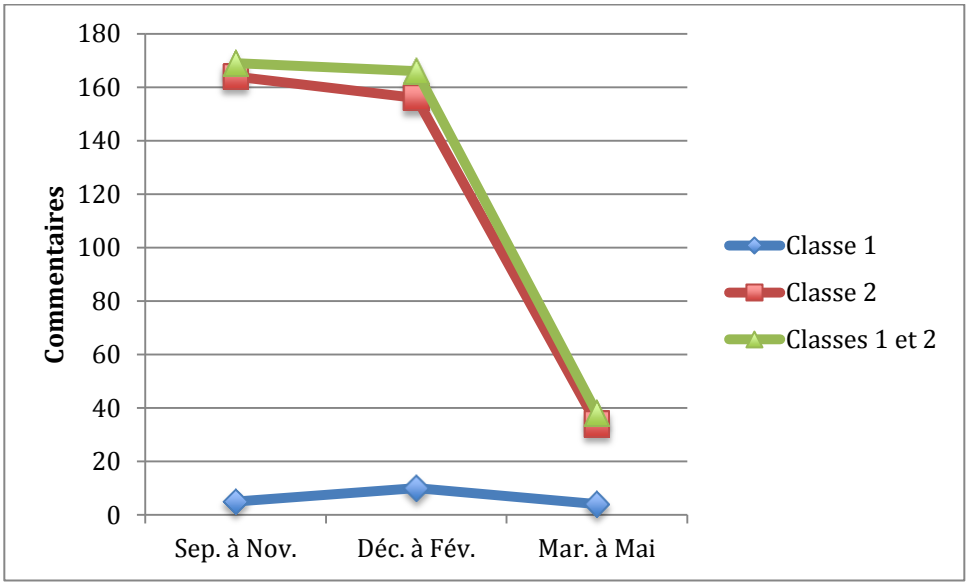

Figure 34. Commentaires reçus

On remarque qu'il y a eu peu d'interactions sur les blogues de la classe 1 alors que c'est l'inverse pour ceux de la classe 2, particulièrement de septembre à février. Cela s'explique par le fait que l'enseignant de la classe 1 n'a appris qu'en fin d'année scolaire comment procéder à la mise en ligne des billets. Aussi, bien qu'environ la moitié des commentaires de la classe 2 sont provenus de l'équipe de recherche, l'autre moitié a été composée de commentaires provenant des camarades de classe, de quelques parents et, exceptionnellement, de lecteurs extérieurs.

Rares ont été les billets qui ont engendré plusieurs commentaires. Sur le plan purement technique, il faut mentionner que, pour être avisé d'un nouveau commentaire sur le blogue qui a été utilisé par les classes participantes, il fallait retourner dans chacun des billets rédigés. Cette procédure compliquait certainement la consultation des commentaires et pourrait expliquer, à tout le moins en partie, le petit nombre d'interactions par billet.

La Figure **35** illustre la nature des commentaires qui ont été écrits sur le blogue des élèves de la classe 2. Nous nous sommes concentrés sur cette classe compte tenu du faible nombre de commentaires recensés sur les blogues de la classe 1.

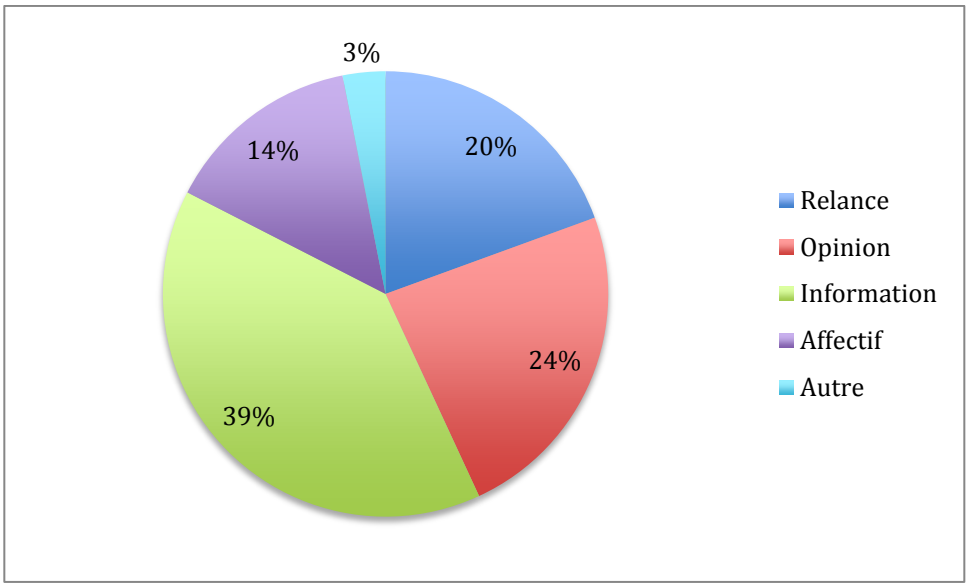

Figure 35. Types de commentaires reçus (classe 2 seulement)

Quatre principaux types de commentaires sont ressortis de l'analyse effectuée. Les commentaires de relance (20%), formulés principalement à partir de questions, ont cherché à susciter une précision de la part de l'auteur du billet ou l'auteur d'un commentaire. Les opinions (24%) partageaient un avis personnel alors que les commentaires d'ordre informatif (39%) ont davantage cherché à rendre compte d'éléments factuels. Enfin, les commentaires d'ordre affectif étaient surtout de l'ordre de l'encouragement à poursuivre, de félicitations pour le travail accompli. Voici quelques exemples de commentaires pour chacun de ces types.

Relance
« Ce n'est pas ce que je veux dire mais d'après toi est-ce une bonne chose dans ton éducation que de jouer à un jeu de guerre ? »

Opinion
« Je suis d'accord avec toi. Moi je trouve que c'est plus les Chinois. Les chinois tuent les baleines, les tigres, les chats, etc. J'aime pas ça. Moi j'aimerais que ça arrête qu'on tue plein d'animaux. »

Information
« Je trouve que tu as absolument raison mais si un robot est réduit à une intelligence artificielle il ne pourra pas être aussi intelligent que l'homme mais dans le livre d'Isaac le robot n'a pas d'émotion. »

Affectivité
« […] Quand tu étais petit, tu adorais que je te lise des histoires, des heures de plaisir! Puis tu as commencé à lire et la passion a suivi. Aujourd'hui je ne te lis plus

d'histoire, mais nos beaux moments collés à lire chacun notre livre côte à côte sont pour moi très précieux! »[20]

Par ailleurs, considérant le peu de commentaires dénombrés sur les blogues de la classe 1, les commentaires rédigés par les élèves, sur leur propre blogue, en réponse à un commentaire reçu, n'ont aussi été documentés que pour la classe 2 (Figure **36**).

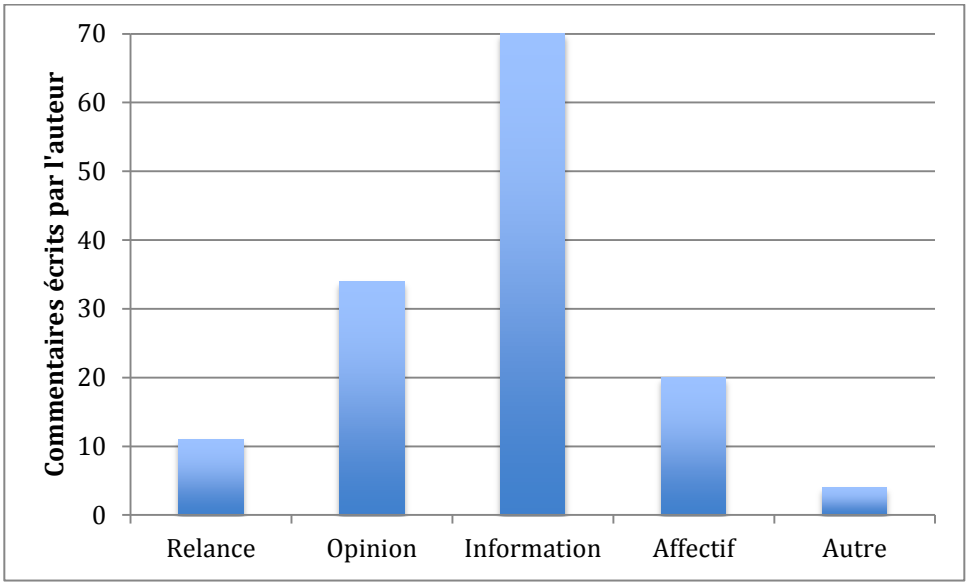

Figure 36. Commentaires rédigés par les élèves, sur leur propre blogue, en réponse à un commentaire reçu (classe 2 seulement)

En dépit d'une certaine complication technique pour lire les commentaires reçus, on remarque que les élèves de la classe 2 sont retournés consulter les billets qu'ils ont rédigés pour constater s'ils avaient reçu des commentaires. Le cas échéant, ils ont répondu à plusieurs d'entre eux. Lorsqu'ils l'ont fait, c'est surtout des commentaires d'ordre informationnel qu'ils ont rédigés en réponse aux commentaires d'autrui. Cela illustre non seulement l'intérêt des élèves à recevoir des commentaires, mais aussi à y rétroagir.

