

**TITRE:** LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À L'USAGE DE L'OUTIL DE MICROBLOGAGE TWITTER POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE À ÉCRIRE DANS LE CADRE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

**AUTEUR(S):** MATHIEU BÉGIN, DOCTORANT, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, PH.D., UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM), FRANÇOIS LAROSE, PH.D., UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**PUBLICATION:** CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

**PAGES:** 93 - 111

**DIRECTEURS:** MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

**ÉDITEUR:** LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

**ISBN:** 978-2-7622-0356-1

**URI:** [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/10126](http://hdl.handle.net/11143/10126)

**DOI:** [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17118/11143/10126](http://dx.doi.org/10.17118/11143/10126)

# LES REPRÉSENTATIONS D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUANT À L'USAGE DE L'OUTIL DE MICROBLOGAGE TWITTER POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE À ÉCRIRE DANS LE CADRE D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Mathieu Bégin, doctorant, Université de Montréal

Marie-Christine Beaudry, Ph.D., Université du Québec à Montréal (UQAM)

François Larose, Ph.D., Université de Sherbrooke

**Résumé :** Il ressort d'enquêtes sur l'usage des technologies numériques (TN) par les enseignants du secondaire, quelle que soit la matière enseignée, que ces derniers les emploient peu pour développer les compétences, en général, de leurs élèves. Les recherches documentaires avec Internet, l'usage d'un logiciel de traitement de texte et le recours à un correcteur de texte semblent être les trois usages les plus fréquemment mis de l'avant dans les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Dans le cadre d'une recherche-action sur le recours aux technologies numériques pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves du secondaire, six SAÉ créées par des enseignants ont été mises à l'essai de 2011 à 2013. Parmi celles-ci, une SAÉ créée par une enseignante alliait l'emploi de Twitter à l'enseignement du texte argumentatif auprès d'élèves de la quatrième secondaire. Une analyse de contenu des entrevues menées auprès de 20 élèves a permis de dégager leurs représentations quant à l'emploi des TN, et plus particulièrement Twitter, pour soutenir le développement de leur compétence à écrire. Ces représentations constituent des pistes de réflexion pour intégrer les TN et les médias sociaux dans la classe de français.

**Mots clés :** Twitter, compétence à écrire, représentations, adolescents.

Une recherche-action menée auprès d'enseignants de français et de leurs élèves du secondaire a permis de mieux documenter l'usage des technologies numériques (TN), autant par les enseignants que par les élèves, dans l'espace scolaire et l'espace extrascolaire (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014)<sup>1</sup>. Cette recherche a également permis la création et la mise à l'essai de plusieurs SAÉ alliant TN et compétence à écrire. Ce chapitre s'intéresse à l'une des SAÉ créée, en soulevant les représentations des élèves qui ont vécu cette SAÉ. Dans un premier temps, nous exposons brièvement l'état de la question quant aux usages des TN par les adolescents et de certaines de leurs représentations face à l'utilisation de celles-ci à l'école. Ensuite, nous faisons état de quelques recherches menées sur Twitter en contexte d'apprentissage. Nous présentons la méthodologie adoptée, puis enchaînons avec les résultats et leur discussion. Les résultats nous permettent d'identifier les potentialités ainsi que les limites de Twitter comme outil pour soutenir le développement de la compétence à écrire un texte de type argumentatif. Nous verrons également que, selon les représentations des élèves, il semble que les enseignants devraient repenser l'intégration des TN dans leurs pratiques d'enseignement. Enfin, certaines pistes de recherches en lien avec le recours des médias sociaux en enseignement au secondaire sont proposées.

## Problématique

### *La compétence à écrire et les TN*

L'écriture est une activité complexe, un processus itératif, qui nécessite, pour le sujet-scripteur, la mobilisation de connaissances de compétences diverses (Barré-De Miniac, 2000). Comme le souligne Ntirampeba, « la maîtrise de la compétence argumentative a souvent été considérée comme allant de soi et comme le résultat d'un apprentissage spontané » (2003, p. 161). Pourtant, la compétence argumentative est complexe et requiert un apprentissage, qui devrait être, selon certains, progressif (Chartrand, Desgagné, McMillan et Sekfali, 2001). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dites argumentatives fait désormais partie des curriculums scolaires dans la plupart des pays industrialisés, dont le Programme de formation de l'école québécoise, français langue d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009), dans le but de former des citoyens critiques, aptes à s'exprimer par écrit dans l'espace public (Newell, Beach, Smith et VanDerHeide, 2011). Dans cette optique, on considère comme compétent en lecture-écriture argumentative un élève qui est en mesure de déconstruire l'argumentaire de textes argumentatifs et de formuler par écrit des textes argumentatifs mobilisant des arguments issus de son expérience personnelle et de la science. Comme l'expliquent Newell, Beach, Smith et VanDerHeide :

---

1. 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).

The successful reader or writer will be a person who can argue effectively using current or perhaps new rhetorical styles and structures to make his or her own ideational contributions to significant conversations within and across domains, and who can read thoughtfully and write with authority in ways that others will find interesting and convincing (2011, p. 298).

Depuis les dernières années, cependant, tout porte à croire que les performances scolaires des élèves québécois du secondaire stagnent au plan des compétences en écriture (Larose, Duchesne, Smith, et Cyrenne, 2012). Et ce, sans compter le fait que les enseignants se sentent rarement compétents par rapport à l'enseignement de l'écrit argumentatif, notamment en ce qui concerne l'élaboration de critères d'évaluation de l'écriture argumentative (Hillocks, 2010).

