

# Chronique

de la recherche

## **Compétence scripturale et pratiques communicationnelles au secondaire: Expériences d'intégration des technologies numériques dans diverses écoles québécoises**

### **Introduction**

Dès l'enfance, et à plus forte raison à l'adolescence, la fonction de communication du langage, essentiellement associée à l'oral hors de l'école, tend à privilégier le passage par les médias électroniques lorsqu'elle adopte une forme scripturale. En clair, dès que le jeune maîtrise les codes graphiques correspondant à l'alphabet typographique, hors de la communication orale, c'est la communication médiatisée permettant la simultanéité de l'interaction qu'il privilégie au quotidien. Chez les jeunes, la prévalence rapide du recours aux messageries électroniques (courriels, textos, etc.) ou à certains médias sociaux tels que Facebook ainsi qu'aux interactions verbales médiées, par exemple via Skype, a été amplement démontrée, notamment dans les pays industrialisés. À cet égard, la représentation d'un hiatus majeur entre les pratiques d'utilisation domestique des technologies numériques et celles qui caractérisent l'environnement scolaire, notamment sur le plan de la communication, est généralisée chez les élèves des pays industrialisés (Fluckiger, 2008). Par ailleurs, dans les pays comme la France où l'accessibilité à des environnements numériques de travail (ENT) de nature scolaire est généralisée, les élèves sont peu motivés et les utilisent de façon restrictive ou stéréotypique (Bruillard, 2011).

François Larose \*,  
Vincent Grenon \*\*,  
Marie-Christine Beaudry \*\*\*,  
François Vincent \*\*\*\*,  
Catherine Crête D'Avignon \*\*\*\*\*,  
Mathieu Bégin \*\*\*\*\*,  
Olivier Dezutter \*\*\*\*\*,



### **Une expérience de recours aux technologies numériques pour soutenir le développement de la compétence scripturale**

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Fonds de recherche du Québec, Société et culture (FRQ-SC)<sup>1</sup>, de 2011 à 2013 nous avons procédé au recueil de données auprès des élèves de quinze classes du secondaire animées par des enseignantes et des enseignants partenaires, de 1257 élèves de classes équivalentes mais de tierces écoles, alors que, simultanément, nous coconstruisions puis expérimentions une banque de six situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) avec treize praticiennes et praticiens partenaires. Le but de notre démarche était simple : valider l'effet d'un rapprochement entre pratiques réelles de communication écrite des jeunes en matière d'utilisation des TIC et pratiques scolaires, à la fois sur l'acquisition de compétences sur le plan scriptural et de transfert sur le plan des pratiques d'écriture quotidiennes. Cependant, avant de nous pencher sur quelques résultats partiels de notre démarche, voyons ce que nous dit la documentation scientifique à cet égard.

### **Informatique en milieu scolaire, médias électroniques et pratique de l'écrit**

Les enquêtes québécoises ou étrangères démontrent que les praticiennes et les praticiens recourent aux TIC de façon relativement marginale. En enseignement de la langue première, les usages sont restreints à la recherche d'informations dans Internet en contexte de projets d'apprentissage et au recours au traitement de texte ainsi qu'aux correcteurs dans

1 Larose, F., Beaudry, M.-C., Bédard, J., Carignan, I., Grenon, V. et 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 : FRQ-SC, Action concertée sur l'écriture (# 2011-AC-144353).

le cadre de tâches d'écriture, le transfert des apprentissages dans les pratiques des jeunes demeurant fort limité. La disponibilité de matériel informatique pour les élèves, même lorsqu'ils disposent d'ordinateurs individuels, portables ou fixes, affecte peu ce profil (Karsenti et Collin, 2011).

Des études récentes suggèrent que les systèmes de messagerie des téléphones cellulaires (textos) peuvent être utilisés de façon efficace et motivante hors de la classe afin de soutenir la construction de compétence à l'écrit chez les jeunes, notamment lorsque ces systèmes sont articulés avec d'autres ressources didactiques informatisées disponibles en classe (Cavus et Ibrahim, 2009). Il y a là un espace de rapprochement entre pratiques scolaires et pratiques communicationnelles des jeunes, hors de l'école, qui présente un riche potentiel sur le plan du soutien à l'apprentissage des compétences en lecture et en écriture. Cela, notamment lors de la transition entre les ordres d'enseignement alors que les jeunes ressentent plus fortement la dissonance entre ce qu'ils vivent dans et hors de l'école.

Il en va de même pour ce qui est du recours à certains médias sociaux comme Twitter et à certains blogues ou environnements de clavardage. Le recours à ce type de média en contexte scolaire serait un levier efficace, bien que moins puissant que les idéateurs, pour la construction des compétences argumentatives chez les élèves (Newell, Beach, Smith et Van der Heide, 2011). La condition d'efficacité en est généralement que le recours à ces environnements soit inséré dans une démarche collaborative entre actrices et acteurs de la classe.