Par ailleurs, des analyses statistiques corrélationnelles ont été effectuées à partir des données portant sur les commentaires. Dans l'ensemble, il ressort des liens positifs entre les commentaires écrits et reçus, et la dimension affective de l'écriture. Plus spécifiquement, les commentaires écrits de type relance ($r=.491$, $p<.05$) et les commentaires reçus de type informationnel ($r=.464$, $p<.05$) sont liés positivement au concept de soi au posttest. Aussi, les commentaires reçus sont liés positivement à la motivation intrinsèque au posttest ($r=.473$, $p<.05$). Un autre constat positif a trait à la motivation extrinsèque par régulation externe. Au posttest, elle est liée de façon négative aux commentaires écrits ($r=-.525$, $p<.05$).

[20] Ce commentaire a été rédigé par un parent à son enfant.

De tels résultats suggèrent que la rédaction ou la réception de commentaires aux billets sur le blogue peut contribuer à la motivation et au concept de soi des élèves. Toutefois, considérant que les élèves de la classe 1 ont peu rédigé et peu reçu de commentaires mais qu'ils ont toutefois manifesté une motivation importante, c'est dire qu'il faut demeurer prudent par rapport à l'importance attribuée aux commentaires.

4.3.2.11 L'amélioration de l'écriture du point de vue des participants

L'amélioration de l'écriture a été documentée dans le cadre d'entrevues effectuées auprès de trois élèves et de leur enseignant, à partir de billets rédigés à trois moments différents de l'année scolaire. Les élèves ont été identifiés en début d'année par l'enseignant, sur la base de niveaux de compétence différents en écriture. Les entrevues ont été analysées afin de mettre en lumière les liens avec les éléments d'écriture de Spandel (2003), ainsi qu'avec la dimension affective et les stratégies d'écriture. Les résultats présentés au Tableau **8** sont ceux de la classe 2. Ils ne rendent compte que des améliorations qui ont été relatées par les personnes interrogées dans la comparaison des billets.

Tableau 8. Améliorations perçues dans les billets rédigés par trois élèves de compétence différente en écriture (classe 2)

Élèves	**Provenance des commentaires**	**Éléments d'écriture**	**Dimension affective**	**Stratégies d'écriture**
Élève +[21]	Élève	- Documentation plus approfondie des sujets traités - Longueur accrue des billets - Capacité à adopter un style plus humoristique	- Confiance accrue - Diminution de la gêne - Sentiment d'évasion	- Sélectivité accrue dans le choix des sujets traités - Considération accrue du lecteur
	Enseignant		- Image de soi plus positive de l'élève	
Élève =	Élève	- Capacité accrue à donner son opinion - Longueur accrue des billets - Amélioration de la diversité du vocabulaire utilisé		
	Enseignant			
Élève –	Élève	- Capacité accrue à donner son opinion		- Capacité accrue à écrire sur des sujets qui l'intéressent moins
	Enseignant			

[21] Le symbole « + » réfère à l'élève qui a été identifié comme ayant une compétence supérieure à la moyenne du groupe en écriture alors que le symbole « = » réfère à l'élève qui avait une compétence semblable à la moyenne et que le symbole « – » réfère à celui qui était en deçà de la moyenne.

Deux principaux constats peuvent être tirés des résultats de ce tableau. Le premier concerne le peu d'éléments d'amélioration identifiés explicitement par l'enseignant. Lors de l'entrevue, nombre de réponses aux questions ont plutôt traité de caractéristiques générales des élèves (personnalité, comportement, capacité, etc.) dont les billets devaient faire l'objet d'une analyse, ou encore d'aspects spécifiques à un billet (cohérence et pertinence des idées, provenance du sujet, longueur du billet, etc.). Le second constat a trait à la capacité d'explicitation des progrès des élèves. Plus l'élève a été identifié comme compétent en écriture, plus grande est cette capacité. Cela concorde avec les résultats d'études sur la métacognition qui font remarquer que les élèves plus performants ont généralement une meilleure conscience de leur potentiel et de leurs progrès que ceux qui éprouvent davantage de difficultés (McCombs, 1988).

Le Tableau **9** présente les améliorations perçues pour les trois élèves de la classe 1 qui ont été interrogés.

Tableau 9. Améliorations perçues dans les billets rédigés par trois élèves de compétence différente en écriture (classe 1)

Élèves	**Provenance des commentaires**	**Éléments d'écriture**	**Dimension affective**	**Stratégies d'écriture**
Élève +	Élève	- Rédaction sur des sujets sur lesquels les camarades de classe n'ont pas déjà écrit - Rédaction qui va au-delà de la description - Cohérence accrue dans les billets - Organisation en paragraphes - Choix plus judicieux du vocabulaire		
	Enseignant	- Développement du style ; écriture moins machinale - Exploration d'une nouvelle façon de structurer les billets - Prise de risque accrue au niveau de la syntaxe - Présence moindre d'erreurs linguistiques	- Choix des sujets moins centré sur les exigences présumées de l'enseignant par l'élève	
Élève =	Élève	- Diversification des sujets - Désir de provoquer un changement chez les lecteurs - Investissement accru sur le plan quantitatif - Souci de clarté accru - Souci accru pour les		

		conventions linguistiques		
	Enseignant	- Diversification des sujets		
Élève –	Élève	- Souci accru pour l'expression de son opinion - Documentation accrue sur le sujet avant l'amorce de la rédaction - Précision et complexification du vocabulaire		
	Enseignant	- Capacité accrue d'exprimer son opinion - Exploration de nouveaux sujets	- Expression de fierté	

On remarque une capacité d'explicitation importante en ce qui a trait aux éléments d'écriture, c'est-à-dire par rapport au contenu des écrits. Il est intéressant de constater que, parmi les éléments d'amélioration identifiés par les élèves, l'originalité, la différence et la prise de risques en font partie. Cela concrétise en quelque sorte un souhait manifesté par l'enseignant de la classe 1 à ses élèves à de nombreuses occasions.

4.4 Synthèse des résultats de chaque cas

Pour procéder à la synthèse des résultats, nous utilisons pour chacun des cas un tableau divisé en quatre sections : le contexte de l'environnement d'apprentissage, la dimension affective de l'écriture, la dimension cognitive ainsi que le produit de l'écriture.

4.4.1 Le premier cas : classe 1

Le Tableau **10** présente la synthèse des résultats du cas 1.

Tableau 10. Synthèse des résultats du cas 1

Contexte de l'environnement d'apprentissage	L'enseignant possède une conception de l'apprentissage centrée sur l'élève.
	L'enseignant manifeste un souci pour la différenciation pédagogique.
	Le fonctionnement de la classe s'effectue en grande partie en multitâche et par ateliers.
	L'environnement d'apprentissage est chaleureux et apprécié par les élèves.
	Un souci explicite est manifesté par l'enseignant à l'égard de l'écriture.
	Des activités d'écriture qui mettent l'accent sur sa dimension authentique sont réalisées.
	La principale intention pédagogique de l'enseignant par rapport à l'écriture à l'aide du blogue consiste à donner le goût d'écrire aux élèves.
	L'enseignant met en valeur le caractère public du blogue.
	L'utilisation du blogue est obligatoire, mais les sujets de rédaction sont déterminés par les élèves.
	Il y a un délai entre le moment où les élèves complètent la rédaction et la mise en ligne des billets par l'enseignant.