Par ailleurs, considérant la prévalence des TN dans la vie des adolescents, et plus particulièrement celles permettant la communication écrite (messageries instantanées, réseaux sociaux, blogues), il a été suggéré que l'intégration de ces technologies à l'école pourrait favoriser l'apprentissage de compétences en écriture chez les élèves, car elles offriraient à ces derniers un contexte d'apprentissage authentique et signifiant. À la suite de Donovan, Bransford et Pellegrino (1999) notamment, Larose et Grenon définissent ainsi le construit d'enseignement-apprentissage authentique :

Le construit d'enseignement-apprentissage authentique se base sur la conception constructiviste selon laquelle il n'y aura ancrage et généralisation des apprentissages scolaires que si ceux-ci se basent sur l'application de la démarche scientifique à l'analyse de situations de vie ou de contextes environnementaux signifiants pour l'apprenant, ainsi que sur l'estimation de sa capacité d'action sur ces derniers et sur la représentation qu'il s'en fait (2014, p. 168).

Plusieurs recherches ont montré, au courant des dernières années, que le recours aux TN dans les classes d'enseignement de l'écrit en anglais langue seconde contribuait de manière significative à créer un environnement favorable à l'apprentissage des élèves à cet égard, comme l'illustre la méta-analyse de Goldberg, Russell et Cook (2003). Bien que certaines recherches mentionnent que l'usage des TN en classe n'engendrent que peu de changement chez les élèves en ce qui concerne leur rapport à l'écrit (Allaire, Thériault, Gagnon et Normandeau, 2013), d'autres études récentes suggèrent toutefois que le recours aux TN peut soutenir le développement des compétences en écriture des élèves, de même que leur motivation à écrire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Certaines recherches ont aussi fait la preuve que l'usage de logiciels de traitement de texte, de dictionnaires électroniques en ligne et de dispositifs de reconnaissance vocale peuvent faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez des jeunes d'âge secondaire avec des difficultés d'apprentissage (Batarelo, 2005).

## *L'adoption et les usages des TN chez les jeunes d'âge scolaire*

Cette section de notre chapitre, qui porte sur les représentations d'élèves du secondaire quant à l'usage de Twitter pour développer leur compétence à écrire, traite de l'adoption et des usages des TN par ces jeunes, de manière générale. En d'autres mots, elle répond aux deux questions suivantes : combien de jeunes ont adopté les TN au Québec et quels usages en font-ils ? Le portrait présenté ici décrit les pratiques sociales de références des jeunes au regard de l'usage des TN, qui devraient être prises en compte dans le déploiement de toute activité d'enseignement-apprentissage se voulant authentique.

Par « technologies numériques », nous entendons ici l'ensemble des outils permettant à leurs usagers de repérer, d'organiser, de produire et de diffuser de l'information, à la hauteur de leurs compétences en la matière (International ICT Literacy Panel, 2002). Nous incluons dans cet ensemble de technologies les médias sociaux, c'est-à-dire les plus récents environnements en ligne permettant la production, la publication et la diffusion d'informations par des usagers « ordinaires » (Boyd, 2008; Drotner, 2008; Fuchs, 2013; Proulx, Millette et Heaton, 2012). On compte parmi ces médias sociaux : Facebook, YouTube, Google+, Reddit, Blogger, Tumblr, Skyrock, Pinterest, et d'autres. Twitter, qui nous intéresse particulièrement ici, est aussi un média social. Plus précisément, ce média social est un outil de microblogage qui permet à ses usagers d'écrire et de publier de courts messages de 140 caractères ou moins, ou de partager des liens vers des sites Internet (Murthy, 2013).

Aujourd'hui, la prévalence chez les adolescents du recours aux TN pour communiquer n'est plus à démontrer. Selon la récente enquête de Steeves (2014), menée auprès de 5436 élèves canadiens de la 4<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> année, l'accès de ces derniers à Internet est rendu quasiment universel : aujourd'hui, 99 % d'entre eux ont accès à Internet à la maison ou à l'école. Un aperçu des résultats rapportés par cette étude s'impose ici. Chez les jeunes de 10 à 17 ans, les préadolescents et les adolescents, c'est surtout par le biais d'un ordinateur familial qu'on a accès à Internet à la maison, un nombre qui passe de 64 % chez les plus jeunes (10 ans) à 37 % chez les plus vieux (17 ans), qui sont plus nombreux à posséder un ordinateur de bureau personnel. Cette tendance est plus marquée chez les élèves québécois francophones<sup>2</sup> : ces derniers sont 31 % à posséder un ordinateur de bureau personnel, comparativement à 24 % chez les élèves canadiens anglophones. De manière générale, les élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire sont plus susceptibles d'avoir accès à Internet de manière autonome et avec une supervision plus souple de la part des adultes.

Les appareils portables, surtout les ordinateurs portables, les tablettes numériques et les téléphones mobiles sont les appareils avec lesquels les jeunes se connectent à Internet le plus couramment. Encore une fois, il en est particulièrement ainsi chez les élèves québécois, qui sont 80 % à utiliser un ordinateur portable ou une tablette pour accéder à Internet, comparativement à 67 % des

---

2. L'étude pancanadienne rapportée ici ne tient pas compte des francophones hors Québec ni des jeunes Québécois anglophones. Les données rapportées sur les jeunes francophones ne concernent donc que le cas du Québec.

élèves anglophones dans le reste du Canada. Une différence assez importante est à souligner entre les filles et les garçons en ce qui concerne leur manière de se connecter à Internet. En effet, 27 % des garçons et 18 % des filles se connectent à Internet avec leur propre ordinateur de bureau, et 66 % des garçons et 71 % des filles vont en ligne avec un ordinateur portable. Donc, de manière générale, tout laisse croire que les filles préfèrent les environnements portables alors que les garçons préfèrent les environnements fixes.

Lorsque les jeunes de 10 à 17 ans *vont* en ligne, ou *sont* en ligne, c'est principalement pour se divertir et pour communiquer avec leurs amis ou les membres de leur famille. Les activités les plus répandues chez eux sont les suivantes : jouer à des jeux en ligne (59 %); lire ou publier des commentaires sur les sites de réseautage social d'autres personnes (52 %); télécharger ou partager de la musique, des émissions de télévision ou des films (51 %); publier sur leur propre site de réseautage social (41 %); publier sur leur propre compte Twitter (21 %); suivre des amis ou des membres de leur famille sur Twitter (21 %); ou suivre des vedettes sur Twitter (20 %)<sup>3</sup>.

