

2014

Co écriture de textes en FLE: Cadre général d'une expérience/ média partagée du "Cyberfax!" International

Akila KHEBBEB
Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

Billel OUHAIBIA
Université Mentouri, Constantine

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat>



Part of the [Linguistics Commons](#)

Recommended Citation

KHEBBEB, Akila and OUHAIBIA, Billel (2014) "Co écriture de textes en FLE: Cadre général d'une expérience/média partagée du "Cyberfax!" International," *Dirassat*: Vol. 17 : No. 17 , Article 24.
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/dirassat/vol17/iss17/24>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Dirassat* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, u.murad@aarj.edu.jo.

Co écriture de textes en FLE : Cadre général d'une expérience/média partagée du «Cyberfax ! » International

Akila KHEBBEB & Billel OUHAIBIA

Université Badji Mokhtar à Annaba

Université Mentouri à Constantine

Résumé :

Notre contribution vise à présenter les premières observations d'expériences exploratoires menées par notre équipe de recherche sur les effets que produit le travail collaboratif en présentiel sur l'apprentissage de la production écrite en langue étrangère, ici le français.

Le protocole expérimental consiste à faire co-écrire un texte, par des étudiants Algériens de même âge et en binôme, sur le thème de la « Maison du futur ».

Il s'agit, dans cette étude principalement empirique, de contribuer à une meilleure compréhension des modalités d'écriture entre pairs. L'analyse mettra en relation ces modalités avec la mobilisation par les sujets (participant à l'expérimentation), de leurs compétences interactionnelles. Nous observerons alors les effets potentiels des outils d'aide sur les interactions décrites et les retombées qu'elles peuvent avoir sur la qualité des textes produits.

Par ailleurs, l'expérience cherche à promouvoir une forme d'éducation aux médias et à la citoyenneté, puisque l'activité d'écriture de textes s'inscrit dans le cadre d'un appel à contribution à un « Cyberfax ! », journal international en ligne, en référence aux activités du CLEMI (Centre de Liaison et des Médias d'Information) de l'académie de Rouen.

L'apprentissage par les pairs (Peer learning) en tant qu'aide au développement des processus cognitifs n'est plus à démontrer, mais il est intéressant d'observer que dans la difficulté à communiquer dans une langue étrangère, l'individu va renforcer ses compétences linguistiques mais aussi culturelles à travers les interactions et les besoins d'une situation de communication authentique.

Introduction : Situation du problème.

Le projet dans lequel s'inscrit notre étude est inspiré d'une première expérience sur le travail collaboratif à distance (Legros, D ; Gabsi, A ; Makhouf, M ; Khebbeb, A. & Marin, B. 2005 ; Khebbeb, 2007) ayant porté sur l'activité d'écriture/réécriture de textes produits et co-écrits en langue française par 32 élèves (16 collégiens algériens et 16 français, fille et garçon ayant une moyenne d'âge de 13 ans). Cette première expérience entre dans le cadre d'un projet de recherche visant la conception et la mise au point d'une base de textes (encyclopédie) informatisée sur le thème de l'eau.

En amont de l'expérience, les participants ont répondu, pendant 30 minutes, à un questionnaire qui avait pour but de les interroger sur les causes de la pollution de l'eau douce. Quelques jours plus tard, une discussion rapide s'est faite en classe (10 minutes) sur le thème de la pollution de l'eau dans le but d'activer les représentations initiales des élèves sujets de l'expérimentation. Après une tâche distractive (Remplir l'en-tête de la feuille : nom et prénom, âge, classe, école et date), les apprenants ont été appelés à rédiger un premier jet de texte, durant 30 minutes, qui explique le mieux possible les différentes causes de la pollution des eaux douces et ses conséquences. Les premiers jets sont tapés par l'expérimentateur ou sous sa responsabilité. Les fautes d'orthographe sont corrigées, ainsi que la mise en page de façon à engager l'élève dans un retraitement sémantique au cours de la réécriture (Crinon & Legros, 2002). Les premiers jets tapés sont envoyés par mail à l'expérimentateur de la classe partenaire qui distribue les textes à réécrire sur papier. La séance suivante a consisté à la lecture de textes encyclopédiques sur la thématique étudiée par les participants algériens et français avec une prise de notes. Ces notes ont servi à réécrire le premier jet pour l'enrichir et l'améliorer. Quelques jours plus tard, et quand tous les textes des partenaires sont arrivés et imprimés, les élèves ont procédé à révision et la réécriture des textes de leurs partenaires de l'autre pays afin qu'il puisse constituer un texte de l'encyclopédie sur l'eau. La dernière étape de ce travail consistait à proposer aux participants un questionnaire similaire au questionnaire initial pour voir

l'évolution de leurs représentations suite aux différentes étapes de l'expérimentation.