	L'enseignement formel de l'écriture a surtout lieu dans le cadre d'autres activités que lors de l'utilisation du blogue.
Dimension affective de l'écriture	Pour l'ensemble des élèves, le concept de soi est positif et le demeure tout au long de l'année scolaire. La différence qu'il y avait en début d'année scolaire en faveur des filles n'existe plus en fin d'année.
	À la fin de l'année scolaire, les élèves qui ont utilisé le blogue ont moins l'impression que l'écriture leur permet de s'approprier les apprentissages qui doivent être effectués.
	La motivation globale en écriture des élèves qui ont utilisé le blogue augmente de façon significative entre le début et la fin de l'année scolaire.
	La motivation intrinsèque en écriture des garçons est inférieure à celle des filles, et ce autant en début qu'en fin d'année scolaire.
Dimension cognitive de l'écriture	Peu d'interventions spécifiques par rapport aux stratégies d'écriture ont été observées en classe et ont été relatées par l'enseignant.
	Lorsque des interventions sont effectuées par rapport à l'utilisation du blogue, elles sont surtout effectuées en grand groupe.
	Les interventions effectuées par rapport aux stratégies d'écriture sont réputées efficaces.
	Les interventions sont davantage axées sur le « quoi faire » plutôt que sur le « comment faire ».
	Les stratégies d'écriture observées chez les élèves sont associées principalement aux processus de planification et de révision des billets.
Produit de l'écriture	Les 24 élèves ont rédigé 131 billets, ce qui représente une moyenne de 5.24 billets par élèves.
	Le nombre de billets rédigés par les élèves augmente tout au long de l'année.
	Il appert que les élèves qui aimaient le plus écrire en début d'année scolaire sont ceux qui ont rédigé davantage de billets, et qui apprécient encore le plus écrire en fin d'année.
	Les sports constituent le sujet sur lequel les élèves se sont le plus exprimés.
	La rédaction des billets est régulièrement liée aux expériences personnelles des élèves.
	Les élèves s'expriment principalement avec l'intention de partager des passions et des émotions.
	L'intention annoncée domine, dans plus d'un billet sur deux, dans la manière de s'exprimer des élèves.
	La structure des billets correspond à celles de courts écrits.
	Les billets rédigés dans le dernier tiers de l'année scolaire contiennent moins de paragraphes.
	La structure des paragraphes est adéquate environ une fois sur deux.
	La rédaction de phrases complexes diminue chez les garçons en cours d'année scolaire.
	Un concept de soi plus élevé semble avoir influencé une plus grande rédaction de phrases complexes.
	Il y a eu peu de mots mal utilisés lorsqu'on considère leur contexte d'utilisation.
	Peu de mots impropres ont été utilisés.
	Peu de commentaires ont été rédigés en réponse aux billets.
	La quasi-absence de commentaires n'a pas influencé la motivation à écrire des élèves
Amélioration de l'écriture	Les élèves et l'enseignant mettent en mots les progrès effectués par les élèves par rapport à l'écriture, en particulier en ce qui a trait aux éléments d'écriture.

4.4.2 Le deuxième cas : classe 2

Le tableau présente la synthèse des résultats du cas 2.

Tableau 11. Synthèse des résultats du cas 2

Contexte de l'environnement d'apprentissage	L'enseignant possède une conception de l'apprentissage centrée sur l'élève.
	L'enseignant manifeste un souci pour la différenciation pédagogique.
	Le fonctionnement de la classe s'effectue en grande partie en multitâche et par ateliers
	L'environnement d'apprentissage est chaleureux et apprécié par les élèves.
	Un souci explicite est manifesté par l'enseignant à l'égard de l'écriture.
	Des activités d'écriture qui mettent l'accent sur sa dimension authentique sont réalisées.
	La principale intention pédagogique de l'enseignant par rapport à l'écriture à l'aide du blogue consiste à donner le goût d'écrire aux élèves.
	L'enseignant met en valeur le caractère public du blogue.
	L'utilisation du blogue est facultative et les sujets de rédaction sont déterminés par les élèves.
	Les billets sont rapidement mis en ligne par l'enseignant une fois que la rédaction est complétée par les élèves.
	L'enseignement formel de l'écriture a surtout lieu dans le cadre d'autres activités que lors de l'utilisation du blogue.
Dimension affective de l'écriture	Pour l'ensemble des élèves, le concept de soi est positif et le demeure tout au long de l'année scolaire. La différence qu'il y avait en début d'année scolaire en faveur des filles n'existe plus en fin d'année.
	Les élèves qui ont choisi d'utiliser le blogue avaient initialement un meilleur concept de soi que ceux qui ne l'ont pas utilisé.
	À la fin de l'année scolaire, les élèves qui ont utilisé le blogue ont moins l'impression que l'écriture leur permet de s'approprier les apprentissages qui doivent être effectués.
	Les élèves qui n'ont pas utilisé le blogue ont davantage l'impression en fin d'année scolaire que l'écriture les aide à retenir ce qu'ils écrivent.
	La motivation intrinsèque en écriture des élèves qui ont utilisé le blogue augmente de façon significative entre le début et la fin de l'année scolaire.
	La motivation intrinsèque en écriture des élèves qui n'ont pas utilisé le blogue diminue de façon significative entre le début et la fin de l'année scolaire.
Dimension cognitive de l'écriture	Peu d'interventions spécifiques par rapport aux stratégies d'écriture ont été observées en classe et ont été relatées par l'enseignant.
	Lorsque des interventions sont effectuées par rapport à l'utilisation du blogue, elles sont surtout effectuées de façon individuelle.
	Les interventions effectuées par rapport aux stratégies d'écriture sont réputées efficaces.
	Les interventions sont davantage axées sur le « quoi faire » plutôt que sur le « comment faire ».
	Les stratégies d'écriture des élèves ont été principalement observées lors de la planification et de la révision des billets.
	Les élèves font de nombreux ajouts effectués en rafale; des ajouts souvent interrompus par l'apport de changements aux conventions linguistiques.
Produit de l'écriture	Les élèves rédigent en effectuant un va-et-vient entre l'ajout de nouveau texte et l'amélioration d'éléments déjà présents.
	Les 19 élèves ayant participé au blogue ont écrit 248 billets, soit une moyenne 13.05 billet pour chacun d'un.
	Le nombre de billets rédigés augmente tout au long de l'année.
	Il appert que les élèves qui aimaient le plus écrire en début d'année scolaire sont ceux qui ont rédigé davantage de billets, et qui apprécient encore le plus écrire en fin d'année.
	La grande majorité des billets écrits sont en relation avec les sports.
	Les élèves s'inspirent régulièrement de ce qu'ils vivent pour rédiger un billet.
	Les élèves écrivent principalement avec l'intention de communiquer leurs passions et

	leurs émotions.
	Le contenu de plus d'un billet sur deux est en lien avec l'intention choisie.
	La structure des billets correspond à celles de courts écrits.
	Les filles ont développé davantage de paragraphes que les garçons.
	La structure des paragraphes est adéquate environ une fois sur deux.
	La rédaction de phrases complexes diminue chez les garçons en cours d'année scolaire.
	Un concept de soi plus élevé semble avoir influencé une plus grande rédaction de phrases complexes.
	Il y a eu peu de mots mal utilisés lorsqu'on considère leur contexte d'utilisation.
	Peu de mots impropres ont été utilisés.
	Environ un billet sur trois a reçu un commentaire.
	Une minorité des billets ont engendré plusieurs interactions.
	Quatre principaux types de commentaires ont été recensés : relance, opinion, information et affective.
	Une tendance positive se dégage entre la présence de commentaires et la dimension affective de l'écriture.
Amélioration de l'écriture	Les élèves mettent en mots leurs progrès par rapport à l'écriture, en particulier en ce qui a trait aux éléments d'écriture.

La synthèse des résultats par cas étant complétée, suit maintenant du chapitre de l'interprétation des résultats.

L'interprétation des résultats

À l'instar de ce qui est suggéré par Means et ses collègues (2009) pour comprendre et expliquer le fonctionnement des environnements d'apprentissage intégrant les TIC, nous proposons dans ce chapitre un regard qui ne se borne pas qu'aux éléments spécifiques du média social utilisé, mais qui tienne aussi compte d'une gamme plus élargie de facteurs qui ont caractérisé les cas étudiés. Pour ce faire, nous utilisons une conceptualisation originale qui illustre le développement du processus d'écriture en contexte d'environnement d'apprentissage intégrant le blogue. Cette conceptualisation conjugue deux modèles qui permettent de tenir compte à la fois de caractéristiques favorisant l'apprentissage d'un point de vue général (Bransford *et al.*, 1999) et de façon spécifique à l'écriture (Hayes & Flower, 1994). Elle se fonde sur des principes issus des sciences cognitives appliquées. Nous débutons par expliquer sommairement les deux modèles auxquels nous faisons appel, puis nous en présentons une interprétation intégrée qui s'applique aux cas étudiés.

Le modèle de Bransford *et al.* (1999) illustre les caractéristiques générales devant être prises en compte dans le design d'un environnement d'apprentissage (Figure **37**).