De manière générale, les sites Internet préférés par les jeunes sont ceux où ils peuvent discuter en ligne avec leurs amis et partager des photos ainsi que des vidéos. YouTube fait partie des cinq sites préférés de 75 % des jeunes, Facebook de 57 %, Google de 31 %, Twitter de 24 %, Tumblr de 12 % et Instagram de 10 %. Le nombre d'adolescents ayant un compte Facebook actif augmente en fonction de leur âge. Il passe de 67 % chez les élèves en première secondaire à 95 % chez ceux en cinquième secondaire. Il en est de même pour Twitter, qui passe de 31 % chez les élèves en première secondaire à 63 % chez ceux en cinquième secondaire. Quant à Instagram, un site axé essentiellement sur le partage de photos, 42 % des adolescents en sont adeptes. En ce qui concerne Tumblr, qui est une plateforme de microblogage, c'est 27 %. Quant à Pinterest, un site de partage de contenus autour d'intérêts communs, c'est 13 %. Si le nombre de filles et de garçons qui possèdent un compte Facebook est le même, les premières sont par contre plus nombreuses à avoir un compte sur les autres sites de réseautage social (Twitter : 12 % de plus; Pinterest : 18 % de plus; Instagram : 23 % de plus; Tumblr : 25 % de plus). Les élèves québécois sont moins nombreux, toute proportion gardée, à publier des commentaires sur Twitter ou à suivre des amis ou des membres de leur famille de façon quotidienne. De manière générale, l'ensemble de ces activités augmente avec les niveaux scolaires, à l'exception des jeux en ligne qui diminuent. Enfin, il semblerait que les élèves québécois soient également « moins susceptibles que les élèves anglophones dans le reste du Canada de publier leurs propres micromessages (gazouillis) sur Twitter (8 % par rapport à 22 % des élèves anglophones) ou de suivre des amis ou des membres de la famille de façon quotidienne ou hebdomadaire (14 % comparativement à 22 % des élèves anglophones » (Steeves, 2014, p. 20).

---

3. Au Québec, il n'y a pas de pareille étude portant sur les adolescents spécifiquement, c'est-à-dire sur les jeunes ayant le même âge que les élèves ayant participé à notre étude.

C'est dans ce contexte qu'a été entreprise la recherche Étude du recours aux technologies numériques chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit de 2011 à 2014 (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014). L'objectif général poursuivi était de documenter l'apport des TN en tant que soutien à l'apprentissage de l'écriture par la description des représentations et des pratiques des élèves et des enseignants à cet égard, puis d'évaluer l'impact de différentes SAÉ<sup>4</sup> sur les pratiques d'écriture des élèves. Le présent chapitre porte sur une dimension précise de ce projet de recherche, soit les représentations sociales d'élèves de trois groupes de quatrième secondaire au regard de l'outil de microblogage Twitter en tant que technologie pouvant favoriser le développement de la compétence à écrire dans le cadre d'une SAÉ.

## Cadre de référence

### *Quelques représentations des élèves à l'égard des TN à l'école*

Selon Mumtaz (2001), le transfert ne serait pas automatique, chez les élèves, entre un intérêt pour les TN à la maison et un intérêt pour les TN à l'école. Certains facteurs teinteraient cet intérêt, entre autres le discours des proches sur l'utilité des TN, de même que l'expérience des élèves avec les TN à l'école, expérience notamment liée à l'utilisation et à la performance des outils (Sasseville, 2007). Ces facteurs teinteraient ainsi les représentations des élèves quant à l'utilité d'intégrer les TN dans les classes et influenceraient leur intérêt. Si des recherches ont été réalisées pour connaître les représentations des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard des TN dans leur enseignement, on en connaît un peu moins sur celles des élèves. Brièvement, nous définissons la représentation sociale comme une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1994, p. 36). Les représentations sociales constituent des « systèmes d'interprétation » qui organisent et orientent, entre autres, nos comportements, notre relation aux autres, nos communications (Jodelet, 1994). Une recherche menée par Sasseville (2007) auprès d'élèves du secondaire du Québec est particulièrement révélatrice de leurs perceptions quant à l'usage des TN à l'école. Les résultats révèlent un discours pragmatique à l'égard des TN dans un contexte scolaire. La plupart des élèves trouvent que les TN sont des outils utiles pour réaliser efficacement des tâches scolaires, telles que des travaux, et qu'elles leur permettent d'être efficaces. Ils soulignent aussi que l'utilisation des TN en contexte scolaire contribue à les motiver; ils notent toutefois que leur utilisation n'améliore pas leur réussite scolaire. Selon eux, elles sont non essentielles à l'apprentissage, mais elles le facilitent. En fait, les TN soutiendraient davantage les apprentissages, selon les élèves sondés, lorsqu'on est déjà bon dans une matière. Enfin, ils voient les TN comme complémentaires à la relation enseignant-élève.

---

4. Brièvement, nous définissons une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comme un ensemble de tâches à réaliser par l'élève afin d'atteindre un objectif déterminé par l'enseignant; ces tâches permettent à l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Les élèves sondés relèvent donc un discours à la fois enthousiaste et prudent à l'égard des TN à l'école. Comme le précise Sasseville : « les TIC sont donc porteuses de plusieurs potentialités mais demeurent limitées à une utilisation concrète, liée à ce que l'on attend habituellement de ces outils » (2007, p. 5).