Les résultats de cette expérience ont montré, outre les bienfaits de la communication avec les natifs de la langue et l'utilisation des outils multi et hypermédia, le rôle de l'écriture collaborative dans le développement des stratégies cognitives et métacognitives d'écriture.

En effet, ces premiers résultats indiquent que l'échange favorisé par les nouvelles technologies de l'information et de la communication favorise la construction et le développement de stratégies d'écriture en (Roussey, Barbier, & Piolat, 2002 ; Tynjälä, Mason, & Lonka, 2001). L'interaction verbale entre les co-rédacteurs et les enseignants, par les biais des différents feed-back, constitue une composante essentielle dans le processus de construction de connaissances par le développement des stratégies de collaboration, l'esprit critique et la remise en cause de ses propres stratégies d'écriture et de réécriture.

Ces premiers résultats, nous ont donc conduits à l'idée selon laquelle la pertinence didactique d'un environnement d'apprentissage de la lecture/écriture est à mettre en parallèle avec un modèle d'apprentissage collaboratif.

En effet, nous pensons que parmi tous les modes d'écriture en groupe, l'écriture collaborative constitue un contexte favorable à la mise en place de mécanismes d'acquisition d'une littératie plurilingue.

En nous plaçant dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, nous postulons que les situations d'écriture collaborative avec des pairs sont non seulement favorables à la co-construction des connaissances sur un plan cognitif, mais également susceptible de développer les compétences littératiées des apprenants.

Présentation du projet d'écriture :

Dans cette optique, nous avons proposé une expérience pour explorer avec plus de détails les modes de la co-écriture de texte en français. Nous avons participé au projet *Cyberfax* « la maison du futur ».

Cyberfax est un journal international en ligne lancé par le CLEMI¹ (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) en 1994. Les projets d'écriture proposés sont élaborés par de jeunes rédacteurs de plusieurs pays. Les articles produits sont mis en ligne sur le site de l'établissement organisateur de l'opération.

Comme indiqué précédemment, cette année la thématique proposée portait sur « la maison futuriste ». Les rédacteurs doivent donc imaginer, à partir des technologies nouvelles actuellement en vogue dans les foyers, la maison intelligente dans laquelle ils vivront peut-être demain.

Les jeunes rédacteurs algériens doivent co-écrire en binômes, un texte sur la maison du futur et l'envoyer par la suite aux binômes français qui doivent le réécrire pour l'améliorer, dans un « va et vient » où nous limitons les échanges à quatre allers et retour de textes.

Le choix du texte d'opinion est motivé par le fait qu'il soit propice à montrer au mieux les stratégies d'écriture collaborative des corédacteurs. En fait, ce que nous cherchons à observer, relève surtout des modes de collaboration et des stratégies de construction de connaissances mises en œuvre dans chaque échange : c'est dire comment « l'amélioration » se produit grâce à l'interaction mise en place.

L'écriture en groupe et les modes d'interactions qu'elle permet de mettre en place.

Pour désigner l'écriture en groupe, certains auteurs utilisent l'expression « apprentissage collaboratif » ; d'autres, recourent au concept d'« apprentissage coopératif. Il est aussi fréquent qu'on utilise les deux expressions sans distinction de sens en les présentant comme des synonymes.

¹Le CLEMI, avec lequel l'équipe du Pr. Khebbeb collabore depuis 1999 sur la rédaction d'article en FLE, est chargé de l'éducation aux médias (EAM) dans l'ensemble du système éducatif français. Il a pour mission d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias. Cet objectif est atteint en établissant des partenariats constants entre enseignants et professionnels de l'information. Le CLEMI académique s'adresse à l'ensemble des acteurs de l'école : enseignants, chefs d'établissement et élèves et a pour axe prioritaire : La formation des personnels enseignants, de la vie scolaire et de l'encadrement, Le développement de partenariats avec les professionnels des médias. Le soutien à l'innovation pédagogique avec l'élargissement du dispositif des classes à projet d'éducation aux médias ou classes à PEM. (réf : site du CLEMI <http://www.clemi.org/fr/> consulté le : 2/10/2012)

Néanmoins, beaucoup de chercheurs (Baudrit, 2007 ; Baudrit, 2009 ; Depover, Quintin, & De Lièvre, 2004) insistent sur l'importance de distinguer l'écriture collaborative de l'écriture coopérative parce qu'elles constituent deux modalités d'échanges entre les partenaires, différentes l'une de l'autre.