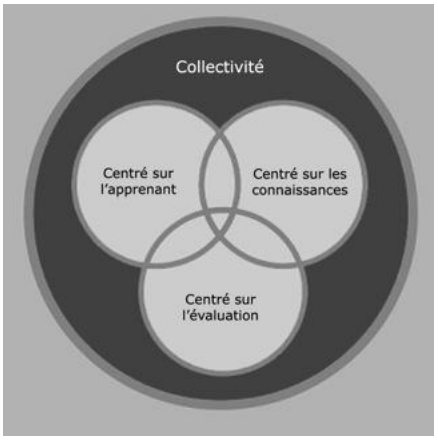

Figure 37. Caractéristiques à prendre en considération dans le design d'un environnement d'apprentissage selon Bransford *et al.* (1999)

Sans réexpliquer chacun des quatre pôles qui ont été présentés au premier chapitre, soulignons que le pôle de l'apprenant invite à ancrer l'enseignement dans les expériences personnelles des élèves, leurs opinions, leurs croyances, leurs conceptions spontanées ainsi que leurs connaissances culturelles et conceptuelles. En outre, il est question d'encourager la formulation d'explications personnelles. Le pôle des connaissances invite les éducateurs à travailler avec les élèves à partir d'un corpus de connaissances identifié et structuré, alors que celui de l'évaluation met l'accent sur l'importance de la rétroaction et de la révision des idées dans le processus d'apprentissage. Ces trois pôles font partie d'une collectivité, le plus souvent la classe et l'école, mais la dynamique collective peut aussi s'inscrire de façon plus

large à ces deux lieux. Les TIC offrent de vastes possibilités en ce sens (Zhao & Rop, 2002), en particulier par la mise en réseau de la classe (Allaire & Lusignan, 2011)[22].

Les trois cercles s'entrecroisent deux à deux pour illustrer les relations qui existent entre les pôles. Par exemple, les pôles de l'apprenant et des connaissances se rejoignent lorsque l'environnement amène les élèves à s'approprier de nouvelles connaissances en travaillant dans une optique de compréhension et de création de sens à partir de ce qu'ils connaissent déjà. Les pôles de l'apprenant et de l'évaluation se croisent lorsque les élèves disposent d'occasions de peaufiner leurs connaissances. Les pôles de l'évaluation et des connaissances se rejoignent lorsque des rétroactions précises sont fournies par rapport à ce qui doit être appris pour en situer l'avancement.

Il est souhaitable qu'un équilibre s'établisse entre les trois pôles et cela représente un enjeu de taille dans le design d'un environnement d'apprentissage (Bransford *et al.*, 1999). Leur jonction représente un apprentissage effectif. Dans le contexte de la présente étude, puisque c'est le développement de l'écriture qui constituait l'apprentissage visé, nous tenons aussi compte de ses caractéristiques spécifiques en faisant appel au modèle renouvelé du processus d'écriture de Hayes (1995).

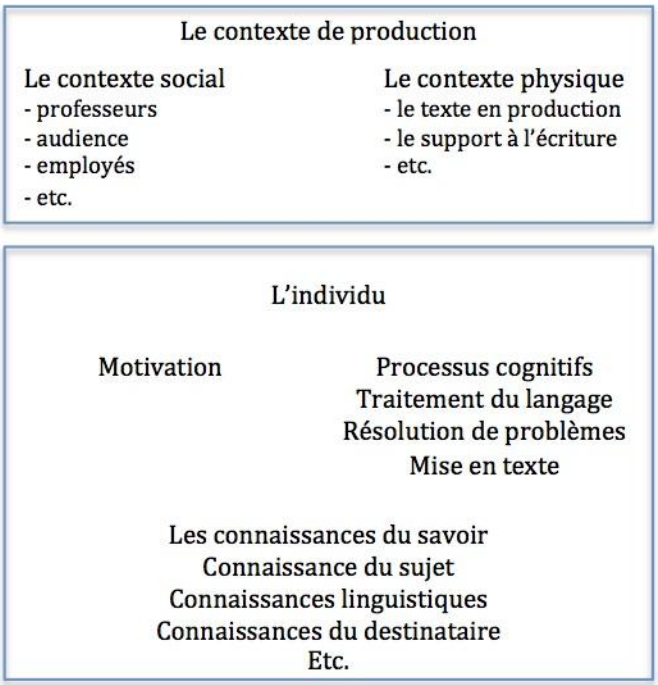

Figure 38. Modèle renouvelé du processus d'écriture selon Hayes (1995)[23]

Le contexte de production réfère au contexte social, c'est-à-dire des éléments tels les possibilités, contraintes et exigences mises en place par l'enseignant, ainsi qu'au

[22] Dans le contexte spécifique d'une classe utilisant un blogue, voir en particulier le mémoire de maitrise de Véronique Martel (2005) : http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/22874/22874.html
[23] La figure est tirée de Hayes (1995), dans Boyer, Dionne et Raymond (1995), p. 53.

destinataire ciblé. Le contexte de production inclut aussi le contexte physique, c'est-à-dire le texte même qui est en cours de production, les informations qui s'en dégagent, et le support à l'écriture utilisé. Quant à l'individu, ses affects, notamment sa motivation, entrent en jeu dans le processus d'écriture. Il en va de même des connaissances dont il dispose (du savoir, du sujet, du destinataire, etc.) En outre, sa maitrise des processus cognitifs et de mise en texte, ainsi que sa capacité de traitement du langage et de résolution de problèmes sont cruciales pour parvenir à la rédaction d'un écrit de qualité.

La conjugaison des modèles que nous venons d'exposer nous apparaît permettre de tenir compte à la fois des caractéristiques individuelles et de celles de l'environnement – ses affordances et contraintes qui sont susceptibles d'influencer le scripteur dans sa production – pour illustrer la façon dont le processus d'écriture a pris forme dans les classes qui ont participé à l'étude (Figure **39**).

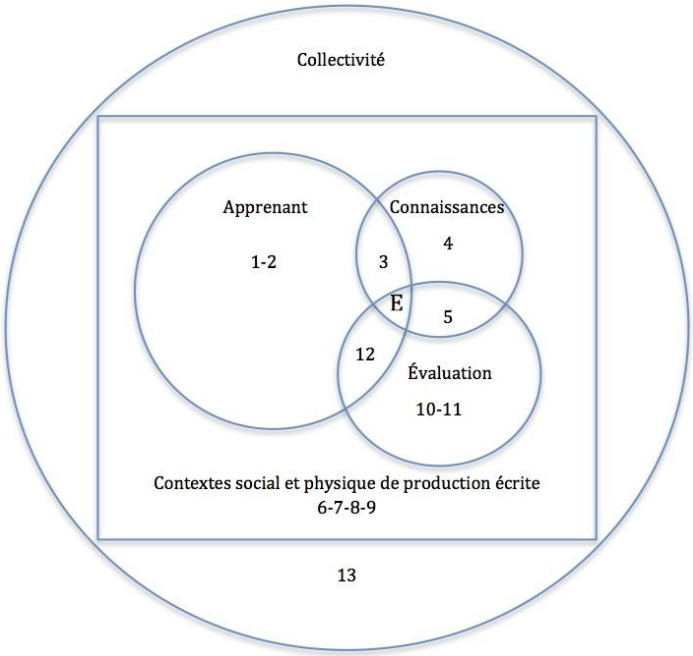

Figure 39. Conceptualisation de l'écriture dans un environnement d'apprentissage intégrant le blogue

E. Développement de la compétence à écrire
1. Thèmes ancrés dans la culture première des élèves
2. Motivation élevée et constante
3. Potentiel sous-exploité d'établissement de liens entre les connaissances des élèves et le programme de formation
4. Peu de notions relatives à l'écriture ciblées spécifiquement
5. Commentaires spontanés des enseignants formulés à partir des besoins identifiés à travers les billets produits
6. Écriture libre sur le blogue
7. Blogue public
8. Facilité d'accès aux ordinateurs
9. Rubriques d'écriture suggérées sur le blogue
10. 4 types de commentaires reçus et formulés
11. Évaluation formative du travail effectué sur le blogue
12. Rétroactions individuelles et collectives à partir de billets
13. Peu de commentaires provenant de l'extérieur de la classe

La prépondérance du pôle de l'apprenant s'explique globalement par la latitude offerte aux élèves des deux classes participantes dans la démarche d'apprentissage. Le fonctionnement par ateliers, la valorisation de leur autonomie et de la prise de risques, ainsi que la tenue de conseils de coopération en sont des exemples. Plus spécifiquement en ce qui a trait à l'écriture, et celle à partir du blogue, les élèves ont eu l'occasion de prendre part à une démarche d'écriture libre qui les a amenés à rédiger à propos d'événements provenant de leur quotidien et de sujets qui les intéressent. Ils ont exprimé plusieurs opinions, croyances et connaissances personnelles et spontanées reliées à leur culture première (Dumont,

1968). La ressemblance des sujets traités sur le blogue dans les deux classes est marquante à cet effet et traduit les goûts des préadolescents, bien qu'il ne faille pas sous-estimer l'influence positive que puisse avoir l'enseignant dans le choix des sujets de certains élèves. En outre, la curiosité et l'intérêt des élèves pour le monde qui les entoure ont été palpables dans leurs écrits, qui eux ont été constants tout au long de l'année scolaire. En ce sens, le contexte d'écriture présent dans les environnements étudiés fait mentir en quelque sorte une croyance populaire voulant que les élèves n'apprécient pas écrire.