Bien que portant sur un outil spécifique, les résultats de Karsenti et Fievez (2013) sur l'usage de l'iPad à l'école primaire et secondaire au Québec mettent en lumière les avantages et les inconvénients notés par les élèves. Il semble que le côté pratique lié à la portabilité de l'outil soit relevé par plus de la moitié des élèves sondés. La facilité d'accès à l'information est ensuite notée par les élèves ; cependant, ceux-ci mentionnent dans une moindre mesure un effet de l'utilisation de l'iPad sur leur réussite scolaire. Parmi les inconvénients soulignés par les élèves, vient en tête le fait que l'iPad peut distraire en classe; 99 % des élèves l'ont d'ailleurs mentionné.

### ***Twitter en contexte d'apprentissage***

Au moment d'entreprendre l'étude dont il est question ici, nous retrouvons, en ligne, beaucoup de comptes-rendus d'expériences concluantes quant à l'usage de Twitter en classe, rédigés par des enseignantes et des enseignants québécois (Conseil supérieur de la langue française, 2011). De ces expériences, nombreuses sont celles qui allient Twitter à la littérature, pour former la Twittérature (Fréchette et Côté, 2013). Quelques enseignants ont aussi expérimenté Twitter pour rédiger des éléments du texte argumentatif (par exemple, la thèse, les arguments), comme en témoigne Doré (2011) dans son blogue personnel. C'est dans la foulée de ces témoignages que l'enseignante qui a travaillé avec nous dans le cadre de cette SAE souhaitait, elle aussi, expérimenter Twitter<sup>5</sup>. S'il est ainsi possible de retrouver le témoignage de nombreuses expériences qui semblent, à priori, fort intéressantes, aucune donnée empirique ne permettait toutefois d'identifier les réelles possibilités d'intégration de Twitter dans le contexte d'apprentissage de l'écriture au secondaire.

Une étude de cas, dont les résultats rapportés ici découle d'une enquête par questionnaire à questions ouvertes, conduite auprès de 32 jeunes de la septième année du primaire (âgés de 13 ans), dans une école privée d'Eskişehir en Turquie, rapporte que ceux-ci considèrent Twitter comme un outil contre-productif et un moyen de communication trop restrictif (Gunuc, Misirli et Odabasi, 2013). Plus précisément, les jeunes soulignent plusieurs points négatifs qu'ils attribuent à ce média social : il est adopté que de manière marginale chez les jeunes de leur âge, il n'offre pas la possibilité de clavarder, il ne favorise pas la communication en privé, il ne permet pas de publier des documents audiovisuels, et il impose la publication de messages très courts. Des observations en ligne des comportements des jeunes ayant participé à l'enquête montrent par ailleurs que tous ceux n'étant pas des adeptes de Twitter au début du processus de recherche (82 %) ont déserté ce média social une fois celle-ci terminée. Au terme de leur étude, les auteurs soulignent l'importance d'arrimer l'intégration des technologies en éducation avec les pratiques extrascolaires des jeunes en cette matière.

---

5. Nous reviendrons sur les raisons de son choix dans la méthodologie.



Rappelons ici que chez les jeunes québécois de la 4<sup>e</sup> année du primaire à la 5<sup>e</sup> secondaire, ce sont seulement 8 % qui affirment s'adonner régulièrement à la publication de messages publics ou privés dans Twitter (Steeves, 2014).

### ***Objectifs poursuivis***

Les objectifs spécifiques de l'étude présentée ici, qui s'inscrivent dans le cadre de la vaste recherche Étude des représentations et des pratiques de recours aux TN chez des élèves et des enseignants québécois du secondaire ainsi que de leurs impacts sur l'apprentissage de l'écrit (Larose, Beaudry, Bédard, Carignan, Dezutter et Grenon, 2014), étaient premièrement de décrire les représentations des élèves quant à l'intégration des TN à l'école de manière générale, puis deuxièmement de décrire les représentations de ces mêmes élèves au regard de Twitter en tant qu'outil pouvant potentiellement contribuer à l'apprentissage de l'écriture argumentative.

## **Méthodologie**

### ***Le déploiement de la SAÉ***

L'expérimentation à laquelle nous ferons référence ici, recourant à Twitter, a été développée par une enseignante de la quatrième secondaire et expérimentée par celle-ci en 2012-2013. Le choix fait par l'enseignante du texte argumentatif repose sur le Programme de formation de l'école québécoise, français langue d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) et sur la planification annuelle de l'enseignante; à l'époque de l'année scolaire où nous sommes intervenus, le texte argumentatif faisait l'objet d'un enseignement. Dans le cadre de notre recherche, l'outil technologique n'était pas prescrit par l'équipe de recherche; les enseignants choisissaient plutôt les outils avec lesquels ils souhaitaient travailler. Ils étaient par la suite accompagnés ou non dans la création de leur SAÉ, en fonction de leurs besoins spécifiques. En ce qui concerne l'enseignante de cette SAÉ, elle souhaitait utiliser Twitter pour enseigner aux élèves comment rédiger une thèse et l'appuyer par des arguments. Twitter, par sa brièveté et par l'interactivité possible, lui semblait un outil intéressant pour permettre aux élèves de rédiger des thèses concises et pour échanger des arguments. Comme nous l'avons précédemment souligné, il semble que les jeunes emploient peu cet outil; néanmoins, l'enseignante souhaitait le faire connaître à ses élèves. La SAÉ n'a pas fait l'objet d'un accompagnement par l'équipe de recherche, selon les souhaits de l'enseignante. Enfin, précisons que nous ne voulions pas, dans le cadre spécifique de cette SAÉ, étudier l'efficacité de Twitter, mais bien décrire les représentations des élèves.

Cette SAÉ impliquait le visionnement préalable du film *Douze hommes en colère*, suivi d'échanges argumentaires entre les élèves à partir de thèmes proposés par l'enseignante. Les élèves devaient notamment présenter leur point de vue suivi d'arguments le soutenant. La banque de courts messages (*tweets* ou *gazouillis*) archivés a ensuite servi de référence pour la construction de textes argumentatifs. Cette SAÉ s'est déployée sur cinq périodes, auprès de trois groupes de la quatrième secondaire. Il faut préciser que, dans le contexte de déploiement de cette SAÉ, la majorité des élèves n'étaient pas des usagers de Twitter au départ. Les données issues de notre enquête montrent d'ailleurs que moins de 4 % des 1257 élèves de notre échantillon utilisaient Twitter hors de l'école. Une séance d'ouverture de comptes et de familiarisation avec la technologie a donc été nécessaire pour l'ensemble des groupes de même que pour l'enseignante.

