

L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire

Catherine Crête-D'Avignon, Olivier Dezutter et François Larose

Résumé

Dans le cadre d'une vaste étude portant sur les représentations et les pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que sur l'impact de leur utilisation sur l'apprentissage de l'écriture, nous nous sommes intéressés au point de vue des élèves quant à l'usage des technologies numériques en classe de français, langue d'enseignement. Des groupes-classe ont vécu une situation d'enseignement-apprentissage visant le développement de la compétence scripturale et intégrant un dispositif technologique choisi par leur enseignant (Twitter, blogue et PowerPoint).

Après un survol des principaux éléments émanant des autres recherches portant sur l'intégration des technologies en contexte scolaire et en particulier dans les cours de français langue première ou d'enseignement, nous présenterons tout d'abord les usages extrascolaires des technologies déclarés par les élèves et ensuite la perception qu'ils ont quant à la plus-value possible de certains supports technologiques en contexte scolaire et plus précisément en classe de français, dans le cadre de situations d'apprentissage et d'évaluation visant le développement de leur compétence à écrire.

Mots-clés

Technologies numériques (TN), français langue d'enseignement, compétence scripturale, école secondaire, situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), médias sociaux

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur(e)s

Catherine Crête-D'Avignon, étudiante à la maîtrise (MA) en sciences de l'éducation,
catherine.crete-davignon@usherbrooke.ca

Olivier Dezutter, professeur titulaire, olivier.dezutter@usherbrooke.ca

François Larose, professeur titulaire, francois.larose@usherbrooke.ca

Faculté d'éducation Université de Sherbrooke, Québec, Canada

L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire

Catherine Crête-D'Avignon, Olivier Dezutter et François Larose

Introduction

De nos jours, au sein des pays fortement industrialisés, les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent un aspect important de l'environnement des jeunes enfants, et plus encore des adolescents que Michel Serres a joliment baptisés de « Poucets » et « Poucettes » (Serres, 2012) en référence au doigt le plus sollicité lors de l'écriture sur le clavier des téléphones portables. Selon plusieurs enquêtes menées en Europe, en Amérique du Nord (Condie et Munro, 2007; Hargis et Schofield, 2006) ou au Québec (Larose, Grenon, Bégin et Bolduc, 2014a), les jeunes sont très engagés dans l'usage des nouvelles formes de communication écrite médiée par les technologies (CÉMT) (Dezutter, Bleys, Françoise, Silva, Cansigno, Eid et Thonard, 2014) dans une perspective de constitution, de maintien et de développement de leur réseau social. Ils ont aussi fortement recours à l'Internet pour la recherche d'informations.

Parallèlement, les technologies occupent une place de plus en plus marquée à l'école. En effet, dans de nombreux milieux scolaires, l'environnement d'enseignement-apprentissage se modifie sous l'influence des technologies : apparition des tableaux blancs interactifs (TBI), mise en place de cohortes d'élèves qui disposent chacun d'un ordinateur portable ou d'une tablette numérique, développement de ressources didactiques en ligne pour remplacer les anciens manuels imprimés, recours à de nouveaux dispositifs pour communiquer avec les élèves et les parents, particulièrement le courriel et l'espace virtuel personnalisé à l'intérieur du portail de l'école (Larose, Grenon, Soung, Crête-D'Avignon et Bolduc, 2013). Même s'ils ne représentent pas une majorité, de plus en plus d'enseignants s'engagent dans l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement intégrant les technologies en soutien au développement des différentes compétences disciplinaires et évaluent « sur le terrain » la plus-value du recours à ces nouveaux outils dans des contextes diversifiés. À cet égard, plusieurs effets pervers sont associés au contexte d'intégration de nouvelles technologies numériques. De ce fait, l'introduction des TBI, au Québec comme ailleurs dans les pays industrialisés, a le plus souvent été associée au délaissement des approches pédagogiques par projet soutenant l'apprentissage collaboratif au bénéfice des approches d'enseignement de type frontal, plus magistral (Larose, Grenon, Bédard, Dezutter, Hasni, Lebrun, Morin, Samson, Theis, Thomas et Savoie, 2008 ; Skutil et Manenova, 2012; Smith, Higgins, Wall et Miller, 2005). De surcroît, l'intégration des tablettes numériques pose un problème d'accessibilité financière et de déficit démocratique en ce qui concerne l'enseignement public au Québec, réservant son usage essentiellement aux écoles privées dont les clientèles proviennent des couches les plus favorisées de la société (Larose, Grenon, Soung, Crête-D'Avignon et Bolduc, 2013).

Par ailleurs, entre les usages personnels que font les jeunes des technologies numériques (TN) et la réalité de l'intégration de celles-ci dans le contexte scolaire, il existe encore un hiatus majeur (Fluckiger, 2008; Larose, Grenon, Bégin et Bolduc, 2014a). De plus, lorsque les environnements numériques de travail¹ sont

1 Bruillard (2011, p. 104) définit les environnements numériques de travail (ENT) comme «un portail de services offerts à la communauté éducative (enseignants, élèves, personnels administratifs, techniciens, mais aussi parents, intervenants extérieurs, etc.), accessibles à partir d'une identification unique (caractéristique importante des ENT), que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement : le bureau numérique (annuaire, espace de stockage, agenda, outils bureautiques); les outils de communication (courriel, accès internet); les services de vie scolaire (emploi du temps, notes, absences, information administrative); les services pédagogiques et documentaires (ressources pédagogiques, dictionnaires et bases de données, outils de création, de publication et de collaboration)». Au Canada, ce type d'ENT n'existe que très peu. En fait, seul un organisme sans but lucratif d'aide aux devoirs, Allô Prof, déploie de façon complète ce type d'environnement à l'intention des élèves des niveaux scolaires primaire et secondaire, aux enseignants ainsi qu'aux parents. C'est d'ailleurs le seul site du genre d'accès entièrement gratuit au Québec. Une petite entreprise de service en ligne dédiée au soutien à l'enseignement, à l'apprentissage et à la «récupération» en mathématiques, Nethmath, offre aussi un ENT qui en respecte relativement bien la définition. Enfin, une dizaine d'établissements d'enseignement secondaire privés, généralement «haut de gamme», offrent des

accessibles et exploités à l'école, il semble que les élèves les utilisent de façon restrictive et stéréotypée (Bruillard, 2011). Avec ou sans ENT, en contexte scolaire, les élèves sont essentiellement amenés à utiliser les technologies pour effectuer des recherches sur l'Internet, à rédiger des textes en utilisant un logiciel de bureautique de grande diffusion (MS Word), plus rarement à utiliser un correcteur externe, généralement Antidote, et à réaliser des exposés oraux soutenus par un logiciel de présentation (MS PowerPoint). Le tableau 1 présente les résultats d'une enquête sur ces utilisations auprès d'un échantillon de convenance de 520 élèves