La place importante accordée à l'apprenant dans les environnements d'apprentissage étudiés rend bien compte de l'intention initiale des deux enseignants qui consistait à donner le goût d'écrire aux élèves. Une prémisse importante à cet effet était que cela se produirait en prenant en considération qui ils sont et ce qui les intéressait. De ce point de vue, les résultats sur la motivation témoignent avantageusement de l'atteinte de l'intention. Bien que la motivation des filles ait été supérieure à celle des garçons, la motivation de ces derniers n'a pas diminué en cours d'année (contrairement à ce qui se produit généralement), ce qui peut être vu d'un bon œil considérant les enjeux actuels en matière de persévérance scolaire des garçons. Les résultats au concept de soi méritent quant à eux d'être investigués plus en profondeur compte tenu de constats qui suggèrent que les élèves qui ont participé au blogue sont ceux qui avaient le plus confiance en eux en début d'année scolaire. Notamment, cela soulève la question des écarts que l'intégration d'un tel outil aux pratiques d'écriture de la classe pourrait contribuer à amplifier entre les élèves.

La grande liberté consentie dans l'utilisation du blogue s'est traduite par la réalisation de courts écrits dans lesquels les élèves ont plutôt bien réussi à traduire ce qu'ils désiraient exprimer, surtout par les mots qu'ils ont choisis d'utiliser. Les écrits de type esthétique ont non seulement été le type préféré, mais aussi celui par rapport auquel ils ont eu le plus de facilité à communiquer, en comparaison avec un type d'écrit plus neutre et plus factuel. Considérant le contexte d'écriture auquel les élèves ont pris part, les stratégies d'écriture observées, bien que modestes en nombre, se sont avérées généralement suffisantes pour ce type d'écrit. L'utilisation du blogue offre donc un contexte permettant aux élèves de mobiliser des stratégies rédactionnelles et, dans la plupart des occasions, la mise en œuvre de ces stratégies a correspondu à ce qui est reconnu dans les écrits scientifiques.

En ce qui a trait au pôle des connaissances, la grande liberté attribuée dans l'utilisation du blogue s'est traduite par des interventions enseignantes en filigrane du travail des élèves, ce qui explique la plus petitesse du cercle dans la Figure **39**. Bien que les enseignants aient fait quelques interventions spécifiques par rapport aux stratégies d'écriture et aux connaissances linguistiques, l'objet premier de l'utilisation du blogue n'était pas de s'en servir explicitement à des fins d'enseignement de telles notions. Cela dit, des occasions se sont présentées à cet effet et auraient pu être saisies par quiconque désireux de capitaliser sur des éléments autres que ceux d'ordre motivationnel. Par exemple, les propos partagés dans les billets qui traitaient de la science auraient pu servir à aborder des notions en lien avec ce domaine d'apprentissage; ils fournissaient une vitrine intéressante sur la pensée des élèves, mais aussi sur des sujets qui les motivaient et qui auraient pu mener à la tenue d'activités soutenant des apprentissages ciblant davantage des éléments de culture seconde (Dumont, 1968). L'enseignement ciblé de notions de grammaire et d'organisation d'un texte

en paragraphes, à partir de textes écrits sur le blogue par les jeunes, est un autre exemple qui illustre l'exploitation plus fréquente qui aurait pu être faite des connaissances personnelles et spontanées des élèves pour les amener à s'en approprier de nouvelles. Ainsi, non seulement l'utilisation du blogue aurait-elle permis aux élèves d'exprimer des opinions qui semblaient généralement plutôt bien enracinées en eux; les apprenants auraient aussi pu le faire en peaufinant de façon concomitante et délibérée leur style, en devenant des scripteurs de plus en plus stratégiques et en prenant davantage conscience de l'importance de le devenir, notamment pour parvenir à ses fins. Les résultats concernant le rapport à l'écriture portent plutôt à penser que l'utilisation du blogue a servi à consolider des aspects qu'ils maitrisaient déjà bien.

Du point de vue de l'arrimage des pôles de l'apprenant et des connaissances, il nous semble y avoir un enjeu important quant à la façon de considérer les intérêts des élèves et ce qui doit être mis en place de façon plus systématique pour les faire cheminer vers de nouveaux apprentissages prescrits par le programme de formation. Le cas de la classe 1, où l'utilisation du blogue était obligatoire, illustre bien que ce n'est pas parce qu'un enseignant impose un contexte d'écriture que cela contrecarre nécessairement l'engagement des élèves. Au chapitre des implications pédagogiques d'une telle considération, tout en cherchant à conserver la latitude appréciable offerte aux élèves, et sachant que ceux-ci sont à l'écoute des propositions de leur enseignant, la proposition de défis hebdomadaires amenant les élèves à explorer diverses facettes de l'écriture pourrait être à considérer.

Pour ce qui est du pôle de l'évaluation, par rapport à l'écriture sur le blogue, il s'est principalement incarné à travers des rétroactions formatives fournies en face à face par les enseignants. Ces rétroactions mettaient plus souvent l'accent sur ce qui était souhaitable de faire (le « quoi »), comparativement à la façon de le faire (le « comment »). En outre, puisque chaque élève écrivait en quelque sorte selon ses propres intentions et exigences, cela a induit des rétroactions de la part des enseignants qui ont tenu compte des particularités de chacun, contribuant ainsi à des rétroactions personnalisées, tout particulièrement dans la classe 2. Toutefois, puisque peu de notions relativement à l'écriture faisaient intentionnellement l'objet d'un apprentissage en contexte d'utilisation du blogue, on peut s'interroger quant à la rétention des éléments qui ont fait l'objet de rétroactions. Il nous semble y avoir là une piste de recherche à approfondir.

La dimension de la révision, qui fait aussi partie du pôle de l'évaluation, a été limitée par deux principaux éléments. D'une part, en ce qui a trait à la procédure de correction des erreurs linguistiques utilisée, son automatisation porte à questionner son potentiel de développement d'une pensée autocorrective chez les élèves. Dans la classe 2, peu d'élèves sont parvenus à expliquer pourquoi ils choisissaient telle proposition du correcteur en ligne plutôt que telle autre. À certains moments, le choix semblait même s'effectuer de façon aléatoire. D'autre part, sur le plan des idées, l'outil blogue utilisé comportait peu d'affordances visant à soutenir la révision. Par exemple, il était impossible pour les élèves de modifier un billet soumis. Aucune affordance particulière n'était présente également pour soutenir la mise en texte. De telles considérations portent à conclure que le blogue utilisé est essentiellement un outil de publication et que le soutien à l'élaboration des idées doit être supporté par d'autres outils en amont.

Un aspect supplémentaire de la dimension de la révision concerne la grande liberté offerte par les enseignants dans l'utilisation du blogue. Cette liberté a fait en sorte que les élèves ont pu rédiger des écrits tout au long de l'année scolaire en déterminant et en adaptant par eux-mêmes, d'un billet à l'autre, des exigences d'écriture qui leur étaient propres. Si des témoignages d'élèves permettent de soutenir qu'une telle adaptation s'est effectivement produite (par exemple, cet élève qui a mentionné qu'il a cherché à ajouter une touche humoristique à ses billets), les résultats de la présente étude ne permettent cependant pas d'identifier clairement ce qui a amené les élèves à ajuster leur écriture. Une piste d'explication pourrait être à l'effet, entre autres, que des élèves ont essayé différentes façons pour capter l'attention de l'audience diversifiée potentiellement accessible grâce à la dimension publique du blogue.