### **Les sujets**

Les sujets ayant participé à cette étude fréquentaient une école privée (profil « international ») de la banlieue de Montréal, desservant des élèves provenant d'un milieu socioéconomiquement favorisé. Trois classes de la quatrième secondaire ont expérimenté la SAÉ impliquant Twitter. Ce sont cependant 12 filles et 8 garçons (20 élèves au total) qui ont participé aux entretiens de groupe faisant l'objet des analyses présentées dans ce chapitre. Les élèves qui ont participé aux entretiens de groupe ont été sélectionnés par leur enseignante de français en fonction de leur facilité à s'exprimer en français au sein d'un groupe.

### **L'instrument de collecte de données**

Les 20 sujets ont participé à un groupe de discussion (6 à 7 élèves par groupe) qui portait sur deux grands thèmes. Le premier interrogeait les représentations des usages des TN à l'école et se composait de cinq questions : 1) *En général, lorsque vous êtes à l'école dans vos cours, pourquoi utilisez-vous l'informatique à la demande de votre professeur?*; 2) *Lorsque vous naviguez sur l'Internet à l'école, quels types de sites fréquentez-vous? Sur quelle base les choisissez-vous?*; 3) *D'après vous, est-ce que le fait d'utiliser l'ordinateur dans vos cours de français vous aide à apprendre à mieux écrire? Pourquoi?*; 4) *Lorsque vous réalisez une tâche d'écriture à l'école, quels outils informatiques utilisez-vous? Est-ce que ça vous semble utile?*; 5) *Pensez-vous que vos professeurs devraient utiliser plus souvent les outils informatiques dans le cadre de vos cours de français? Pourquoi?* Le deuxième grand thème visait à connaître les représentations quant à la SAÉ vécue et comprenait quatre questions : 1) *Pouvez-vous nous décrire comment vous avez utilisé Twitter?*; 2) *Est-ce que les opinions ou les commentaires de vos collègues vous ont aidé à structurer votre propre texte argumentatif? Si oui, comment et pourquoi?*; 3) *Est-ce que vous trouvez que Twitter vous a aidé à mieux comprendre les contenus que l'enseignante vous avait présentés?*; 4) *D'une manière générale, qu'est-ce qui vous a plu ou déplu dans cette activité?*

## *L'analyse des données*

Les verbatims des discussions ont fait l'objet d'une analyse de contenu constituée de codes déterminés par le cadre théorique et de codes émergents. Dans un premier temps, chaque intervention a été analysée en fonction des deux grands thèmes (usages des TN à l'école, SAÉ vécue) et par sous-thèmes. Pour le premier thème sur les usages des TN à l'école, les sous-thèmes sont : les raisons de cette utilisation, les outils employés, les TN comme aide à l'apprentissage de l'écriture et l'usage plus fréquent des TN dans les cours. Pour le thème sur la SAÉ vécue, les sous-thèmes concernent les représentations de l'outil Twitter comme soutien à l'apprentissage et la représentation de la tâche. Dans un second temps, chaque intervention a été confrontée et mise en relation à l'ensemble des prises de parole de l'élève afin de « mieux saisir la trame du discours de chaque participant », comme l'a fait Sasseville (2007, p. 5). Enfin, chacune des interventions a été comparée aux autres prises de parole dans les deux thèmes et tous les sous-thèmes. Ainsi, c'est la prise de position de chaque participant qui a fait l'objet d'une analyse, tout en étant mise en relation avec l'ensemble des participants. Il a alors été possible de dégager des représentations dominantes et marginales de notre objet d'étude chez nos sujets.

## **Résultats et discussion**

Dans cette section, nous présentons les résultats et leur discussion. Nous présentons les points les plus importants des représentations qui se dégagent des analyses effectuées. Y sont notamment abordées les représentations de l'usage des TN à l'école de même que les représentations de Twitter. Il est à noter que la formule de présentation des résultats pour laquelle nous avons opté favorise la citation des propos des élèves ayant participé à notre étude. Dans tous les cas, ce sont des pseudonymes qui sont utilisés, afin de préserver l'anonymat des participants.

### *Les représentations de l'usage des TN à l'école*

Il se dégage des propos des élèves des représentations divergentes au regard de l'usage des TN à des fins d'apprentissage de l'écrit. Majoritairement, les élèves ont une opinion nuancée quant à l'usage des TN à l'école en général, et particulièrement dans leur cours de français (10 élèves). Pour ce groupe, les TN sont des *outils utiles et efficaces, mais accompagnés de problèmes*. Parmi les avantages qu'ils relèvent, les TN sont jugées efficaces puisqu'elles permettent d'écrire plus rapidement, laissant ainsi plus de temps pour corriger les fautes (correction qui se fait d'ailleurs pour plusieurs d'entre eux en version papier) En outre, elles permettent d'ajouter, de modifier rapidement des idées sans tout devoir réécrire. Ce groupe d'élèves voit également les TN comme un soutien à l'apprentissage. En effet, les outils disponibles par l'entremise des TN, principalement les dictionnaires en ligne, soutiennent les élèves dans leur processus d'écriture, selon leurs dires :

« ça va plus vite chercher des mots sur Internet et c'est plus facile des fois changer des mots, tu as tout de suite un site de dictionnaire à portée de main, un clic. Tandis que quand tu écris sur papier des fois tu es plus paresseux, tu ne voudras pas aller chercher dans le dictionnaire ou dans le dictionnaire des synonymes pour trouver un autre mot meilleur » (Antoine).

