

La nature de la troisième note dans le discours de classes en réseau

Christine Hamel
Marie-Hélène C.-Bouffard
Jacques Bordage

Statement of the issue/problem

General context

Dans le cadre de l'initiative École éloignée en réseau, des classes de plus d'une cinquantaine d'écoles utilisent le Knowledge Forum (KF) dans le but d'enrichir l'environnement d'apprentissage de petites communautés rurales et éloignées en travaillant en collaboration, plusieurs classes ensemble, à partir de questionnements authentiques et d'idées réelles (Scardamalia, 2002). Certaines écoles participantes sont aux prises avec des difficultés aux plans de la motivation et de la réussite scolaire des élèves. Elles sont situées, pour la plupart, dans des localités où les indices de défavorisation sont élevés (indice de milieu socioéconomique et indice du seuil de faible revenu) (MELS, 2006). Le nombre d'élèves par classe est faible et les enseignants doivent trouver des moyens afin d'augmenter le nombre d'interactions des élèves avec d'autres enfants et d'autres adultes en essayant de consacrer le tiers du temps de classe à la réalisation d'activités d'apprentissage en réseau.

Specific context

Plusieurs études ont démontré que le temps de parole en classe appartenait majoritairement à l'enseignant (Cazden, 2001; Flanders, 1970). Par exemple, une séquence classique de discours dans une classe est celle de l'IRE (initiative - réponse - évaluation) (Sinclair & Coulthard, 1975; Mehan, 1979) soit celle où l'enseignant prend l'initiative, l'élève répond et l'enseignant fournit une évaluation (rétroaction), ce qui octroie un contrôle important du comportement verbal en classe à l'enseignant. Pourtant, on sait que le langage parlé permet à l'élève de démontrer ce qu'il a appris. Ainsi, la séquence de type IRE ne permet-elle guère de susciter son engagement dans l'activité d'apprentissage (Herrenkhol & Guerra, 1998). Les résultats d'une étude récente (Bordage, 2007) indique de faible taux de coconstruction de connaissances dans des classes d'enseignants où ceux-ci avaient posé des gestes pour que cela se produise entre élèves. Par ailleurs, dans le contexte particulier de l'utilisation du KF dans les écoles en réseau, il faut souligner que l'appropriation de l'outil et de ses fonctionnalités s'est parfois faite selon un processus d'assimilation plutôt que d'accommodation (Seidel et Perez, 1994). L'étude de Bordage (2007) montre certaines différences significatives à l'avantage des classes qui utilisent le KF lorsqu'il s'agit de coconstruction. L'objectif de cette affiche est de vérifier jusqu'à quel point l'utilisation du KF et les affordances ainsi créées permettent un éloignement de la dynamique interactionnelle classique de l'IRE.

How your research will address the issue/problem

De manière plus précise et pour l'ensemble du corpus disponible (116 questions – Phase III), nous avons remarqué que la nature de la troisième contribution par les élèves semblait souvent reliée à une imitation d'un comportement et des interactions des enseignants (voir les catégories de Flanders dont celui sur les encouragements, 1970) tandis que les enseignants posaient souvent de nouvelles questions pour en arriver à faire approfondir aux élèves les idées qu'ils émettaient.

En posant les questions d'analyse suivantes nous cherchons à repérer des gestes-clé à poser du côté de l'intervention auprès des enseignants afin de favoriser le développement de leur capacité de faire faire de la coélaboration de connaissances à leurs élèves: Combien de perspectives développées par les classes en réseau contiennent une troisième note ? Quelle proportion de ce corpus a un type de discours de consignation, d'accumulation ou de coélaboration de connaissances (Hamel et al., 2006). Est-ce que l'utilisation du KF dans une perspective de discours interclasse progressif (écrit) a permis de sortir du modèle IRE ? Dans le discours de classe présent sur le KF, quelle est la nature de la troisième contribution de l'enfilade ? Qui initie cette troisième contribution ? Quelle suite est donnée à cette troisième note ?