Les enseignants voyaient initialement dans cette dimension publique un vaste potentiel pour faire en sorte que le pôle de la collectivité dépasse les seules frontières de la classe. Ils l'ont aussi bien mis en valeur, en particulier pour donner un sens à l'écriture des élèves et leur faire comprendre que celle qu'ils pratiqueraient sur le blogue aurait un réel destinataire. À la lumière des résultats obtenus, force est de constater que ce potentiel ne s'est pas avéré autant que prévu ou, à tout le moins, que souhaité. Toutefois, sur le plan motivationnel, cela n'a pas eu d'impact négatif, ce qui porte à se questionner quant à la réelle nécessité d'une écriture entièrement publique pour engager les élèves. Notamment, dans la classe 2, à partir du milieu de l'année scolaire, les élèves se sont mis à commenter les billets les uns des autres et cela a été apprécié. Bien sûr, au-delà de la motivation, c'est toute la question de la diversité des destinataires qui pourrait théoriquement être travaillée avec les élèves en contexte d'utilisation du blogue. Cependant, ce n'est pas parce que l'outil permet d'atteindre le « monde entier » que ce dernier « vient » nécessairement aux élèves. Se pose non seulement la question de l'accessibilité publique réelle du blogue utilisé par les classes et de la dissémination des écrits des élèves à travers Internet, mais aussi celle de la pertinence de ce qu'ils écrivent aux yeux d'autrui.

Pour conclure, les environnements d'apprentissage étudiés ont su mettre en place un contexte d'écriture engageant pour les élèves, qui s'est ancré dans leurs intérêts et qui leur a permis de mobiliser des connaissances acquises, qu'elles soient stratégies d'écriture ou autres. Les élèves ont trouvé plaisir à écrire à l'aide du média social utilisé et ils l'ont fait avec sérieux. Dans un tel contexte où la dimension affective de l'écriture est bien ancrée, cela convoque maintenant de façon plus spécifique la dimension cognitive pour que l'usage d'un tel outil puisse amener progressivement les élèves à s'adonner à des situations d'écriture plus complexes. Les élèves en sont capables ; il importe seulement de les supporter de façon plus proximale à partir de ce qu'ils font déjà.

L'originalité et les limites de l'étude

Divers éléments contribuent au fait que la présente étude se distingue d'autres recherches. Tout d'abord, le choix de l'étude de cas pour explorer l'utilisation du blogue dans le développement de la compétence à écrire au primaire nous a permis d'étudier, d'une manière approfondie, les deux cas retenus. La décision de ne s'intéresser qu'à ces deux classes a favorisé la diversité des données collectées et des analyses effectuées. Alors que les objets de recherche sont souvent abordés selon l'angle des élèves ou des enseignants, nous avons choisi de porter notre regard, à la fois, sur les stratégies d'écriture des élèves et les interventions des enseignants; des données complémentaires qui ont pu être triangulées par la suite. La grande place qu'a occupé l'observation dans chacun de ces milieux fait en sorte que les résultats ne se fondent pas que sur des perceptions et des données autorapportées. Nous avons également privilégié une combinaison d'analyses qualitatives et quantitatives afin de décrire un portrait se voulant le plus riche possible de ces deux environnements d'apprentissage intégrant le blogue.

Une recension effectuée par Allaire, Thériault et Lalancette (2010) a révélé que les études portant sur l'intégration du blogue en contexte scolaire s'étaient principalement intéressées à des clientèles d'adolescents et de jeunes adultes ainsi qu'à une utilisation davantage ponctuelle du blogue. L'attention portée sur l'introduction du blogue dans des classes du primaire contribue donc à l'originalité de la recherche, tout comme le fait d'avoir mené une collecte des données durant toute une année scolaire. À ce propos, l'intégration du blogue effectuée sur une année entière plutôt que sur quelques semaines a permis d'amoindrir l'effet de la nouveauté et celui de Hawthorne. Ce dernier s'explique par l'influence positive que peut exercer sur la motivation et les résultats d'une recherche le fait pour les personnes de savoir qu'elles participent à une étude; il n'est alors plus certain que les résultats puissent être associés uniquement à ce qui est expérimenté ou étudié.

Enfin, l'originalité de cette recherche s'explique également par le fait qu'elle a documenté l'apport du blogue au développement de la compétence à écrire au primaire au regard des processus mais aussi comme produit, tout en mettant ce développement en relation avec les interventions des enseignants. Pour y parvenir, nous sommes allés au-delà de ce qui s'est déroulé en ligne en prenant en considération des éléments de contexte des deux classes afin de décrire avec le plus de justesse possible leur contexte d'intégration du blogue.

Par ailleurs, bien qu'elle ait été menée avec rigueur, cette étude de cas comporte néanmoins certaines limites. Une d'entre elles se situe au niveau de la façon dont les stratégies d'écriture et les interventions des enseignants ont été observées. En effet, les choix méthodologiques effectués ne permettent pas de dresser un portrait évolutif de ce qui a été réalisé durant l'année scolaire. Rappelons à cet effet que l'objectif premier visait plutôt à documenter la diversité des stratégies déployées et des interventions effectuées au regard du processus rédactionnel, et non la progression de son développement dans le temps. Il s'agit là d'un objet d'étude sur lequel il pourrait être intéressant de se pencher éventuellement.

De plus, d'une manière indirecte, la procédure inspirée du *think aloud protocol* qui a été employée a pu développer possiblement une certaine accoutumance réflexive chez les élèves par rapport à leurs propres stratégies. Cela a pu les amener à intégrer un plus grand nombre de stratégies d'écriture et à exprimer plus facilement leur recours au processus rédactionnel. Ainsi, une partie de la procédure de recherche utilisée a-t-elle peut-être fait en sorte que l'équipe de recherche a été plus interventionniste qu'initialement anticipé.

Parmi les objectifs poursuivis, nous souhaitions également analyser les écrits produits sur le blogue par les élèves. Or, il nous est impossible d'étayer la dimension relative aux conventions linguistiques puisque les enseignants effectuaient une dernière révision des billets avant leur mise en ligne. Cet aspect pourrait aussi constituer une piste de recherche éventuelle.

Enfin, les participants d'une étude de cas étant choisis selon certaines caractéristiques, les résultats favorisent l'émergence de ressemblances et de différences par une analyse qui mène à des conclusions ne pouvant être associés aux seuls cas étudiés. Il n'est donc pas pertinent de généraliser les résultats de la recherche, incluant ceux provenant des analyses quantitatives, en raison de la taille de l'échantillon et de sa sélection.

La bibliographie

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

Allaire, S., Thériault, P., & Lalancette, E. (2010). *L'utilisation du blogue en milieux scolaires primaire et secondaire : des initiatives prometteuses à étayer au plan de la recherche. Recension des écrits (2004-2010).* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Saguenay: Université du Québec à Chicoutimi. [En ligne]. Disponible: http://affordance.uqac.ca/publications/RapportBlogues2010-Final.pdf

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe.* Montréal : Gaëtan Morin.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques, 113-114*, 29-40.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Writen Composition*. Hillsdale, Ney Jersey : Erlbaum.

Bouffard, T., et autres, (2005). Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire, Université du Québec à Montréal. Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS. [En ligne]. Disponible : http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-ThereseBouffard.pdf

Boyer, J-Y., Dionne, J-P., & Raymond, P. (1995). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington : National Academy Press.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational psychologist, 35*(1), 25-37.

Chartrand, S., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Revue canadienne de l'éducation, 32*(2), 317-343

Conseil canadien sur l'apprentissage (2010). *État de l'apprentissage au Canada: revue de l'année 2009-2010*. [En ligne]. Disponible : http://www.ccl-cca.ca/ea

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches.* Thousand Oaks : Sage Publications.

Cutley, L., & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction : A National Survey. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 907-919.

Davidson, C. (2007). Independant Writing in Current Approaches to Writing Instruction : What have we overlooked ? *English Teaching : Practice and Critique, 6*(1), 11-24.

De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge : Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687-698.

Deschênes, A.-J. (1994). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. *In* J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Eds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 101-150), Montréal : Logiques.

Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. *Instructional Technology Forum*. [En ligne]. Disponible: http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.

Ericsson, K, & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review, 87*(3), 215-251.

Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude cas comme méthode de recherche*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogues entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques, 115-116*, 37-50.

Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Renaissance Learning.

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts : The role of self-determination in education. *Canadian Psychology, 49*(3), 233-240.

Hayes, J. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. *In* J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Eds.), *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 & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30), Hillsdale : Lawrence Erlbaum.

Jamison Rog, L. (2009). *40 mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture*. Montréal : Chenelière Éducation.