Notons cependant que, selon ce groupe d'élèves, l'utilisation des TN ne générerait pas un apprentissage : si les outils soutiennent l'apprentissage, ils ne permettent pas, selon eux, de développer des stratégies de correction et génèreraient même davantage d'erreurs de français, notamment des fautes de frappe. Enfin, ces élèves affirment que les TN rendent les cours plus dynamiques et intéressants, comme le souligne cet élève : « Je trouve que ça ajoute du dynamisme au cours, d'aller sur Internet. Comme quand la prof descend la toile et qu'elle allume le projecteur, je suis content parce que ça sort un peu de la routine du tableau et de la craie » (Tony).

Cependant, ces élèves mentionnent plusieurs problèmes qui accompagnent les TN. Les problèmes informatiques reviennent fréquemment dans leur propos, de même que la censure exercée par l'école, qui entraîne une insuffisance dans les ressources disponibles ou qui conditionne les choix des élèves : « Souvent il y a des sites de recherche qui sont bloqués, donc on n'a pas vraiment le choix d'aller dans les sites de recherche qui sont non bloqués par l'école. Donc c'est souvent comme ça qu'on choisit » (Sarah). Dans le contexte actuel, où plusieurs écoles bloquent toujours l'accès des sites de médias sociaux aux élèves, et par le fait même l'accès à une foule d'informations pertinentes et à la possibilité d'interagir entre pairs, comme le dénoncent certains travaux américains (Messner, 2009; Purcell, 2011), on peut en effet s'interroger sur les choix véritables réalisés par les élèves lorsque vient le moment de réaliser notamment des recherches documentaires. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs mentionné qu'ils contournaient cette censure, soit en téléchargeant des logiciels (notons que, sans surprise, les élèves n'ont pas élaboré sur ces moyens pour contrer la censure), soit en réalisant les travaux à la maison. Enfin, selon eux, les TN peuvent entraîner une perte de contact avec l'enseignant : l'utilisation des TN en classe peut les distraire du propos de l'enseignant. Il faut souligner que, de ce noyau principal de représentations, deux élèves se distinguent par l'ajout, dans leur propos, de la nécessité d'intégrer les TN à l'école, soit parce qu'il faut arrimer les pratiques scolaires aux pratiques privées, soit parce que les TN sont incontournables : « La technologie, on se cachera pas que ça se développe beaucoup et à un moment donné il faudra s'y habituer » (Amélie).

Pour quelques élèves, leurs représentations sont davantage négatives à l'égard des TN (7 élèves) : ils ne relèvent pas d'avantages liés à leur usage. Les TN ne sont *pas des outils aidants pour les apprentissages*, surtout en français : selon eux, les TN ne permettent pas de faire appel à des stratégies et elles sont souvent, selon eux, source d'erreurs. En outre, la censure exercée par l'école, trop importante, limite à la fois les recherches possibles et les outils disponibles : « À l'école c'est tellement bloqué que oui... Tu cliques dessus et tu pries pour que ça ouvre » (Alex). Ces élèves n'en concluent pas pour autant qu'il faille sortir les TN des écoles : il faudrait, à leur avis, donner le choix aux élèves d'utiliser ou non les TN et réduire la censure exercée. Notons également que les termes de motivation et d'intérêt, souvent relevés dans le propos des élèves dans notre recherche et dans celle de Sasseville

(2007), sont pratiquement absents du discours de ces sept élèves. Le discours de deux élèves se distingue toutefois. Bien que ceux-ci relèvent que l'usage des TN à l'école puisse motiver leurs pairs et contribuer à les rendre efficace, pour eux en particulier cet usage est un fardeau. Génératrice de problèmes de concentration et de compréhension en raison de la nouveauté de l'outil ou de la tâche, l'usage des TN ne leur semble pas bénéfique pour eux : « Utile, je ne sais pas, je trouve ça un peu trop compliqué, on ne sait pas c'est quoi le fonctionnement. Tu passes beaucoup de temps et tu dois recommencer parce que ça n'a pas enregistré. Et c'est nouveau. Donc, moi, des projets à l'ordi comme ça je n'aime pas trop ça, je vois plus ça comme un fardeau qu'autre chose » (Ida). Leur propos rejoint le discours de quelques élèves interrogés par Sasseville (2007) selon lesquels les TN aident lorsque l'élève est à l'aise dans la matière.

Enfin, pour trois élèves, les TN sont des *outils motivants pour l'apprentissage et l'enseignement* : les cours sont plus dynamiques et intéressants pour les élèves lorsque l'enseignant soutient son propos en employant les TN. On ne relève aucun bémol quant à l'usage des TN pour ces élèves. Pour eux, les TN soutiennent également les apprentissages. En effet, les outils disponibles sont nombreux et permettent de se corriger et de s'améliorer. Ensuite, les TN permettent de réduire la charge cognitive liée à une tâche complexe : les élèves peuvent se concentrer sur un élément en particulier de la tâche à réaliser, pour ensuite passer à un autre élément de la tâche, la correction du texte par exemple :

Je trouve que quand on est à l'ordi, moi en tout cas, je pense que mes idées viennent plus vite, ça va plus vite pour écrire. Et si j'ai une idée, je vais l'écrire sur papier et je vais la perdre en plein milieu et là il va falloir que je trouve d'autres idées. Tandis qu'à l'ordi je tape plus vite, donc là j'écris mes idées. Et je trouve que j'écris mieux quand j'écris à l'ordi que quand j'écris sur papier parce que vraiment, quand c'est sur papier c'est plus pendant les productions écrites en français et moi j'ai vraiment de la misère à me concentrer là, parce que je n'aime vraiment pas ça. Tandis que quand je suis à l'ordi, ça va plus vite, mon inspiration vient (Andréanne).

Tout comme le souligne Sasseville (2007) pour son étude, il ressort de l'analyse des représentations des 20 élèves sondés que ces derniers demeurent somme toute prudents à l'égard des TN en contexte scolaire, tout en étant enthousiastes.