### **Quelques données et un aperçu des résultats de notre recherche**

Dans la présente recherche nous avons donc conçu, sur une base collaborative, six situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ciblant le soutien au développement de textes argumentatifs où s'exerce le jugement critique

des élèves. Ces SAÉ faisaient toutes appel à des environnements numériques de soutien, ces derniers étant non-homogènes. En effet, durant la première année, les enseignantes et les enseignants partenaires ont opté pour le recours au blogue (une classe), à Twitter (une classe) ainsi qu'à un idéateur (une classe). Les enseignantes et les enseignants associés à la démarche œuvraient principalement, en 2011-2012, au deuxième cycle du secondaire, dans deux écoles desservant des élèves provenant de milieu socioéconomiquement faible. L'une des classes présentait un profil « international », la seconde, un profil « régulier » et la troisième regroupait des élèves en difficulté d'apprentissage, notamment en français. La seconde année, soit en 2012-2013, trois SAÉ ont été construites par six enseignantes partenaires. Ces dernières enseignaient dans deux institutions privées respectivement situées en Estrie et en Montérégie. La première SAÉ impliquait, elle aussi, le recours à un blogue dans deux classes de premier cycle du secondaire. La seconde requérait l'utilisation de Twitter dans trois classes du deuxième cycle. Enfin, la troisième impliquait la mise en œuvre de Power Point lors de la coconstruction d'un roman interactif dans sept classes de premier cycle. Dans les lignes qui suivent, nous traiterons brièvement des quatre contextes d'expérimentation utilisant des médias sociaux ou des environnements numériques de même type, soit les SAÉ recourant à Twitter et celles qui mettaient des blogues à contribution.

### Les SAÉ recourant à Twitter

Deux SAÉ recouraient à Twitter. La première, développée et expérimentée en 2011-2012, impliquait le visionnement d'un film de grande diffusion, *Maurice Richard*, avec arrêt pour échanges de « Tweets » sur diverses séquences du film, la sauvegarde des messages produits et l'utilisation de ces derniers en tant que banque d'éléments argumentaires mis à contribution ultérieurement dans la construction d'un texte argumentatif autour de la thématique

suivante : « Faut-il franciser les joueurs étrangers se joignant aux Canadiens de Montréal ? » Les élèves devaient compléter l'étayage de leur discours en exploitant diverses ressources documentaires trouvées dans Internet. La SAÉ se déployait sur huit périodes régulières d'enseignement.

La seconde SAÉ, développée et expérimentée en 2012-2013, impliquait le visionnement préalable d'un film, *Douze hommes en colère*, l'initiation subséquente à l'utilisation de Twitter, puis l'échange argumentaire entre élèves à partir de thèmes proposés par l'enseignante. Dans ce cas, la banque de Tweets servait de référent pour la construction des textes utilisant à la fois une stratégie basée sur la réfutation et sur l'explication argumentaire. La SAÉ se déployait sur cinq périodes auprès de trois groupes distincts de même niveau.

### Conditions de déploiement des SAÉ

Dans les deux cas, la majorité des élèves ne connaissait ni ne pratiquait le médium invoqué. Une période d'ouverture de comptes et d'appropriation de la technologie s'est donc avérée nécessaire pour chacun des groupes classes concernés. Dans ces deux cas aussi, une période d'appropriation préalable de la part des enseignantes et des enseignants s'est avérée nécessaire. Les données relatives aux élèves ne sont guère surprenantes si on tient compte que dans un échantillon de référence de 1257 élèves d'âge et de statut socioéconomique équivalent, moins de 4% des répondants utilisaient Twitter hors du contexte scolaire, le pourcentage variant selon le niveau de scolarité (quatrième ou cinquième secondaire).

L'analyse de contenu des entrevues de groupe menées auprès de six à huit élèves de chaque classe participante suggère que, dans le groupe de 2011-2012, la majorité du discours produit (Tweets émis, cohérents avec l'objet de la SAÉ) l'a été par environ 30 % des élèves. La majorité de leurs pairs s'est approprié la banque de messages ainsi produite pour étayer ou différen-

cier l'argumentaire de leur propre production écrite. Bien que la nature des interactions en temps réel ait été plus soutenue et centrée sur la thématique explorée dans la SAÉ, les trois groupes ayant participé à l'expérimentation de 2012-2013 constatent eux aussi que la nature courte des Tweets (140 caractères) ne permet pas une discussion où l'argumentaire des pairs influence directement l'opinion et le discours de chacun. On assiste à la construction d'une structure additive de discours justificatifs plutôt qu'à la dialectique réfutation/explicitation des points de vue formulés. Encore une fois, les messages émis durant les interactions sont plutôt réappropriés après le fait, en contexte de production écrite formelle, en tant que banque documentaire permettant de distinguer son propre discours de celui de ses pairs.