L'analyse de la troisième note de l'enfilade s'insère dans une dynamique de recherche et d'intervention axée sur le développement professionnel des enseignants, à l'instar de l'analyse de la nature du questionnement (Allaire et al., 2006) et des types de discours (Hamel et al., 2006) présentées l'an dernier au Summer Institute (IKIT).

What you have learned/progress to-date

Comme on s'y attendait, les premières analyses démontrent une plus grande profondeur dans le discours lorsque cela dépasse la séquence question – réponse (processus d'assimilation dans l'utilisation du KF). En faire la démonstration aux enseignants est le défi d'intervention auquel nous sommes confrontés.

L'analyse des troisièmes notes d'une base de données et le retour aux enseignants se veut un moyen de faire comprendre l'importance d'approfondir le discours dans une logique d'amélioration des idées. La capacité à élaborer des connaissances passerait par un « passage obligé », celui d'aller au-delà de la troisième note. La nature de cette troisième note nous paraît-elle, en conséquence, déterminante de la façon dont le discours peut ensuite progresser. Dans cette perspective, attirer l'attention des enseignants sur la nature de la troisième note devient incontournable. De plus, nous en faisons une question d'échafaudage puisque plusieurs questionnements ne contiennent pas de troisième note, entre autres, en science et technologie).

L'analyse de la troisième note se veut aussi une façon de guider le travail des élèves dans l'élaboration de leurs contributions dans tous les cas où, selon l'ATK, les élèves révisent peu ou pas leurs notes ou que les taux de lecture sont inférieurs à 15 %. Enfin, il s'agit ici d'un moyen additionnel afin d'inciter les élèves à enrichir davantage les idées de leurs collègues des autres écoles plutôt que de se concentrer, comme la tendance l'indique (résultats de l'ATK, qui lit qui ?), sur les notes des élèves de leur propre classe,

Major project goals: what do you hope to achieve/accomplish?

Dans l'optique du développement d'un discours de coélaboration de connaissances dans des classes en réseau, nous désirons mettre en lumière non seulement la pertinence d'avoir une troisième note dans les enfilades mais les différentes façons dont les élèves y arrivent. La nature de la troisième note permet d'illustrer aux enseignants et aux élèves comment se construit un discours progressif dans une séquence différente de celle de l'IRE. Plus qu'un objet de recherche, l'analyse de la troisième note devient un outil d'intervention auprès des classes

impliquées afin de les guider, à distance, dans la coélaboration de connaissances à l'écrit à l'aide du KF.

Références

Allaire, S., C.-Bouffard, M.-H., Hamel, C. & Laferrière, T. (2006). The emergence of the principle « Real ideas, authentic problems » in teachers' and students' usage of KF in remote networked schools. Poster presented at IKIT Summer Institute.

Allaire, S., Beaudoin, J., Breuleux, A., Hamel, C., Inchauspé, P., Laferrière, T., & Turcotte, S. (2006). *L'école éloignée en réseau*. Rapport de recherche, phase II, CEFRIO, Québec.

Bordage, E. J. (2007). Description et comparaison de la socioconstruction dans trois contextes d'apprentissage différents du milieu scolaire. Thèse de doctorat.

Cazden, B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2nd Edition. Portsmouth, NH: Heinemann.

Flanders, N. (1970). *Analysing teacher behaviour*. New York: Addison Wesley.

Hamel, C., C.-Bouffard, M.-H., Allaire, S., Laferrière, T. & Turcotte, S. (2006). Building capacity in the use of KF by identifying different types of discourses. Poster presented at IKIT Summer Institute.

Herrenkohl, L.R. & Guerra, M.R. (1998). Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade. *Cognition and Instruction*, (16)4, pp.431-473.

Laferrière, T., Breuleux, A. & Inchauspé, P. (2004). *L'école éloignée en réseau*. Rapport de recherche, phase I, CEFRIO, Québec.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in a classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Seidel, R.J., & Perez, R.S. (1994). An evaluation model for investigating the impact of innovative educational technology. In H.F. O'Neil Jr. & E.L. Baker (Eds.). *Technology assessment in software applications* (pp. 177-212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.