L'écriture coopérative :

L'écriture coopérative résulte d'une division négociée et réfléchie des tâches rédactionnelles entre les membres du groupe. Chacun des membres va agir d'une manière autonome. Les interactions dans ce type d'échange sont très superficielles et se limitent à l'aspect organisationnel.

La responsabilité de chacun des coopérants est limitée à garantir la réalisation des actions qui lui sont léguées, ce qui va permettre d'atteindre l'objectif final. Selon (Baudrit, 2007) dans ce mode d'écriture, des relations de réciprocité étroite existent entre les membres du groupe, ce qui conforte l'idée d'*interdépendance* qui caractérise l'écriture coopérative.

L'écriture collaborative :

Concernant l'écriture collaborative, il n'y a pas une distribution préalable des rôles : les scripteurs forment un groupe qui devient une entité à part entière. Au contraire de l'écriture coopérative, la responsabilité dans ce type d'échange est globale et collective. Les interactions sont permanentes et en collaboration parce que les membres du groupe sont obligés de construire ensemble et de maintenir une stratégie partagée de résolution de problèmes. Cela repose sur le caractère coordonné et synchrone de l'activité (Baudrit, 2009). En effet, les participants doivent négocier chaque tâche et chacun est appelé à justifier et à argumenter son point de vue. Chacun des membres du groupe doit aussi tenir compte de la représentation des autres membres, quant au problème à traiter et de trouver des points communs. Ainsi, le « travail cognitif » est élaboré et constitutif de développement de la personne de l'élève.

Selon Dillenbourg (1999), la symétrie est très importante dans tout apprentissage collaboratif. Les membres du groupe collaboratif doivent participer de façon équivalente à l'activité collective et sont tenus de se considérer comme ayant des statuts égaux au sein du groupe.

Le mode collaboratif paraît plus difficile à mettre en place parce qu'il implique davantage, l'expression des systèmes cognitifs différents, ce qui peut être générateur de conflits. Seulement, beaucoup de chercheurs insistent sur sa performance qui est nettement supérieure aux autres types d'écriture, c'est ce que Lévy(1997) appelle *l'Intelligence collective*.

La co-écriture basée sur un leadership autoritaire :

Dans le cadre de l'expérimentation qui va être exposée ultérieurement, nous avons pu observer un autre type d'interaction qui ne peut être classé ni dans la première ni dans la deuxième catégorie. C'est pourquoi nous pensons qu'il s'agit d'un type d'échange ou co-écriture basée sur un leadership autoritaire. En effet, dans ce type d'écriture en groupe, l'un des membres se positionne comme leader, et se met à définir les rôles et les tâches de son binôme, tout en les supervisant étroitement. Ce type d'échange est caractérisé par une grande rigidité dans la distribution des rôles et une linéarité permanente dans le sens de la circulation des interactions dans le groupe.

Protocole expérimental :

L'étape à laquelle nous nous situons actuellement consiste en un travail collaboratif en présentiel entre des co-rédacteurs algériens. En effet, dans le contexte multilingue de l'Algérie, il est difficile d'observer les stratégies déployées dans une rédaction collaborative. Cette constatation nous a amené à donner une grande importance à cette étape pour essayer de cerner les modalités d'échanges en écriture entre paires en présentiel et observer par la suite, les éventuels changements dans une écriture à distance.

L'échantillon d'étude ou participants :

16 étudiants ont participé à l'expérimentation suivant une formation de niveau A1 de français dans le centre d'enseignement intensif des langues

(CEIL) de l'université Badji Mokhtar de Annaba. L'âge des participants varie entre 18 et 24 ans.