Tableau 1

Fréquences d'exposition des élèves à l'utilisation des technologies numériques en classe des quatre écoles secondaires où nous avons réalisé notre recherche.

(Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter, Grenon et Vincent, 2014)

Discipline et contexte Fréquence d'exposition en pourcentage	Jamais	2 fois par étape ² ou moins	1-3 fois par mois	Presque quotidiennement
Français (écriture)	33 %	50 %	16 %	1 %
Français (recherche d'information)	36 %	44 %	17 %	3 %
Français (préparation de présentation .PPT)	41 %	35 %	19 %	5 %
Mathématique (écriture)	93 %	6 %	0 %	1 %
Mathématique (recherche d'information)	91 %	9 %	0 %	0 %
Mathématique (préparation de présentation .PPT)	89 %	10 %	1 %	0 %
Anglais (écriture)	52 %	32 %	14 %	2 %
Anglais (recherche d'information)	34 %	42 %	21 %	3 %
Anglais (préparation de présentation .PPT)	38 %	38 %	19 %	5 %
Univers social ³ (écriture)	66 %	21 %	8 %	5 %
Univers social (recherche d'information)	57 %	26 %	11 %	6 %
Univers social (préparation de présentation .PPT)	66 %	21 %	8 %	5 %
Sciences et technologie (écriture)	78 %	14 %	7 %	1 %
Sciences et technologie (recherche d'information)	68 %	20 %	10 %	2 %
Sciences et technologie (préparation de présentation .PPT)	72 %	14 %	11 %	3 %

Ces résultats sont étonnamment stables par rapport aux constats d'enquêtes antérieures réalisées depuis plus d'une décennie par certains des auteurs de cet article sur le plan des profils d'exposition des élèves québécois du secondaire aux technologies numériques ou au matériel didactique informatisé (Larose, Grenon, Bégin et Bolduc, 2014a; Larose, Grenon et Palm, 2003). Pour ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle, nos résultats corroborent aussi ceux de collègues québécois et étrangers. La recherche

ENT complets. Pour une description des profils d'usage de ces ENT, le lecteur réfèrera à Larose et Grenon (2014), Larose, Grenon, Bégin et Bolduc (2014a) et Larose, Grenon, Soung, Crête-D'Avignon et Bolduc (2013).

² Dans le calendrier scolaire québécois, l'étape représente approximativement un trimestre. L'année scolaire comportant 180 jours d'enseignement répartis sur 10 mois, la durée moyenne d'une étape est de 60 journées d'enseignement.

³ Univers social : discipline scolaire intégrant des éléments de géographie, d'histoire et d'éducation à la citoyenneté.

d'informations par l'entremise de différents sites web et le recours aux logiciels de traitement de texte de même qu'à leur correcteur associé pour la rédaction finale d'un travail constituent les raisons principales d'utilisation des technologies numériques (Karsenti et Collin, 2011; Manny-Ikan, Dagan, Tikichinski et Zorman, 2011).

Des recherches récentes soulignent l'impact positif de l'utilisation d'un ordinateur sur le développement de la compétence des élèves à écrire (Ponce, Mayer et Lopez, 2013; Rogers et Graham, 2008). La grande majorité des élèves estiment eux-mêmes qu'il est plus rapide et plus commode d'écrire son texte à l'ordinateur que de façon manuscrite. Plusieurs pensent aussi que le traitement de texte permettrait de faire moins d'erreurs et de se corriger plus efficacement grâce, entre autres, aux correcteurs intégrés (Karsenti et Collin, 2013). Le traitement de texte faciliterait et augmenterait les manipulations concernant la réécriture; il permettrait aussi de modifier le processus d'écriture, surtout linéaire, lorsque l'écriture est manuscrite (planification-rédaction-révision), en imbriquant le processus de révision à même le processus de rédaction (Anis, 1998; Grégoire, 2012). Dans le même ordre d'idées, certaines études ont relevé que les élèves écrivant à l'ordinateur tendent à produire plus, à écrire des passages de meilleure qualité et à accorder davantage de temps à la révision (Genlott et Grönlund, 2013; Rogers et Graham, 2008).

Mais au-delà de l'intérêt reconnu de l'écriture sur clavier et de l'usage du traitement de texte et des logiciels associés, quelle place est-elle faite aux médias du Web 2.0⁴ et à divers supports technologiques dans les cours de français, et en particulier dans les activités visant le développement de la compétence scripturale?

Depuis plus d'une décennie, plusieurs études, nord-américaines, européennes ou australiennes, ont constaté une faible évolution dans le profil général d'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement et soutiennent que le personnel enseignant a de la difficulté à s'approprier les dispositifs technologiques disponibles, peu importe les réformes des curriculum de formation des maîtres (Grégoire 2012; Grenon et Larose, 2009; Larose et al., 2008; Grenon, Larose et Costa, 2013; Inan et Lowther, 2010; Thibert, 2012). Lorsque les enseignants ont intégré de façon systématique les technologies numériques en tant que dispositif clé de leur intervention éducative, ce sont essentiellement les démarches d'intégration de ces dernières dans une perspective d'accès à un ordinateur portable par élève (*one-to-one laptop*) qui se sont avérées les plus fructueuses sur le plan de l'apprentissage de la part des élèves (Dunleavy, Dextert et Heinecket, 2007; Karsenti et Collin, 2011; Silvernail et Lane, 2004). Malheureusement, à l'échelle internationale, seul le *Maine's One-to-One Laptop Program* a fait l'objet d'un financement stable et d'un suivi longitudinal permettant d'assurer la validité des données relatives à l'impact de l'application de ce programme à long terme sur le développement des compétences d'élèves du secondaire, notamment sur le plan des compétences scripturales (Silvernail, 2011). Dans ce cas comme dans celui d'initiatives plus ponctuelles réalisées notamment en Suède, les bénéfices constatés sur le plan de l'apprentissage scolaire sont essentiellement les suivants (Hatakka, Andersson et Grönlund, 2013):