Quant à l'utilisation qui semble être faite des TN, il semble que celle-ci soit conventionnelle et stéréotypée, comme le montre plusieurs études européennes, américaines et québécoises sur les usages des TN par les enseignants dans leur enseignement (Larose, Grenon et Palm, 2004; Sasseville, 2007). En ce sens, Word, PowerPoint, Internet sont les plus souvent mentionnés, autant comme outils utilisés que comme tâches. À ce titre, il convient de souligner une confusion qui est revenue fréquemment chez nos sujets lorsqu'interrogés sur les raisons pour employer les TN : il semble en effet y avoir un certain glissement fait entre les outils employés et les tâches scolaires. Ainsi, « faire des PowerPoint », « écrire dans Word », « chercher dans Internet » sont revenus souvent dans le propos des élèves, sans que ne soient mentionnées les tâches reliées à l'utilisation de ces outils : par

exemple, faire un PowerPoint *pour soutenir une présentation orale*, faire une recherche sur un sujet donné dans Internet. Les tâches réalisées semblent occultées au profit de l'outil employé.

### **Les représentations de Twitter**

Le discours des élèves quant à l'usage de Twitter pour soutenir l'apprentissage du texte argumentatif est également critique. Une majorité d'élèves (12 élèves) reconnaît *des avantages et des inconvénients à l'emploi de Twitter*. L'interactivité suscitée par Twitter semble avoir été d'une part motivante et, d'autre part, aidante pour les élèves :

Ça m'a donné des nouveaux arguments et des nouvelles façons de penser. Et par la suite il fallait faire un texte avec ce qu'on avait fait. Le sujet ne m'inspirait pas tant mais avec les arguments que les autres ont pu dire on élaborait quand même, on était capables de mieux structurer notre texte. Et tu pouvais voir les contrarguments que tu pouvais dire avec un argument » (Amélie).

La restriction des 140 caractères, inhérente à l'outil employé, semble cependant constituer un inconvénient majeur pour les élèves : la contrainte aurait entraîné des problèmes de compréhension chez certains élèves, qui avaient du mal à suivre les échanges d'arguments. D'autres soulignent que la contrainte permettait d'exprimer une thèse, mais pas de développer un argumentaire, ce qui leur semble contraire aux explications de l'enseignante, qui leur avait précisé d'appuyer leur thèse par un argument.

Pour trois élèves, l'emploi de *Twitter s'est avéré complètement positif* : les interactions étaient motivantes et la contrainte des 140 caractères leur a permis d'apprendre la concision dans la rédaction d'une thèse. Ils reconnaissent que, bien que l'exercice ait été difficile, ils ont été motivés et ont appris comment exprimer leur opinion. Enfin, le discours de trois élèves est *négligé à l'égard de Twitter* comme soutien à l'apprentissage. Le caractère trop restrictif lié à l'outil n'a pas favorisé l'apprentissage de la rédaction d'une thèse suivie d'un argument. Ils soulignent d'ailleurs eux aussi le fait que cette restriction était contraire aux explications de l'enseignante sur l'argumentation. Enfin, pour ces trois élèves, les problèmes rencontrés teignent leur expérience : les problèmes informatiques, les difficultés à comprendre la tâche et l'outil, la difficulté pour l'enseignante de maîtriser l'outil reviennent fréquemment dans leur propos. L'emploi de Twitter n'a pas été non plus source de motivation, notamment en raison des problèmes soulevés.

Chez l'ensemble des élèves ayant participé à cette expérimentation, on constate que le format restrictif des messages (140 caractères) ne permet pas une diffusion où l'argumentaire des pairs influence l'opinion des autres. Au final, la dialectique explication-réfutation est éclipsée au profit d'une addition de discours présentant les points de vue adoptés par les élèves. En bout de ligne, les messages émis par les pairs sont l'objet d'une réappropriation par les élèves uniquement lors de l'étape de production écrite de leur argumentaire, à titre de banque documentaire, afin de distinguer

son propre discours de celui de ses pairs. Pour tous les élèves sondés, il semble cependant que le retour en classe ait aidé dans l'apprentissage du texte argumentatif : « Mon opinion a un peu changé quand on a fait un retour sur l'activité parce que là les gens ont levé la main, ils ont pu s'expliquer pour vrai » (Charles-A.).

## Conclusion

Il ressort des quelques résultats qui viennent d'être présentés que le discours des élèves à l'égard des TN en classe, et de Twitter en particulier, est somme toute critique. Si plusieurs semblent motivés et intéressés, les différents problèmes rencontrés, qu'ils soient informatiques, liés aux élèves, à l'école ou à l'enseignant, viennent freiner cet intérêt pour une intégration plus grande des TN à l'école. Évidemment, le faible nombre de participants interrogés ne permet pas de généralisation. Néanmoins, leurs représentations offrent quelques pistes de réflexion intéressantes pour l'intégration des TN en classe de français.

Comme le notent avec justesse Karsenti et Fievez, « ce sont les usages des technologies en éducation qui font la différence, et non les technologies elles-mêmes » (2013, p. 5). Ainsi, il faudrait, dans l'avenir, que l'intégration des TN dans les SAÉ se fasse de manière à répondre aux besoins spécifiques des élèves dans ces contextes d'apprentissage. Sinon, comme l'ont relevé quelques élèves, l'outil employé peut entrer en contradiction avec l'enseignement réalisé et peut devenir source de problèmes de compréhension. En ce sens, on peut légitimement se demander si Twitter constitue un outil à privilégier pour favoriser les échanges dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit argumentatif.