### Les SAÉ recourant au blogue

Deux SAÉ mettaient le blogue à contribution. En 2011-2012, comme en 2012-2013, la structure théorique de déploiement de l'activité était semblable, les élèves devant lire préalablement un roman puis produire progressivement un texte argumentatif de type critique portant sur ce livre. Ils déposaient enfin ce texte sur le blogue, recevant ainsi la critique des pairs pour bonifier leurs productions. Dans les deux cas, les enseignantes en étaient à leur première expérience de création et d'utilisation d'un blogue. Au moment d'entamer le travail collaboratif de coconstruction des SAÉ, l'enseignante responsable du groupe de 2011-2012 avait déjà sélectionné le type de médium qu'elle utiliserait et avait déjà créé son environnement. Sa collègue responsable des deux classes de 2012-2013 ne s'est familiarisée avec la création et la gestion d'un blogue qu'au moment de mettre sa SAÉ à l'épreuve de la pratique. La durée de mise en œuvre des SAÉ variait de treize périodes d'enseignement pour la cohorte de la première année à sept périodes pour chacune des deux cohortes de l'année suivante.

### Conditions de déploiement des SAÉ

Encore une fois, les élèves des trois groupes concernés ne connaissaient que peu ou pas les blogues. Alors que 63 % de nos sujets possédaient une page Facebook et y interagissaient quotidiennement, la proportion variant avec l'âge et le statut socioéconomique des élèves, et que 45 % des élèves de l'échantillon de référence en faisait autant, seuls 27 % d'entre eux consultaient au moins occasionnellement des blogues.

Dans le cas du blogue utilisé durant l'expérimentation de 2011-2012, la dimension de médiation des savoirs était présente, à la fois par l'enseignante via les commentaires et les rétroactions privées et publiques faites sur les travaux déposés, et par les interactions directes et indirectes des élèves sur les productions de leurs pairs. Dans le second cas, soit le blogue soumis aux élèves des groupes de 2012-2013, la dimension médiatrice fut absente, le blogue ne servant que de lieu de dépôt pour des textes quasi achevés, travaillés d'abord en version manuscrite puis transcrits dans Word. L'interactivité et la collaboration que doit permettre ce type d'environnement n'ont que peu ou pas été mises de l'avant.

### Et après... en guise de conclusion

Les données recueillies auprès des élèves concernés ainsi que de ceux de l'échantillon de référence permettent de constater qu'à priori, les deux médias souvent associés aux médias sociaux intégrés aux SAÉ correspondent assez peu à ceux auxquels les élèves recourent au quotidien, soit essentiellement Facebook. Plusieurs remarques des élèves ayant participé aux diverses expérimentations laissent penser qu'ils retrouvent dans un média social les fonctionnalités d'un blogue et l'interactivité rapide du Tweet tout en ayant la possibilité d'y développer leur argumentaire de façon soit synchrone, soit asynchrone. Il est dès lors étonnant que dans ces mêmes classes, l'usage de Facebook soit systématiquement

réprimé ou déconseillé au bénéfice de tiers médias peu fréquentés par les jeunes et moins flexibles. Pourtant, plusieurs expériences en cours ou réalisées à l'étranger démontrent le potentiel de cet environnement, notamment lorsqu'il s'agit de créer un contexte favorisant l'interaction à la fois entre les apprenants et entre ceux-ci et leur enseignant, peu importe que la-dite interaction et, notamment, la rétroaction enseignante, se déploie ou non en contexte scolaire. Si les SAÉ sont supposées représenter des contextes authentiques d'apprentissage, elles doivent permettre la mise en œuvre des compétences développées par les élèves dans leur quotidien, dans ce cas-ci, l'expression écrite du jugement critique dans un contexte communicationnel le plus familier possible. Pourquoi alors imposer aux élèves de recourir à un médium marginal dont la maîtrise des fonctionnalités leur échappe en grande partie – ainsi qu'aux adultes devant assurer la médiation didactique d'objets d'apprentissage – alors qu'une simple adaptation des conditions d'usage d'un médium familier optimiserait le potentiel didactique et pédagogique de la séquence d'enseignement et d'apprentissage ?

La question se pose de façon plus générale quant aux choix qu'effectue le milieu scolaire au regard des technologies numériques dont on vante les qualités à un personnel enseignant qui ne demande pas mieux que d'optimiser les conditions d'apprentissage de ses élèves. Tenir compte des pratiques sociales de référence, le recours à certains médias par exemple, ainsi que des pratiques langagières réelles des jeunes, permettrait probablement de mieux donner sens à un dispositif pédagogique créé à cet effet.

## Références

- 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.
- Cavus, N. et Ibrahim D. (2009). M-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78 - 91.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-61.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2011). *Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire* (p. 261-270). Patras : Université de Patras. Didapro 4 - Dida&STIC, Analyse de pratique et enjeux didactiques.
- 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.
- \* François Larose enseigne à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIPPE)
- \*\* Vincent Grenon enseigne à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIPPE)
- \*\*\* Marie-Christine Beaudry enseigne à la faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal
- \*\*\*\* François Vincent est étudiant au PhD à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIPPE)
- \*\*\*\*\* Catherine Crête-D'Avignon est étudiante à la MA, faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIPPE)
- \*\*\*\*\* Mathieu Bégin est étudiant au PhD, Départ. de communication de l'université de Montréal (CRIPPE)
- \*\*\*\*\* Olivier Dezutter enseigne à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (CRIPPE)