- le sentiment d'être exposé à un environnement d'apprentissage plus amusant (motivant),
- l'augmentation du volume des productions écrites des élèves du secondaire y étant exposés,
- l'amélioration des habiletés scientifiques des élèves,
- la diversification des ressources utilisées durant leurs recherches et l'amélioration de leur capacité d'exercice du jugement critique au regard des ressources documentaires auxquelles ils accèdent.

⁴ À l'instar de Constantinides et Fountain (2008, p. 232-233), nous définissons le Web 2.0 en tant qu'équivalent conceptuel des médias sociaux soit "a collection of open-source, interactive and usercontrolled online applications expanding the experiences, knowledge and market power of the users as participants in business and social processes. Web 2.0 applications support the creation of informal users' networks facilitating the flow of ideas and knowledge by allowing the Web 2.0 efficient generation, dissemination, sharing and editing / refining of informational content."

1. Contexte de la recherche, objectifs et méthodologie

L'état des lieux, dressé en introduction, d'un échec relatif des tentatives des dernières décennies visant à généraliser l'usage régulier des dispositifs technologiques chez les enseignants comme outil didactique privilégié de soutien à l'apprentissage scolaire au secondaire et le constat de pérennité de l'écart entre usages privés et usages scolaires des technologies chez les élèves nous a amenés à réaliser une recherche-action-formation de 2010 à 2013 avec neuf enseignants de français, langue d'enseignement, au secondaire. L'objectif général de cette étude⁵ était de documenter l'apport des technologies numériques en tant que soutien à l'apprentissage à l'écriture chez les élèves, d'une part par l'entremise de l'étude des représentations et des pratiques effectives des élèves et des enseignants, et d'autre part par l'évaluation de l'impact sur les pratiques d'écriture des élèves de situations d'enseignement et d'évaluation authentiques intégrant des outils technologiques.

D'abord, une enquête par questionnaire en ligne a été conduite afin de récolter des informations sur l'usage général des TN chez les adolescents des écoles participantes. Au total, 520 élèves de 12 à 17 ans ont répondu à cette enquête. Ensuite, les enseignants participants (n = 9), accompagnés par les membres de l'équipe de recherche, ont conçu et mis en œuvre dans leurs classes six situations d'apprentissage et d'évaluation⁶ (SAÉ) intégrant un outil technologique. La mise en œuvre de l'ensemble des SAÉ a fait l'objet d'un enregistrement vidéo. Une entrevue semi-dirigée avec chaque enseignant a été réalisée en début de processus collaboratif et à la fin de la réalisation de la séquence d'enseignement. Enfin, douze entrevues de groupe ont été réalisées auprès d'un échantillon de 86 élèves en fin d'expérimentation, chaque groupe comptant un minimum de cinq élèves provenant d'un groupe-classe participant.

Quatre enseignants ont travaillé de façon collaborative avec un logiciel de présentation (PowerPoint) dans le cadre d'une SAÉ portant sur l'écriture d'un texte narratif (roman évolutif). Deux enseignants ont travaillé avec Twitter⁷ dans une séquence centrée sur la production d'un texte argumentatif à partir du visionnement de deux films (critique), deux de leurs collègues ont travaillé avec le blogue⁸ pour soutenir l'apprentissage de la rédaction d'un commentaire critique (critique d'un roman). Enfin, un enseignant a travaillé avec un idéateur pour soutenir l'apprentissage de la rédaction d'un texte argumentatif (analyse de journaux). L'expérimentation s'étant déroulée dans le cadre d'une recherche-action-formation⁹ (Clenet, 1999; Paillé, 1994), les enseignants choisissaient librement le type de média qu'ils souhaitaient voir mettre en œuvre dans le cadre de leur SAÉ en fonction du niveau de compétence de leurs groupes-classes, du degré de sophistication des infrastructures technologiques accessibles dans leur école ainsi que des compétences scripturales ciblées par le curriculum d'études québécois durant l'année scolaire en cours. Ainsi, l'enseignant ayant eu recours à l'idéateur oeuvrait dans une école publique accueillant des élèves de milieu défavorisé ayant accumulé passablement de retard scolaire et affrontant de sérieuses difficultés par rap-

⁵ Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Grenon, V., Dezutter, O. (2011-2014). Étude des représentations et des pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit. Québec : FRQSC, Action concertée sur l'écriture (# 2011-AC-144353).

⁶ Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007) définit la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comme un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches à réaliser par l'élève en vue d'atteindre un but didactique préalablement fixé par l'enseignant. Elle permet à l'élève, de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales et à l'enseignant, d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de s'en servir pour la reconnaissance des compétences de l'élève.