Khine, M., & Saleh, I. (2010). *New science of learning: cognition, computers and collaboration in education*. London : Springer.

Laferrière, T. (2000). Gestion de la classe, communauté d'apprentissage (Partenariat PROTIC-FCAR-TACT). FCAR. Québec : Université Laval.

Laferrière, T. (2004). Un projet qui s'inscrit dans la durée et l'excellence : le projet PROTIC. *Vie pédagogique, 132*(septembre-octobre), 40-41.

Laferrière, T., Allaire, S., Breuleux, A., Hamel, C., Turcotte, S., Gaudreault-Perron, *et al*. (2009). *L'École éloignée en réseau : l'apprentissage des élèves. Rapport synthèse 2006-2008 (Phase 3)*. CEFRIO. [En ligne.] Disponible : http://www.cefrio.qc.ca/fichiers/documents/projets/eer/ecole_eloignee_reseau_phase3_final_mars09.pdf

Litalien, D., & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue canadienne de l'éducation, 33*(4), 732-760.

McCombs, B. (1988). Motivational skills traning : combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. *In* Weinstein, C., Goetz, E., & Alexander, A. (Eds.), *Learning and study strategies : issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 141-169). San Diego : Academic Press.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies.* U.S. Department of Education.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case study Applications in Education*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers

Merriam, S.B. and Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

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

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrirre. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture.* Québec : Gouvernement du Québec.

Montreuil, C. (2001). Lecture littéraire et journal dialogué : avantages et limites. *Québec Français, 120*, 41-43.

Pascopella, A. & Richardson, W. (2009). The New Writing Pedagogy. *District Administration*, November/December, 44-50.

Rief, L. (2006). What's Right with Writing. *Voices of the Middle, 13*(4), 32-39.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., van Steendam, E., *et al*. (2008). Observation of peers in learning to write. *Journal of Writing Research, 1*(1), 53-85.

Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel.* Montréal : Chenelière Éducation.

Roy, R. (2009). *Enquête sur la génération C. Les 12-24 ans : utilisateurs extrêmes d'Internet et des TI.* Montréal: CEFRIO.

Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. *In* B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte des données* (pp.159-184). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. *In* E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester : University of Rochester Press.

Saada, J., & Fortin, A. (2010). *Écrire avec plaisir, un trait à la fois*. Montréal : Chenelière Éducation.

Sawyer, K. (Ed.) (2005). *The Cambridge handbook of learning sciences.* New York : Cambridge University Press.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3 : Translation into curriculum*. Elementary School Journal,* August, 501-522.

Simoneau, H., Bergeron, J., Brochu, S., & Landry, M. (2004). Validation d'un questionnaire de motivation au traitement des toxicomanies. *Drogues, santé et société, 3*(1), 38-56.

Smets, P. (2010). *Écrire pour apprendre à écrire*. Bruxelles : de Boeck.

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

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

Thériault, P., & Nadeau-Tremblay, S. (2011). Écrire en classe multiâge : un plaisir partagé. Dans C. Couture & P. Thériault (Ed.) *La classe multiâge d'aujourd'hui. Enseigner et apprendre en classes cycle ou intercycle* (pp. 79-96) Anjou : Éditions CEC.

Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In* M.P. Zanna (dir.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York : Academic Press.

Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).

Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2e édition). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.

Zhao, Y., & Rop, S. (2001). A critical review of the literature on electronic networks as reflective discourse communities for in-service teachers. CIERA report. *Education and Information Technologies,* 6(2), 81-94.

Annexe 1 : Exemples de billets rédigés par les élèves[24]

Le Moyen-âge.
Le Moyen-âge, c'est très injuste. Seuls les très riches pouvaient se payer ce qu'ils voulaient. Les pauvres mourraient de faim et de maladies comme la peste noire. Mais les temps étaient héroïques pour les chevaliers. Au fond, le Moyen-âge c'est le temps de la guerre. Bien des catapultes et des trébuchets étaient utilisés. Les gens étaient aussi très croyants. Ils achetaient plein d'amulettes et des talismans des magiciens. Moi si j'étais maître du médiéval, les pauvres seraient aussi heureux que les riches. Envoyez-moi un commentaire si vous avez lu ce message. Merci!

La technologie.
Au tout début, la technologie de pointe était la flèche et l'arc. Aujourd'hui, c'est la technologie minuscule comme le iPod Nano. Voici à peu près le cycle de la technologie des armes : massue, arc, épée, arbalète, canon, fusil pirates, mousquet, bombe à mèche, fusil de chasse, fusils de nos jours, bombes atomiques, chars d'assaut. Qui sait, ce qui nous attend dans le futur? Le canon laser, l'épée laser, la voiture volante? Moi, je crois que la voiture qui vole est pour bientôt. C'est vrai quoi, il suffit de mettre un aimant côté positif en-dessous de la route et un autre côté négatif en dessous des autos. C'est facile à penser! Ou plutôt difficile à faire…

L'Égypte ancienne.
Je vous ai dis que je vous parlerais de l'Égypte ancienne la semaine dernière. C'est aujourd'hui! Tout d'abord, il y a les pyramides. D'où viennent-elles? Moi, je crois que l'idée vient d'une personne qui a laissé tomber une pile de sable et elle a formé... la pyramide! 2e sujet: La survie dans le désert. Ce qui a sauvé les égyptiens, c'est le Nil.La plus grande source d'eau de l'Afrique. La seule place où ils pouvaient boire. 3e sujet: Le Sphinx. J'ai entendu dire quelque part qu'un jeune prince s'endormit après une partie de chasse et dans son rêve, il entendit une voix. Elle venait du sol. À son réveil, il a creusé dans le sable et a découvert la tête du sphinx. Je crois j'ai tout parlé de tout ce que je voulais. Au revoir!

Échanges clés.
Bonjour lecteurs, lectrices, amateurs de hockey et surtout du CH, je vais vous parler de hockey. Et du hockey, je peux vous en parler en masse. Halak contre Boyd et Eller, Horton contre Wideman et quatrième choix au repêchage de 2011.

Deux échanges qui font la différence entre Boston et le CH. Dans les deux échanges, il y en a un mauvaise et un bon. Le bon, c'est celui de Horton-Wideman. Pourquoi? C'est très simple. Boston avait un trou à l'attaque même s'ils avaient de Savard, Krejci, Lucic, Bergeron, Seguin, tandis qu'à la défense, ils étaient déjà bien nantis avec les Ference, Boychuk, Senderson et surtout Chara, alors ça ne les dérangeait pas.

[24] Le contenu des billets correspond à l'original, à l'exception d'informations personnelles qui auraient pu permettre l'identification des élèves.

Tandis que Halak contre Eller et Boyd est très mauvais comme échange pour le Canadien. Pourquoi? Parce que Halak a été le sauveur du CH et que les deux autres ne le valent même pas Halak. C'est pour en arriver à ce match gagné par Boston le 22 septembre 4 à 2 et que c'était Horton le meilleur joueur du match.

La St- Valentin.
La St-Valentin est la fête de l'amour. Les femmes reçoivent plus particulièrement des chocolats dans une boite en forme de cœur ou des fleurs comme des roses, des tulipes et des marguerites et les gars reçoivent de l'amour de leurs femmes. Mais je trouve ça plate parce que ce sont que les mariés qui sont fêtés, pas les enfants. Merci d'avoir lu mon billet.

Les policiers.
La police est comme une compagnie de super héros sans pouvoir anormaux. Ce qui me fait penser à cela, et bien la police a réussi à se débarrasser d'Oussama Ben Laden et aussi à retrouver des pistes sur une enquête dont aucune piste avaient été trouvée depuis 4 ans. Le seul problème est que presque tous ceux qui se sont fait arrêter pour beaucoup d'homicides ont été blessés pour être arrêter. Mais j'admire quand même ces personnes qui risquent leur vie à chaque jour. Merci d'avoir lu mon billet.

Halloween.
Avant, ma mère me disait que je n'avais pas le droit de me promener toute seule dans la rue à l'Halloween avant la 5e année. D'après moi, ma mère avait raison. Je l'ai écoutée mais je me suis promenée pareil avec elle dans la rue pour être sûr.

Les enfants, n'acceptez jamais les bonbons déjà ouverts. Ils peuvent être empoisonnés. Même si vous connaissez les personnes, n'acceptez pas. Dites-moi, qui n'a pas déjà désobéi à sa mère et qui est parti de chez lui à l'Halloween? Qui a déjà accepté des bonbons déjà ouverts?