Le profil de ces étudiants est très hétérogène (des étudiants d'économie, de lettres arabes, de sciences de l'ingénieur). Leurs intérêts et besoins d'apprendre la langue française varient entre des besoins fonctionnels (exploitation dans les études, préparation pour la vie professionnelle) ou culturels (maîtriser une autre langue, connaître une autre culture). Leur formation au CEIL consiste en un cours de 60 heures. Ces cours se basent sur une méthode de FLE Taxi 1¹. C'est une méthode interactive qui couvre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence (CECR). Cette méthode vise le développement des compétences de l'apprenant à l'écrit et à l'oral pour qu'il puisse communiquer avec un natif dans des situations simples de la vie courante. Outre le côté culturel, le cahier d'exercices que les apprenants utilisent, vise le développement et le renforcement des connaissances grammaticales et celles du vocabulaire. Néanmoins, une grande liberté est laissée à l'enseignant pour enrichir la démarche d'apprentissage, d'où l'expérimentation que nous avons proposée qui intervient à la fin de leur cursus.

Déroulement de l'expérience :

L'expérience s'est déroulée en deux séances.

La première séance : (1h30)

Lors de la première séance, les participants ont bénéficié durant une heure et demie d'un cours sur le texte d'opinion et sa structure avec des exemples et des illustrations tirés de plusieurs sources. Le but de ce cours était de sensibiliser les apprenants à la notion de la structure du texte d'opinion, de la spécificité de ses trois parties (l'introduction, le développement et la conclusion) et de l'importance de chaque étape dans la construction globale du sens.

La deuxième séance : (2H30)

Durant la deuxième séance ; il a été demandé aux participants à l'expérimentation d'écrire d'une manière collaborative, durant deux

¹Guy Capelle, Robert Menand (2003) Taxi! 1: méthode de français. Livre de l'élève. Hachette.

heures, un texte d'opinion répondant à la consigne suivante qui a été inspirée du projet d'écriture lancé par le CLEMI sur la thématique suivante : « la maison du futur ».

Vous habitez, nous habitons, aujourd'hui, des maisons, des appartements confortables, mais à la technologie limitée. Rédigez un texte d'opinion dans lequel vous évoquez en vous documentant, ou vous imaginez à partir des technologies actuelles, que vous améliorerez, que vous rendrez totalement innovantes, la maison intelligente dans laquelle vous vivrez peut-être demain : autonomie énergétique, nouveaux matériaux aux facultés et possibilités étonnantes, présence de robots familiers plus ou moins « humanisés » avec lesquels on pourra « dialoguer »...

L'enseignant a expliqué la consigne aux étudiants pendant 15 minutes.

Par la suite, des fragments de textes sources illustrés et d'autres non illustrés sur la thématique, ont été distribués. Ces extraits de textes portent sur plusieurs caractéristiques de la maison du futur : son architecture, son équipement, la technologie de pointe utilisée, etc. Les documents étaient placés sur une table au milieu de la classe pour que les apprenants les consultent à leur guise.

Les outils d'aide visent à la fois l'activation des connaissances évoquées par les textes sources et les connaissances et expériences antérieures emmagasinées au niveau de la mémoire à long terme des scripteurs (vécu, lectures antérieures, documentaires scientifiques, films, etc.). Ils fournissent aussi aux participants des ressources syntaxiques et lexicales qui servent à construire la cohérence des micro- et des macro-propositions dans les textes qu'ils vont rédiger.

Le corpus :

Les groupes de binômes impliqués dans l'expérimentation étaient construits sur la base d'un pairage spontané. L'observation de ces participants en situation présentielle nous a permis d'identifier trois modes d'interactions dans les situations rédactionnelles : une co-écriture collaborative (4 binômes), une co-écriture coopérative (2 binômes) et co-

écriture qui s'apparente à un modèle basé sur un leadership autoritaire (2 binômes). Dans un premier temps, nous allons porter la comparaison sur deux binômes de chaque mode d'interaction, le corpus étudié résultant de l'expérimentation est donc constitué de six textes d'opinion sur la thématique de la maison du futur.

Méthode d'analyse du corpus:

Le corpus a été analysé d'un point de vue principalement qualitatif. En revanche, nous avons effectué des statistiques pour en mesurer les différentes variables.

Pour analyser les textes produits par les participants à l'expérimentation, notre corpus a fait l'objet d'un codage sémantique sous la forme d'unités de sens (Van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1998).

Ainsi, le texte est décomposé en propositions, considérées comme les plus petites unités de connaissance sur lesquelles nous pouvons appliquer un jugement de vérité (Tiberghien, 1997). Une proposition est, selon Kintsch (1998), une structure de liste contenant, dans sa forme la plus simple, une relation qualifiée généralement de « prédicat » (elle peut être un verbe, un adjectif ou un terme relationnel) suivie par un ou plusieurs « arguments » (généralement un substantif).