⁷ Twitter est un outil permettant d'envoyer des courts messages, appelés « tweets » ou « gazouillis » qui sont limités à 140 caractères chacun. Il s'agit d'un réseau social différent de Facebook, car chaque utilisateur est libre de suivre la page qui l'intéresse. La contrainte des caractères demande aux usagers d'être concis. C'est entre autres ce critère qui devient intéressant pour le travail en classe, car cela permet aux élèves de développer leur esprit de synthèse, ce qui est important pour l'argumentation (Cohen et Duchan, 2012; Goad, 2012)

⁸ Le blogue est un type de site web qui permet la publication d'articles sous différents titres. La réalisation d'un blogue est gratuite et l'utilisation de celui-ci ressemble en certains points à l'utilisation de Twitter. Il permet d'émettre un commentaire tout en laissant la possibilité aux autres élèves de réagir. Contrairement à Twitter, le blogue n'a pas de limites de mots. L'enseignant peut donc proposer aux élèves de publier leur texte en entier sur le blogue ou seulement certaines parties de celui-ci. Également, sous plusieurs aspects, les configurations d'un blogue et de Facebook diffèrent peu. L'enseignant peut aussi décider de créer plusieurs sections sur différents sujets pour que les élèves répondent à diverses questions. Il devient donc plus aisé de naviguer à travers le blogue et de retrouver des informations précises

⁹ Néologisme intégrant une démarche de type recherche-action, plus ou moins participative d'une part et, d'autre part, un réinvestissement continu des produits de la recherche dans un processus de formation intégrée systématisé.

port à la structuration d'un texte de 250 mots. Un des enseignants ayant intégré le blogue avait utilisé de façon intuitive ce dispositif l'année précédente avec un impact non négligeable sur la qualité des interactions entre élèves dans le cadre d'une tâche similaire (lecture et analyse d'un roman puis production d'un texte argumentatif de type critique littéraire). La transposition de la stratégie didactique dans le cadre structurant d'une SAE lui permettait une meilleure coordination du soutien à l'apprentissage, de la gestion des interactions entre élèves et de l'adaptation du matériel d'encadrement des activités en cours d'expérimentation. C'est d'ailleurs le seul cas où le matériel didactique informatisé mis en œuvre présentait plusieurs caractéristiques d'un ENT. L'autre enseignant ayant choisi le blogue l'a fait dans le cadre d'une démarche de familiarisation avec l'implantation obligatoire du recours systématique aux technologies numériques imposé à l'ensemble du personnel enseignant de cette école à partir de l'année scolaire subséquente. Sa familiarité avec les blogues privés formait le motif de base du choix de l'outil technologique privilégié. Enfin, les deux enseignants ayant intégré Twitter en tant que dispositif didactique l'ont fait à partir de deux finalités majeures : d'une part, pour contraindre et favoriser les interactions écrites des élèves et, d'autre part, pour soutenir l'apprentissage de la concision et de la centration autour d'un concept dans l'acte de communication écrite.

Dans cet article, nous présentons en premier lieu quelques résultats relatifs aux usages extrascolaires des technologies numériques déclarés par les élèves ainsi qu'à leur perception générale des usages scolaires de ces technologies. Ensuite, nous ferons part des perceptions des élèves à la suite de l'expérimentation des SAE intégrant divers supports technologiques.

2. L'usage déclaré des technologies en contexte extrascolaire

En contexte extrascolaire, plus de la moitié (54,7%) des élèves ayant participé à l'enquête générale ont souligné qu'ils clavardaient¹⁰ plusieurs fois par jour ou presque tous les jours. Seulement 4,4% ont dit ne jamais clavarder. Les résultats pour leur utilisation de Facebook sont sensiblement les mêmes, 51,2% des répondants ont dit utiliser Facebook plusieurs fois par jour ou presque tous les jours, et 8,4% des répondants prétendent ne jamais l'utiliser. Ces résultats concordent avec ceux d'une question portant sur le médium auquel les élèves recourent le plus souvent pour les situations de communication écrite médiées par les technologies. En effet, la majorité des répondants (87,8%) ont déclaré préférer Facebook pour communiquer. Seulement 6,1% des répondants préfèrent utiliser Skype pour communiquer et 4,1%, le courriel.

Trois raisons principales justifient la primauté de Facebook chez les élèves : l'instantanéité, la rapidité d'interaction et la facilité d'utilisation. Inversement, environ trois quarts des élèves ont déclaré qu'ils ne naviguaient jamais (79%) ou presque jamais (74%) sur des blogues d'autres individus et 89% qu'ils n'utilisaient jamais ou presque jamais Twitter. Un bref regard au tableau 2 illustre bien le profil des pratiques d'écriture médiées par les technologies chez les élèves de notre échantillon.

Concernant Facebook, les résultats de notre enquête ne diffèrent pas des résultats mentionnés par d'autres études portant sur des échantillons larges (N=5547) d'enfants québécois d'âge scolaire primaire et secondaire entre 2009 et 2013 (Larose et Grenon, 2014; Larose, Grenon, Bégin et Bolduc; 2014ac). Facebook est le média social de prédilection des jeunes d'âge scolaire fréquentant l'enseignement secondaire (12 à 18 ans). Plusieurs études portent d'ailleurs sur la portée didactique que pourrait avoir un tel média social en classe par exemple pour partager des notes de cours, pour proposer des problèmes à résoudre en devoir, pour poser des questions aux pairs ou encore, pour coconstruire des connaissances d'ordre didactique en contexte communicationnel authentique (Maranto et Barton, 2013; Perret et Massard-Laluc, 2013; Vie, 2008).

¹⁰ Le « clavardage » est le terme proposé par l'Office québécois de la langue française pour remplacer le terme anglais « chat ».

Tableau 2

Pourcentage des élèves déclarant produire divers types d'écrits selon le médium utilisé

Type de production	Pourcentage
Messages courts (< 140 caractères) comme Tweet ou texto (SMS)	52
Messages courts (+/- 1 phrase) lors des séances de clavardage	69
Messages courts (50 mots ou moins) dans le courriel	20
Messages courts (+/- 1 phrase) dans un blogue	13
Messages longs (> 50 mots) dans un blogue	9
Messages longs (> 50 mots) dans un traitement de texte, copié-collé dans un éditeur courriel	11

3. La perception de l'usage des technologies numériques à l'école en général et dans le cours de français en particulier

Par l'entremise du questionnaire et de l'entrevue, les élèves ont été amenés à exprimer d'une part leur perception de la raison du recours aux technologies numériques dans le contexte scolaire et de l'intérêt d'une telle démarche, et d'autre part leur perception relative à l'usage de l'ordinateur en classe de français. Les propos tenus lors des entrevues auprès des élèves au sujet des situations au cours desquelles les enseignants intègrent les technologies dans les différentes disciplines scolaires peuvent être regroupés autour des trois éléments principaux suivants: la recherche d'informations, la réalisation de projets, en particulier l'utilisation des logiciels de soutien aux présentations orales et la rédaction.