Au final, les résultats qui ont été présentés ici montrent que Twitter est un environnement numérique qui coïncide assez peu avec les usages privés des médias sociaux des jeunes québécois d'âge scolaire secondaire. Rappelons-le, c'est avant tout Facebook qui est utilisé par ces derniers au quotidien, et très peu Twitter (Steeves, 2014). Pour les adolescents québécois, Facebook demeure le média qui correspond à leurs besoins, car il intègre à la fois les caractéristiques du blogue personnel ainsi que la dimension d'interaction rapide de Twitter. Considérant cela, il apparaît dès lors légitime de questionner l'interdiction de Facebook et de son usage dans les écoles au bénéfice d'autres environnements peu ou pas fréquentés par les élèves. Empêcher les élèves et leurs enseignants de faire usage de Facebook, c'est notamment mettre un frein à la possibilité de développer des SAÉ se déployant dans un contexte authentique d'apprentissage où les élèves pourront développer des compétences axées sur l'expression écrite.

Cela dit, on peut par contre se demander si les élèves seraient ouverts à l'idée d'intégrer Facebook à leurs pratiques scolaires, étant donné que cette technologie est profondément ancrée dans leurs relations amicales, dans leur univers social « à eux » (Mesch et Talmud, 2010; Boyd, 2010). En guise d'alternative au média social commercial Facebook, l'emploi d'Edmodo, une plateforme pour l'éducation, où l'on peut créer des réseaux privés de communication, et dont l'interface est inspirée

de Facebook, pourrait en revanche constituer une piste intéressante pour intégrer les TN dans une SAÉ. Cette plateforme a d'ailleurs été positivement accueillie chez des enseignants en formation aux États-Unis (Mills et Chandra, 2011). Une autre possibilité serait simplement de demander aux élèves de se créer un deuxième compte Facebook, uniquement pour le contexte scolaire. Les enseignants et les élèves pourraient ainsi bénéficier d'un contexte d'apprentissage authentique, et ce, dans le respect de la vie privée des élèves.



## Références

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans des classes du secondaire utilisant le blogue*. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Batarelo, I. (2005). Encouraging reading and writing in pupils with specific learning difficulties. *Zbornik Uciteljske Akademije u Zagrebu*, 7(1), 105-120.
- Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, identity, and digital media* (p. 119-142). Cambridge, MA : MIT Press.
- Boyd, D. (2010). Friendship. Dans M. Ito (dir.) *Hanging out, messing around, and geeking out : Kids living and learning with new media* (p. 79-115). Cambridge, MA : MIT Press.
- Chartrand, S.-G., Desgagné, S., McMillan, G. et Sekfali, B. (2001). *Apprendre à argumenter: 5<sup>e</sup> secondaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Conseil supérieur de la langue française. (13 octobre 2011). Twitter et l'enseignement du français au secondaire : une entrevue exclusive avec Annie Côté. *Le français dans l'actualité*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/actualites-linguistiques/le-francais-dans-lactualite/actualite/article/twitter-et-lenseignement-du-francais-au-secondaire-une-entrevue-exclusive-avec-annie-cote/>
- Donovan, M. S., Bransford, J. D. et Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy of Sciences - National Research Council.
- Doré, J. (2011). Expérience Twitter : 12 hommes en colère. *Sévère correction*. Repéré à <https://jeandore.wordpress.com/2011/03/21/experience-twitter-12-hommes-en-colere/>
- Drotner, K. (2008). Informal learning and digital media: Perceptions, practices and perspectives. Dans K. Drotner, H. S. Jensen et K. C. Schrøder (dir.), *Informal learning and digital media* (p. 10-28). Newcastle : Cambridge Scholars Publishing.
- Fréchette, J.-Y. et Côté, A. (2013). Qu'est-ce que la twittérature ? *Québec français*, (168), 42-45.
- Fuchs, C. (2013). *Social media : A critical introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 3-52.
- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.

- Gunuc, S., Misirli, O. et Odabasi, H. F. (2013). Primary school children's communication experiences with Twitter: A case study from Turkey. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(6), 448-453.
- Hillocks Jr, G. (2010). Teaching argument for critical thinking and writing: An introduction. *English Journal*, 99(6), 24-32.
- International ICT Literacy Panel. (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy. A report of the international ICT literacy panel*. Princeton, NJ : Center for Global Assessment.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada)*. Montréal : CRIFPE.
- Larose, F., Grenon, V. et Palm, S. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 1 : L'enquête par questionnaire*. Sherbrooke : Centre de recherche sur l'intervention éducative.
- Larose, S., Duchesne, S., Smith, S. et Cyrenne, D. (2012). Les compétences en français écrit des élèves du nouveau pédagogique. *Bulletin ERES*, 4(2), 1-2.
- Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Dezutter, O. et Grenon, V. (2014). *Étude du 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 FQRSC # 2011 ER-144353. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Larose, F. et Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au cœur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Peltier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : rôles et effets des dispositifs médiatiques. Mélanges offerts à Daniel Peraya* (p. 253-273). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Mesch, G. S. et Talmud, I. (2010). *Wired youth: The social world of adolescence in the information age*. New York, NY: Routledge.
- Messner, K. (2009). Pleased to tweet you: Making a case for Twitter in the classroom. *School Library Journal*, 55(12), 44-47.
- Mills, K. A. et Chandra, V. (2011). Microblogging as a literacy practice for educational communities. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 35-45.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Écrire 2.0. La rencontre de la technologie numérique et de l'enseignement de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computers and Education*, 36(4), 347-362.

- Murthy, D. (2013). *Twitter: Social communication in the Twitter age*. Cambridge, UK : Polity.
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J. et VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304.
- Ntirampeba, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 6(2), 159-169.
- Purcell, M. (2011). The vision: Libraries of the future. *Library Media Connection*, 29(4), 38-39.
- Proulx, S., Millette, M., et Heaton, L. (2012). Introduction. Dans S. Proulx, M. Millette et L. Heaton (dir.), *Médias sociaux : enjeux pour la communication* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sasseville, B. (2007). Le discours des élèves du secondaire de la région Bas Saint-Laurent face à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage. *Revue Canadienne de l'Apprentissage et de la Technologie RCAT-CJLT*, 33(3), 5-27.
- Steeves, V. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa, Canada : HabiloMédias.