Cette décomposition permet, à partir d'un texte, d'obtenir une « base de texte » qui construit la microstructure sémantique. Cette microstructure est fondamentale parce que c'est à partir d'elle que se construit la macrostructure sémantique, qui permet d'assurer la cohérence référentielle du texte.

Ainsi, l'analyse propositionnelle des productions des participants nous permet d'évaluer les connaissances ajoutées et supposées construites par les participants. Chaque unité de sens construite représente le segment d'information minimal mais qui peut faire l'objet d'une catégorisation. Le nombre et la valeur épistémique de ces informations ont été catégorisés en mesurant leur pertinence par rapport au thème abordé (la maison futuriste). Les informations produites par les participants dans

les différentes séances de l'expérimentation ont été partagées en informations non pertinentes, peu pertinentes, pertinentes et très pertinentes.

Pour évaluer l'effet du mode d'interaction dans cette situation rédactionnelle, nous avons d'abord, considéré globalement le nombre d'unités de sens produites par les binômes. Nous avons, par la suite, comparé leurs résultats par rapport à la catégorie des informations produites.

Résultats et discussion générale :

Par rapport au mode d'interaction dans les situations d'écriture :

Les résultats de l'analyse du corpus semblent confirmer l'hypothèse de départ : L'attrait de cette situation d'écriture semble indéniable ; en effet, 14 sur 16 des participants ont déclaré qu'ils préfèrent la co-écriture à l'écriture individuelle.

Concernant le mode d'interaction dans les groupes de binômes, nous avons observé que les pairs qui se sont choisis par rapport à un profil similaire (étudiants dans la même branche, le même sexe, etc.), à un niveau égal ou très proche de maîtrise du français ont adopté la stratégie d'écriture collaborative. Ceux qui ont une certaine différence dans leur profil recourent à l'écriture coopérative. Lorsqu'il y a un contraste clair dans les profils des co-rédacteurs, nous avons observé que le scripteur qui a un niveau meilleur se positionne en leader autoritaire qui contrôle parfaitement les tâches de son binôme.

Par ailleurs, nous avons remarqué que le choix de l'organisation textuelle la plus adaptée au texte d'opinion, concernait les participants des groupes collaboratifs par rapport à leurs homologues qui ont travaillé d'une manière coopérative ou d'une manière basée sur un leadership autoritaire. Aussi, les premiers ont produit beaucoup plus d'informations (94 infos) et d'informations pertinentes (53 info.pert.) par rapport aux binômes coopératifs (75 infos, 37 infos. Pert.) et les binômes fonctionnant sur la base d'un leadership autoritaire (81 infos, 52 info. Pert). Ces résultats confirment l'idée de Dillenbourg (1999) et de

Baudrit (2009) selon lesquelles l'explication peut être du fait du comportement plus homogène des groupes collaboratifs.

En effet, ces derniers collaborent davantage et consacrent plus de temps à la planification et la révision de leurs textes, deux opérations fondamentales dans la production écrite et caractéristique du processus d'écriture expert (Bereiter & Scardamalia, 1987 ; Scardamalia & Bereiter, 1998). Aussi, ces scripteurs sont constamment amenés à confronter leur propre processus psychologique avec celui de leurs partenaires en expliquant les différences d'interprétations, en argumentant et en donnant des exemples, ce qui permet d'apporter beaucoup d'amélioration à leurs textes.

Les résultats obtenus par les binômes adoptant une stratégie de leadership autoritaire, par rapport aux binômes travaillant d'une manière coopérative, peuvent s'expliquer du fait que la démarche individuelle dans ce dernier mode de travail, est plus importante. L'interdépendance des performances des deux co-rédacteurs peut poser des problèmes dans la mesure où l'un ou l'autre ne remplit pas sa part du travail à effectuer. Dans le modèle basé sur le leadership, les deux co-rédacteurs peuvent réussir, plus ou moins la tâche, dans la mesure où le partenaire le moins expert bénéficie d'un contrôle permanent de la part du rédacteur le plus expert.

Par rapport aux outils d'aide :

Les résultats expérimentaux révèlent principalement que l'utilisation des outils d'aide favorise la production de *meilleurs* textes.

En effet, beaucoup d'apprenants témoignent que l'utilisation des outils d'aide les « a débloqués ». Ils affirment que le cours sur le texte d'opinion leur a évité les difficultés qu'ils rencontrent habituellement par rapport au respect de l'organisation textuelle la plus adaptée au texte à produire. Cela peut s'expliquer par le répertoire d'organisations textuelles relativement pauvre de ces rédacteurs qui sont, en grande partie, novices.