Concernant la classe de français, les résultats les plus frappants issus du questionnaire sont les suivants : 31,9 % des élèves disent ne jamais utiliser l'ordinateur pour écrire des textes et 17,2% mentionnent l'utiliser entre une et deux fois par étape (une étape dure entre trois et quatre mois). Les résultats sont quasi similaires pour l'utilisation de l'ordinateur pour rechercher de l'information : 36 % mentionnent ne jamais l'utiliser dans le cadre du cours de français et 44 % une ou deux fois par étape.

4. Présentation des supports technologiques choisis par les enseignants dans le cadre situations d'apprentissage et d'évaluation de la production écrite

Avant de faire état des perceptions des élèves quant aux usages des supports technologiques précisément dans des situations d'apprentissage de la production écrite en classe, il nous est apparu approprié de présenter trois des quatre supports technologiques mis en œuvre dans les classes observées ainsi que leur contexte d'usage tel que proposé par les enseignants ayant conçu les séquences. Nous précisons aussi, dans certains cas, les ajustements effectués en cours de route par rapport aux planifications initiales.

Twitter

Dans les deux SAÉ créées, Twitter a été utilisé comme plateforme pour un débat virtuel.

À la suite du visionnement d'un film (*Douze hommes en colère* pour un groupe, *Maurice Richard*¹¹ pour l'autre), les élèves devaient partager par écrit une thèse et leur opinion par rapport à certains thèmes, guidés par des questions données par l'enseignant. Ils devaient également lire les « tweets » des autres puis les commenter. Les banques de « tweets » sauvegardés pouvaient être mises à contribution par la suite pour l'écriture des textes argumentatifs.

¹¹ Maurice Richard est un célèbre joueur de hockey ayant joué pour l'équipe du Canadien de Montréal entre 1943 et 1958.

Dans les deux cas, la plupart des élèves n'étaient pas des utilisateurs habituels de Twitter. Les enseignants ont dû consacrer du temps pour la familiarisation avec le médium (ouverture des comptes, compréhension de l'utilisation, etc.)

Blogue

Dans le cas des classes où le blogue a été mis à contribution, le travail des élèves consistait essentiellement en ce qui suit. À la suite de la lecture du roman *Inconnu à cette adresse*¹² dans un cas et *Le royaume de Kensuké*¹³ dans l'autre, les élèves devaient répondre à des questions précises données par l'enseignant au sujet du livre. Ils devaient également lire et commenter ce que les autres personnes de la classe avaient écrit avant d'entamer la rédaction d'un commentaire critique.

PowerPoint

Le PowerPoint est un logiciel de soutien à la présentation qui a été utilisé par les enseignantes de première secondaire dans le cadre d'une séquence sur le genre narratif, consistant en l'élaboration par équipes d'une histoire du type «*récit*¹⁴ dont vous êtes le héros ». Les élèves devaient écrire leur histoire (certaines parties ont été réalisées en équipe et certaines individuellement) dans un logiciel de traitement de texte (Microsoft Word) puis la diviser en plusieurs parties selon les processus propres à ce genre littéraire, et présenter les différents segments dans les diapositives d'un canevas de PowerPoint. À ce moment, les élèves ont aussi pu ajouter des illustrations à leurs segments de textes. Ils ont également dû travailler avec les changements de pages correspondant à différentes étapes du récit pour proposer un livre virtuel adéquat. Un canevas de diaporama avait été préparé par le technicien en informatique de l'école afin d'éviter d'alourdir la tâche liée à la maîtrise du support technologique.

5. Le point de vue des élèves sur l'usage des technologies numériques en classe

En entrevue, les élèves ont discuté de l'usage des technologies numériques à l'intérieur de l'ensemble des situations didactiques auxquelles ils ont participé. D'abord, les élèves ont relevé majoritairement (N=55) que les outils informatiques qui leur paraissaient les plus utiles étaient la suite Microsoft Office (le logiciel de traitement de texte Word ou le logiciel de soutien aux présentations PowerPoint) (34,5%), les dictionnaires en ligne (25,4%) et les grammaires en ligne (27,2%), puis l'autocorrecteur du logiciel de traitement de texte (18,1%). Ces résultats sont conformes à ceux dont nous avons fait état lors de la présentation des données d'enquête par questionnaire. À propos des correcteurs, la plupart des élèves affirment que c'est rapide, facile et efficace. Cependant, quelques-uns d'entre eux ont soulevé que l'utilisation des correcteurs pouvait leur nuire, car il s'agissait de faux apprentissages. En effet, ils estiment que l'auto-correcteur n'ouvrait pas à la réflexion quant aux stratégies de correction, qu'il pouvait même ajouter des erreurs à leur texte et qu'il fallait donc faire preuve de vigilance lors de la correction. De plus, la lecture à l'écran a été identifiée comme un facteur négatif pour quelques élèves : le traitement de texte uniformise le texte, ce qui rend la lecture du texte ainsi que le repérage des erreurs plus difficile, sans compter que, selon quelques élèves, cela dépersonnalise leur texte. C'est le point de vue exprimé par Marie, élève de première secondaire : « Je ne sais pas vous, mais moi quand j'écris à la main, ma correction là, je le fais comme quand je l'ai appris là, je fais tous les accords, je souligne les verbes puis je corrige vraiment bien. Tandis qu'à l'ordi, je m'en fous un peu des accords, genre, je les check, mais je vais pas tout porter attention. Je trouve ça plus soigné quand je le fais à la main ».

Les élèves de chaque sous-groupe ont également été amenés à évaluer les avantages et les inconvénients associés à l'utilisation du support technologique (Twitter, blogue, idéateur ou PowerPoint) choisi par l'enseignant pour le développement de la compétence scripturale.

Concernant l'utilisation de Twitter, les élèves ont indiqué qu'il s'agissait d'un bon moyen pour apprendre à être efficace dans son écriture tout en apprenant à bien synthétiser sa pensée. Ils ont également souligné l'intérêt du débat virtuel que Twitter permet par les échanges rapides grâce au « tweet ». Certains élèves

¹² Écrit par Kathrine Kressmann Taylor et publié pour la première fois en 1938.