Allez allez, je ne suis pas nouille, tout le monde a déjà fait ça vous pouvez l'avouer moi aussi. J'ai déjà fait ça moi aussi.

L'improvisation.
L'improvisation je trouve ça très amusant! C'est un jeu éducatif. Ça développe notre imagination. Tu peux jouer à tous les endroits que tu veux. Tu as besoin au moins de quatre personnes. Le maximum de personnes est six par équipe. Nous jouons beaucoup dans notre classe. Je trouve ça amusant parce que tu découvres les personnes avec qui tu joues.

La danse.
C'est un bon moyen pour se dégourdir ou pour se «défouler». La danse c'est un sujet qui me passionne! Pour moi la danse c'est très spécial parce que je peux me défouler quand c'est le temps. Je fais une sorte de danse que ce n'est pas tout le monde qui aime ça. Quelque personnes à mon école essayent de me décourager. Mais, moi ce que je me dis, c'est que si j'aime quelque chose et que les autres non, ce n'est pas grave! Je continue quand même.

Et vous, est-ce que ça vous est déjà arrivée?

Merci d'avoir lu mon .billet.

La saga TWILIGHT.
J'aime beaucoup Twilight et comme tout le monde peut se l'imaginer, c'est parce que j'aime les vampires. En effet, je trouve qu'ils sont charmants (surtout Edward). J'ai vraiment aimé le film, car il était captivant et il y avait de l'action. Je sais que les garçons n'aiment pas particulièrement ce film, alors je m'adresse aux filles : qui aimez vous le plus : Jacob ou Edward?
J'adore les livres écrits par Stephenie Meyer, elle exprime très bien les sentiments des personnes et elle décrit bien les endroits, que se soit dans la nature, un magasin ou un autre lieu quelconque. Elle les décrits comme si elle était dans ces lieux. J'aime beaucoup sa façon de décrire les choses...

Peine d'amour et cyberintimidation...
Avez-vous déjà eu une amie en peine d'amour? Avez-vous déjà eu une peine d'amour? Moi non, mais une de mes amies oui.
Elle est sortie avec un gars, ensuite avec un autre puis est retournée avec le premier. Elle dit qu'il lui « pourri » la vie et qu'il lui écrit des choses méchantes sur msn. (Ne vous inquiétez pas le problème est réglé). Elle est venue me le dire (ce qui est une bonne chose) et elle m'a dit ce qu'elle en pensait en m'embarquant dans le problème. J'allais la voir souvent pour la consoler et après je me suis tannée; Pas par méchanceté, mais plutôt parce que les professeurs de 6e nous disent que ce qui se passe sur internet les concerne. Cela n'a pas pris beaucoup de temps, mais j'espère que sa prochaine peine ne sera pas trop longue...
Merci de m'avoir lu (dit le billet)

Les amies.
Salut,

Moi, je pense qu'avoir des amies c'est important, car ça nous empêche de nous sentir seuls. Moi, je soutiens toujours mes amies dans des projets et j'embarque avec elles, car c'est souvent très amusant de faire des activités ensemble.
Il a aussi quand on est triste, elles nous consolent et nous font rire : les amies, ça trouve toujours la bonne chose à dire quand on ne se sent pas bien. Je ne sais pas pour vous mais moi, je trouve qu'être solitaire ça doit être plutôt ennuyant et poche. Il y a des personnes qui aiment être seules et je ne dis pas que c'est mal mais moi, je suis une personne qui aime être entourée de plusieurs personnes.

Mon équipe de hockey.
Bonjour,

Aujourd'hui, je vais vous parler de mon équipe de hockey.

Je joue dans le pee-wee BB et mon équipe s'appelle les […]. Mon équipe est quand même bonne. On gagne contre les bonnes équipes, mais on perd contre les moins bonnes. Samedi

passé, on a joué une joute et mon équipe a finie avec 8 buts et notre adversaire 0. L'autre équipe était la moin bonne de notre division mais pour moi, je ne me suis pas amusé parce que je préfère les parties plus serrée, car je suis compétitif. Aussi, je me sentais un peu mal pour l'autre équipe.

En parlant de mon équipe, mon meilleur ami s'est cassé la cheville et il ne pourra plus jouer pendant six semaines au moins. Je trouve ça frustrant et injuste et pas drôle parce qu' il bouge à peine et il regarde la télé toute la journée (à part les journées d'école bien sûr).

Revenons à mon équipe: mon entraîneur trouve que ces temps-ci, je joue du bon hockey, alors que de mon côté, je trouve que c'est le contraire. C'est pour cela qu'il me fait jouer beaucoup, mais je pense qu'il ne laisse pas assez de temps de jeux à mes coéquipiers. C'est vrai qu'il nous manque des joueurs parce qu'un de mes coéquipiers a une commotion cérébrale et l'autre, comme je l'ai dit dans mon billet, il s'est cassé la cheville.

Mes joueurs favoris.
Bonjour,

Aujourd'hui, je vais vous parler de mes joueurs de hockey préférés et ceux que j'aime le moins.

1.Sidney Crosby : parce que je suis né au même endroit que lui et il est un passeur extraordinaire.

2.Carey Price : parce que quand il a un bon match, il est vraiment bon.

3. P.-K. Subban : parce qu'il a toujours de l'énergie et il a vraiment un bon tir frappé.

Maintenant ceux que j'aime le moins

1.Alexander Hotchiken (Ovechkin) : parce qu'il est trop bon et qu'il est un joueur robuste.

2.Sean Avery : c'est la personne la plus méchante de la LNH avec Chris Neil.

3.Et pour terminer, Zedno Chara : parce qu'il est très grand ensuite, il joue avec les Bruins de Boston et il a le tir frappé le plus fort de la LNH (105,3 km/h).

Les singes.
Bonjour à tous, aujourd'hui je vais vous parler des singes. Drôle de sujet, non? Mais saviez-vous qu'il y a des millions de chimpanzés qui se font tuer chaque année? Devinez qui sont derrière tout ce cirque... les Japonais et les Chinois. Pourquoi font-ils cela? À cause d'une plante qui « soulage » les personnes. Moi je dis que ça ne marche pas du tout. Mais en plus, ils rasent la forêt pour avoir cette plante magique. Ce que je trouve le plus décevant, c'est que ce sont souvent les parents qui se font assassiner, alors les enfants ou bébés meurent de faim. Moi, quand j'ai lu cela, j'étais étonné qu'ils fassent cela. Mais heureusement, il y a

des personnes dont le travail est de sauver les singes orphelins. J'espère que vous avez la même impression que moi concernant cette question.

Cadeau de fête.
Salut,

Aujourd'hui, je vais vous parler du cadeau que j'aimerais avoir pour ma fête.

Moi, ce que j'aimerais avoir c'est le *IPOD TOUCH 4- génération*, parce qu'avec le routeur, on peut avoir le GPS, on peut aller sur *Youtube*, il y a un appareil photo, une caméra et *FACE TIME* (ça c'est quand on se parle en se voyant entre ipod touch 4 et iphones 4). Aussi il y a des applications qu'on peut avoir avec internet, comme tic tac, blue jump, essai de fusil, baromètre et toutes sortes d'affaires comme ça.

La passion des pierres.
Moi je suis un passionné des pierres et je ne comprends pas pourquoi à l'école je ne suis jamais capable de retenir quelque chose, alors que les roches je les lis dans un livre et ça me reste gravé dans la tête. Quand je parle de ce que j'aimerais faire plus tard, c'est comme si quelqu'un me disait qu'il me donnait 1 million de dollars. Moi j'aimerais être mineur, risquer ma vie pour faire se j'aime je m'en fou! Car mes parents m'ont dit que mineur c'est vraiment bien payé mais que je risquerais ma vie. Mais pour moi c'est mineur géologue que je souhaite être : tu creuses un gros trou dans le sol avec un pieu et un calepin et tu identifies les pierres, tu prends en note leur dureté, la sorte, la couleur, les reflets et avec le pieu, tu regardes ce qu'elles contiennent à l'intérieur.
Alors moi je trouve que l'on peu risquer sa vie pour quelque chose ou quelqu'un qu'on aime.

Merci!

les sensation bizzard.
Bonjour,

C'est drôle comment on peut se sentir bizarre en pensant à certaines choses non? Moi la chose qui est vraiment le plus bizarre c'est l'espace. Pensez-y donc, c'est fou l'espace, c'est tellement grand, il n'y a pas de mur qui disent que c'est la fin, il y a plein de planètes où il y a sûrement de la vie extrêmement différente de la nôtre. Et on ne sait vraiment rien de tout ça.

C'est fou, avouez!