Concernant l'utilisation des textes supports, l'observation nous a permis de constater que tous les participants sans exception ont utilisé premièrement les textes illustrés et affirment les avoir choisis par rapport à l'attrait de l'image qui les accompagne.

Nous avons aussi observé d'une part, que les apprenants qui ont un bon niveau langagier revenaient sur les images plusieurs fois, et que d'autre part, les apprenants les plus faibles consultaient les textes plus longuement que les autres.

Au final, ces résultats seraient dus à la double fonction que peuvent avoir les images ; elles permettent d'apporter de nouvelles informations, mais aussi d'activer un plus grand nombre de connaissances stockées en mémoire à long terme, n'appartenant ni à ces mêmes illustrations ni aux textes « support ».

Plus précisément, la banque d'images consultées par les participants jouerait le rôle d'une mémoire externe suppléant le manque d'informations indispensables à la réalisation du texte à produire.

Quant au retour des scripteurs les plus faibles sur les textes « support », à plusieurs reprises, cela peut s'expliquer par le fait que ces outils d'aide ont permis aux participants de dépasser l'éventuel « gap » de connaissances linguistiques et textuelles qui leurs manquent, en exploitant le potentiel lexical et sémantique qu'offrent ces textes supports.

Conclusion :

L'expérience a montré que la co-écriture dépend de nombreux paramètres et que les interactions entraînent une certaine difficulté dans l'observation de leurs effets. Par ailleurs, nous avons tenté dans le présent article, de mettre l'accent sur les modes d'interactions dans une co-écriture en présentiel.

Ainsi, nous avons pu observer que dans une situation de co-écriture, plusieurs modalités d'organisation du travail rédactionnel sont possibles et qu'une influence non négligeable apparaît sur les résultats attendus de l'activité. La formulation de la consigne, les outils d'aide fournis, le

profil des co-rédacteurs et le rôle qu'ils jouent au sein du *couple rédactionnel*, sont autant de variables à prendre en compte par l'enseignant pour optimiser au maximum un projet d'écriture.

La prise en compte de ces différentes dimensions dans les situations d'apprentissage, devra la rendre moins hermétiques et permettre aux apprenants d'une langue étrangère d'accéder plus facilement aux savoirs et à la culture de l'autre. L'objectif d'une telle démarche est certainement de permettre un échange efficace et une médiation fluide de la communication dans un monde miniaturisé où les distances sont abolies et la notion de temps éclatée par les technologies de l'information et de la communication.

Travaux cités :

- Baudrit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode pédagogique ? De Boeck Université.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? Carrefours de l'éducation, n° 27, pp. 103-116.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crinon J. & Legros D. (2002). The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting. Learning and Instruction 12(6), 605-626
- Depover, C., Quintin, J.-J., & De Lièvre, B. (2004). Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, pp. 38-44.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by « collaborative learning » ? Dans D. P., Collaborative learning : Cognitive and computational approaches. (pp. 1-19). Oxford : Pergamon.
- khebbeb, A. (2007). L'effet du "Peer Learning" et Co-construction de connaissance dans un travail collaboratif à distance. Les cahiers du LAPSI, pp. 39 - 48.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Legros, D., Gabsi, A., Makhouf, M., Khebbeb, A., & Marin, B. 2. (2005, mai 30-31). effets de la prise en compte du contexte plurilingue sur la co-construction de connaissance via la réécriture croisée à distance. Colloque LECA internet: Lire, Ecrire, Communiquer et Apprendre sur internet. Aix-en-Provence: Colloque de l'Ecole doctorale "Cognition, Langage et Education".
- Lévy, P. (1997). L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace. . Paris : La Découverte.
- Roussey, J.Y., Barbier, M.L. & Piolat, A. (2002). Aide à la recherche d'informations sur support hypermédia et production écrite par de jeunes rédacteurs. In E. de Vries, J.P. Permin & J.P. Peyrin (Eds.), *Hypermédiats & Apprentissages*, 5 (pp.151-165). Paris: INRP & EPI
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. Dans A. Piolat, & A. Pélissier, *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 13-50). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Liège: Mardaga, 206 p.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool : an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool* (pp.7-22). Dordrecht, Boston, London : Kluwer academic publishers.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.