¹³ Écrit par Michael Morpurgo et publié pour la première fois en 1999.

¹⁴ Les *récits dont vous êtes le héros* sont des oeuvres où le lecteur oriente sa progression dans l'histoire en faisant des choix soit de personnages qu'ils incarneront (équivalent d'un avatar dans certains jeux vidéo en ligne), soit d'option dans la solution d'une intrigue amenant le lecteur à des dénouements variés.

ont tout de même mentionné la contrainte du nombre de caractères comme un élément négatif puisque cela leur permettait seulement de travailler un aspect (thèse ou argument) à la fois. Les élèves ont également relevé l'aspect « échange » comme quelque chose de positif : les commentaires des pairs leur ont permis d'élargir leurs idées et de puiser dans celles des autres.

Concernant le blogue, l'avis des élèves est davantage mitigé. Ils ont mentionné apprécier le fait qu'il s'agissait d'une autre façon de publier un texte. Ils ont également apprécié le fait qu'ils pouvaient retourner sur le blogue pour relire certaines informations et apprendre par l'entremise des publications des autres élèves. Ainsi, les traces laissées leur sont apparues comme très pertinentes. Certains élèves ont cependant mentionné ne pas apprécier l'impossibilité de modifier les informations déjà publiées. D'autres ont précisé avoir éprouvé de la difficulté dans le traitement des informations qui n'étaient pas ordonnées sur le blogue. Par ailleurs, plusieurs ont expliqué qu'au bout du compte, ce qu'ils écrivaient était du même ordre, sur un blogue ou sur papier. Finalement, dans le cas des deux supports de type Web 2.0 (Twitter et le blogue), certains élèves ont mentionné que ce genre d'utilisation ouvrait la porte à des commentaires inappropriés de la part d'autrui.

L'intérêt du recours aux médias sociaux, comme Twitter et Facebook, pour la construction des compétences argumentatives chez les élèves a été souligné par plusieurs recherches (Newell, Beach, Smith et Van der Heide, 2011). Dans un contexte d'enseignement de l'anglais langue seconde à Taiwan, une étude (Shih, 2011) a relevé que ces médiums sont appréciés des élèves, car ils permettent les échanges d'idées avec autrui, ce qui aide à la construction d'idées et permet d'apprendre différentes façons d'argumenter en lisant les autres.

En outre, l'approche collaborative (Allaire, Thériault et Lalancette, 2011) relevée par plusieurs élèves sous l'idée « d'échange avec les pairs » ferait partie des avantages inhérents aux médias sociaux, le blogue inclus. La pratique de ceux-ci permettrait également aux élèves d'élargir leur vision de l'écriture et de voir celle-ci comme une pratique sociale et non seulement comme un objet de travail en classe (Ward, 2004). La documentation scientifique démontre que ces dispositifs ne sont efficaces dans le soutien au développement des compétences en lecture ou en écriture, que lorsqu'utilisés dans une perspective collaborative (Boyd, 2013; Sana, Weston et Cepeda, 2013).

Les élèves ayant fait l'usage du PowerPoint dans le cadre de la séquence portant sur l'écriture d'un texte narratif ont mentionné apprécier la clarté, la propreté et le côté visuel de la production finale présentée sous forme de livre virtuel « dont vous êtes le héros » intégrant des illustrations. D'un point de vue plus négatif, la majorité des élèves ont précisé que le canevas proposé était plutôt complexe à utiliser au départ et qu'il leur avait paru fastidieux de s'assurer que tous les hyperliens fonctionnent dans le diaporama.

Malgré le fait qu'il ne s'agisse pas ici d'un support technologique entrant dans la catégorie du Web 2.0, il n'en demeure pas moins que la création collective de ce livre virtuel a permis aux élèves de créer quelque chose de concret sous une autre forme qu'une histoire produite de façon manuscrite. De plus, l'idée de proposer aux élèves de réellement suivre le concept du « livre dont vous êtes le héros » a permis de rendre la situation plus authentique et de s'engager davantage dans la tâche à réaliser (Viau, 1994). L'utilisation du PowerPoint pour ce projet a en outre permis de varier l'apprentissage de la compétence scripturale en ouvrant à une forme de communication multimodale qui combine l'image et le texte.

Conclusion

Si nous avons constaté, dans les quatre situations d'enseignement et d'évaluation évoquées, que le recours au support technologique a intéressé une majorité des élèves, nous retenons particulièrement le fait que le commentaire positif le plus récurrent a trait à la possibilité d'interagir avec les autres. Il s'avère donc intéressant pour les enseignants de conserver l'aspect du travail collaboratif lors de l'usage d'un support technologique pour l'enseignement de la compétence scripturale particulièrement lorsqu'il s'agit d'un média social (Allaire, Thériault et Lalancette, 2011).

Par ailleurs, il s'est avéré que les deux supports technologiques de la catégorie des médias sociaux (Twitter et le blogue) utilisés dans le cadre des séquences ne correspondent pas tout à fait aux usages extrascolaires des élèves qui utilisent essentiellement Facebook. En ayant choisi un outil peu utilisé par les jeunes dans leurs usages quotidiens, les enseignants ont découvert que la maîtrise des fonctionnalités de base des

outils choisis (comme la création d'un compte Tweeter ou d'une adresse courriel) n'était pas acquise par tous les élèves et ils ont donc dû prévoir du temps d'enseignement pour combler cette lacune. Par ailleurs, ils ont pu prendre conscience de la distance entre leurs représentations des pratiques communicationnelles de leurs élèves, souvent tributaire du discours médiatique, et la réalité de ces pratiques chez les jeunes d'âge scolaire fréquentant l'école secondaire. Avec l'implantation de nouveaux supports technologiques que tous les élèves ne maîtrisent pas à un même niveau et la nécessité dès lors de guider certains d'entre eux dans l'appropriation de ces supports, les enseignants doivent affronter un nouveau défi dans leur planification, de façon à s'assurer que le temps d'initiation technique aux supports ne se fasse pas au détriment du temps accordé à l'écriture proprement dite.

En ce qui a trait justement à la compétence scripturale, les supports utilisés lors des séquences d'enseignement-apprentissage concernent surtout les phases de planification et d'édition selon le processus d'écriture établi par Bereiter et Scardamalia (1987) ainsi que par Scardamalia et Bereiter (1991, 2006). En effet, la construction d'idées autour des commentaires des autres élèves, par l'entremise de Twitter et du blogue, permet aux élèves d'élargir leur bagage de connaissances lors de la phase de planification en ne se limitant pas à leurs propres idées. Concernant le logiciel PowerPoint, l'accent est mis sur la phase d'édition puisque les élèves ont un travail supplémentaire à faire en agençant leur histoire « dont vous êtes le héros » correctement dans le support technologique en vue d'une réception par des lecteurs réels.

À la lumière de l'expérience vécue dans le cadre de notre recherche et des données recueillies, plusieurs réflexions persistent : l'usage de nouvelles formes de CÉMT dans des projets menés dans le cadre du cours de français peut aussi conduire, ainsi que le proposent Penloup et Liénard (2011), à une réflexion d'ordre métalinguistique sur les normes de l'écrit associées à ces formes qui viennent entre autres bousculer les frontières entre le « parler » et l'écrit (Anis, 2001). Sur un plan plus large, il conviendrait aussi de réfléchir aux manières de prendre en compte les pratiques déjà en place, des élèves comme des enseignants, et de se situer, en tant que professeurs de français, par rapport à la transformation du rapport à l'écrit qu'engendre l'usage des technologies numériques tant dans les usages quotidiens que dans les usages scolaires (Dioni, 2008; Mercier et Dezutter, 2012).

Bibliographie

- Allaire S., Thériault P. et Lalancette E. (2011) Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *La revue canadienne de l'apprentissage des technologies*, (37)1, 2-32.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Anis, J. (2001). *Parlez-vous texto?* Paris : Le Cherche Midi.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boyd, P. (2013). Blogging in the classroom: using technologies to promote learner centered pedagogies. *The Researcher: An Interdisciplinary Journal*, 26(3), 85-113.
- Bruillard, É. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177(4), 101-130.
- Clénet, J. (1999). *Modélisation d'un parcours de recherche. Concevoir-construire conduire l'alternance en éducation*. Lille: Université des Sciences et Technologies de Lille. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation.
- Cohen, A. et Duchan, G. (2012). The usage characteristics of Twitter in the learning process. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8(2), 149-162.
- Condie, R. et Munro, R. (2007). *The impact of ICT in schools - a landscape review*. Coventry (UK): British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Constantinides, E. et Fountain, S.J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 9(3), 231-244.
- Dezutter, O., Bleys, F., Silva, H., Cansigno, Y., Eid, C. et Thonard, A. (2014). Les relations entre l'oral et l'écrit dans le contexte d'utilisation des TIC : pratiques et représentations d'étudiantes universitaires en français langue étrangère ou seconde. In Defays J.M. et Meunier, D. (dir), *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes* (p. 45-50). Montpellier : Éditions Cladole.
- Dioni, C. (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Lyon : Institut français de l'éducation (anciennement : Institut national de recherche pédagogique, INRP). Rapport Edutice # 00259563.
- Dunleavy, M. M., Dexter, S. S. et Heinecke, W. F. (2007). What added value does a 1:1 student to laptop ratio bring to technology-supported teaching and learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 440-452.

- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-61.
- Genlott, A. A. et Grönlund, A. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104.
- Goad, K. D. (2012). *The perception of teachers toward the use of mobile technology as a tool to engage students in learning*. Terre Haute, In: Indiana State University, Department of Educational Leadership.
- Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Grenon, V. et Larose, F. (2009). L'intégration des TIC au service de l'enseignement des sciences humaines : pistes et conditions à respecter. In J. Lebrun et A. Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire: des fondements aux pratiques* (p. 205-224). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Grenon, V., Larose, F. et Costa, G. (2013). Impact of indirect observation on the development of perceived usefulness of technologies for teaching by students in preservice teacher education at the University of Sherbrooke. In P. Resta (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (p. 4232-4235). Chesapeake, VA: AACE.
- Hargis, J. et Schofield, K. (2006). Effects of laptop computers on elementary student achievement and attitude. In C. Crawford et al. (Dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp. 1589-1596). Chesapeake, VA: AACE.
- Hatakka, M., Andersson, A. et Grönlund, A. (2013). Students' use of one to one laptops: a capability approach analysis. *Information Technology & People*, 26(1), 94-112.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. In G.-L. Baron, E. Bruillard et V. Komis (dir.). *Actes du colloque international Analyse de pratiques et enjeux didactiques* (p. 261-270). Patras: Université de Patras.
- Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J. Carignan, I., Dezutter, O., Grenon, V. et Vincent, F. (2014). *Étude des représentations et des pratiques de recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit. Rapport de la recherche # 2011-AC-144353*. Québec: Fonds de recherche québécois sur la société et la culture, programme d'action concertée sur l'écriture.
- Larose, F. et Grenon, V. (2014). *Rapport de l'enquête menée auprès des élèves québécois du primaire et du secondaire utilisant les ressources numériques téléaccessibles d'Allô Prof*. Sherbrooke/Montréal : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative/Allô Prof.
- Larose, F., Grenon, V., Bégin, M. et Bolduc, G. (2014ac). Youth and media. Québec's secondary school students'practices and attitudes towards their scholarly integration. *Journal of Computer Mediated Communication*, 19(4).
- Larose, F., Grenon, V. et Palm, S. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en oeuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 1: L'enquête par questionnaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Larose, F., Grenon, V., Soung, S. Crête-D'Avignon, C. et Bolduc, G. (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec*. Sherbrooke/Montréal : Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative / Fédération des établissements d'enseignement privé du Québec. http://www.criese.ca/Recherches/Documents/Rapport_Enquête_FEEP_2013_Version%20longue%20avec%20annexes.pdf
- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Morin, M.-P., Samson, G., Theis, L., Thomas, L. et Savoie, A. (2008). *Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé (MDI) par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. Rapport final*. Sherbrooke/Québec : Université de Sherbrooke : Centre de recherche sur l'intervention éducative / Ministère de l'éducation, direction des ressources didactiques. www.crie.ca/enligne/mdi/mdi.htm
- Lenhart, A., Arafeh, S., Smith, A. et Pew Internet and American Life, P. (2008). *Writing, Technology and Teens*. Washington: Pew Internet and American Life Project. (ERIC ED524313).
- Inan, F. and Lowther, D. (2010). Laptops In The K-12 Classrooms: Exploring Factors Impacting Instructional Use. *Computer and Education*, 55(3), 937-944.
- Manny-Ikan, E., Dagan, O., Tikichinski, T.B. et Zorman, R. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning – An Evaluation of the SMART CLASSROOM Pilot Project. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri et Y. Yair (dir.), *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2011: Learning in the technological era* (249-272). Raanana: The Open University of Israel. Récupéré le 19.01.2014: http://www.openu.ac.il/research_center/chais2011/papers.html
- Maranto, G. et Barton, M. (2013). Paradox and promise: MySpace, Facebook, and the sociopolitics of social networking in the writing classroom. *Computers and Composition*, 27(1), 36-47.
- Mercier, J.-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.
- Newell, G.E., Beach, R., Smith, J. et Van der Heide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.

- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Penloup, M.-C. et Liénard, F. (2011). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Forumlecture.ch*, 2, 2011, 14 pages.
- Perret, C. et Massard-Laluc, V. (2013). Prendre en compte les pratiques personnelles d'écriture numérique des élèves en lycée professionnel. *Le Français aujourd'hui*, 183, 105-118.
- Ponce, H.R., Mayer, R.E. et Lopez, M.J. (2013). A computer-based spatial learning strategy approach that improves reading comprehension and writing. *Education Technology Research & Development*, 61, 819-840.
- Rogers, L. et Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Sana, F., Weston, B. et Cepeda, N.J. (2013). Laptop multitasking hinders classroom learning for both users and nearby peers. *Computers & Education*, 62, 24-31.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in Knowledge building : A challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (dir.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 97-118). New York, NY: Cambridge University Press.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Éditions Le Pommier.
- Shih, R. (2011). Can Web 2.0 Technology Assist College Students in Learning English Writing? Integrating "Facebook" and Peer Assessment with Blended Learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 27(5), 829-845.
- Silvernail, D.L. (2011). *A Middle School One-to-One Laptop Program: The Maine Experience*. Portland, MA : University of Southern Maine, Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation.
- Silvernail, D. et Lane, D. (2004). *The Impact of Maine'S One-to-One Laptop Program on Middle School Teachers and Students. Rapport de recherche 1*. Portland, MA : University of Southern Maine, Center for Education Policy, Applied Research, and Evaluation.
- Skutil M. et Manenova M. (2012). Interactive whiteboard in the primary school environment. *International Journal of Education And Information Technologies*, 1(6), 123-130.
- Dunleavy, M. M., Dexter, S. S. et Heinecke, W. F. (2007). What added value does a 1:1 student to laptop ratio bring to technology-supported teaching and learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(5), 440-452
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. et Miller, J. (2005). Interactive whiteboards : boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 91-101.
- Thibert, R. (2012). Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 79. Récupéré le 10.03.2013 : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf>
- Vie, S. (2008). Digital Divide 2.0: "Generation M" and online social networking sites in the composition classroom. *Computers and Composition*, 25(1), 9-23.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal* 3(1). Récupéré le 19.03.2014: http://www.esp-world.info/articles_26/push%20button%20publishing%20oward%202004.pdf

Auteur(e)s

François Larose est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Membre du bureau de direction du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), il dirige depuis 1995 un programme de recherche continu sur les obstacles et les facteurs facilitant l'intégration des technologies numériques en éducation et en formation. Il s'intéresse aussi aux usages déployés par les organismes communautaires à l'égard du recours aux TN en soutien à la formation fondamentale des élèves et de leurs parents de milieux marginalisés dans une perspective d'empowerment individuel et collectif.

Olivier Dezutter est professeur titulaire au Département de pédagogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et co-directeur du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture. Spécialiste de la didactique du français comme langue première, seconde ou étrangère, il mène actuellement des recherches sur le développement de la compétence scripturale et sur l'influence du recours aux technologies sur les contextes d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Catherine Crête-D'Avignon est une enseignante de français, langue première, au secondaire. En parallèle, elle perfectionne ses connaissances en étudiant à l'université de Sherbrooke au 2e cycle pour compléter sa maîtrise. Elle s'intéresse à l'enseignement de la compétence scripturale des élèves du secondaire dans un contexte d'utilisation des technologies.

Cet article a été publié dans le numéro 2/2014 de forumlecture.ch

Nutzung digitaler Technologien zur Schreibförderung in Sekundarschulen der Provinz Quebec

Catherine Crête-D'Avignon, Olivier Dezutter und François Larose

Abstract

Eine breit angelegte Studie in Québec befasst sich mit den Einstellungen und Nutzungsweisen von Schülerinnen und Lehrpersonen im Hinblick auf digitale Technologien im Französischunterricht sowie mit dem Einfluss dieser Technologien auf den Erwerb von Schreibfähigkeiten. Im Rahmen dieses Projekts haben die Schülerinnen und Schüler im Schreibunterricht mit unterschiedlichen, von ihren Lehrpersonen gewählten digitalen Technologien (Twitter, Blog und PowerPoint) gearbeitet. .

Nach einem Forschungsüberblick zur Integration digitaler Technologien in den Französischunterricht wird zunächst untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler laut eigenen Angaben die digitalen Technologien ausserhalb der Schule nutzen. Danach wird gezeigt, welchen Mehrwert sie dem Einsatz bestimmter Technologien in Lern- und Prüfungssituationen für die Entwicklung ihrer Schreibfähigkeiten beimessen.

Schlüsselwörter

Digitale Technologien; Französischunterricht, Schreibkompetenz, Sekundarstufe, Lehr- und Lernsituationen, social medias