

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE
EN ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERS SOCIAL

PAR FRANÇOIS BERNIER

MISE EN APPLICATION DU CONCEPT DE
DEMOCRATIE A L'AIDE DE TWITTER

22 JUIN 2017

*« Un pessimiste voit la difficulté dans chaque opportunité,
un optimiste voit l'opportunité dans chaque difficulté »*

Winston Churchil

Remerciements

En entamant les études à la maîtrise, j'envisageais avec le plus grand enthousiasme ce moment où j'aurais à remercier tous ces gens qui, à leur manière, m'ont permis de compléter ces études à la maîtrise en éducation. Entamer des études à la maîtrise au moment où l'on agrandit la famille et où l'on investit le marché du travail en éducation ne se fait pas sans le support de gens de qualité.

D'abord, je tiens à remercier Normand Roy, directeur de cet essai, pour son support de chaque instant. Chacune de tes interventions furent de la plus grande pertinence et chaque obstacle fut surmonté grâce à ta complicité, ta confiance.

Je tiens également à remercier Hélène Hébert et Esther Daigneault, de précieuses complices sans qui la rédaction de cet essai et la réussite de mes stages eurent été plus ardues.

Enfin et surtout, je tiens à remercier celles qui auront été à mes côtés tout au long de cette aventure, celles qui m'encouragèrent dans les moments les plus difficiles. Votre soutien indéfectible est indissociable de ma persévérance. Merci Pascale, Mia et Éloïse.

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1.....	3
<i>LA DEMOCRATIE A L'ECOLE.....</i>	<i>3</i>
1.1 <i>Enseignement de l'histoire au secondaire.....</i>	<i>3</i>
1.2 <i>Les technologies à l'école.....</i>	<i>4</i>
1.3 <i>Potentiel pédagogique des technologies</i>	<i>6</i>
1.3.1 <i>Avantages</i>	<i>7</i>
1.3.2 <i>Limites</i>	<i>8</i>
1.4 <i>Défis inhérents à l'enseignement de la politisation.....</i>	<i>11</i>
1.5 <i>Twitter : un outil politique?.....</i>	<i>12</i>
CHAPITRE 2.....	15
CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 <i>Les concepts en histoire.....</i>	<i>16</i>
2.2 <i>Arrimage au PFEQ.....</i>	<i>17</i>
2.3 <i>L'enseignement par concept.....</i>	<i>19</i>
2.3.1 <i>Typologie</i>	<i>20</i>
2.4 <i>Modèle d'enseignement par concept.....</i>	<i>22</i>
2.4.1 <i>Le modèle de Barth (1998).....</i>	<i>22</i>
2.4.2 <i>Le modèle de Desrosiers-Sabbath – Bruner (1984).....</i>	<i>23</i>
2.4.3 <i>Le modèle de Rieunier (2001).....</i>	<i>25</i>
2.5 <i>Le concept de démocratie.....</i>	<i>26</i>
2.6 <i>Objectifs de l'activité.....</i>	<i>27</i>
CHAPITRE 3.....	29
METHODOLOGIE ET OUTILS D'ANALYSE	29
3.1 <i>Profil des élèves retenus pour la tenue de l'activité</i>	<i>30</i>
3.2 <i>Questionnaire soumis aux élèves.....</i>	<i>30</i>
3.3 <i>Journal de bord de l'enseignant</i>	<i>31</i>
3.4 <i>Contexte de déroulement</i>	<i>32</i>
3.5 <i>Situation pédagogique.....</i>	<i>32</i>
3.5.1 <i>Activité d'enseignement du concept de démocratie</i>	<i>33</i>
3.5.2 <i>Modelage et appropriation des outils Twitter et Chromebook.....</i>	<i>34</i>
3.5.3 <i>Activité de discussion sur la plateforme Twitter</i>	<i>35</i>
CHAPITRE 4.....	38
RESULTATS ET ANALYSE.....	38
4.1 <i>Le journal de bord.....</i>	<i>38</i>
4.1.1 <i>Matériel didactique</i>	<i>39</i>
4.1.2 <i>Autorisations nécessaires.....</i>	<i>40</i>
4.2 <i>Un questionnaire peu bavard ?.....</i>	<i>43</i>

CHAPITRE 5	46
DISCUSSION	46
5.1 <i>Discussion</i>	46
5.1.1 Une pratique enseignante en mouvement	46
5.1.2 Une activité enrichissante pour l'enseignant en formation.....	48
5.2 <i>Limites de l'activité</i>	49
5.2.1 Intrication administrative	49
5.2.2 Défis humains	50
5.2.3 Ressources matérielles.....	50
5.2.4 Adaptation pédagogique.....	51
CONCLUSION	53
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	56
ANNEXES	62
<i>Annexe 1 – Cahier de l'élève enseignement du concept de démocratie</i>	62
<i>Annexe 2 – Procédurier Twitter (première page)</i>	66
<i>Annexe 3 – Consignes de travail de l'activité Twitter</i>	67
<i>Annexe 4 – Charte d'utilisation</i>	68
<i>Annexe 5 – Résultats du questionnaire d'appréciation</i>	69
<i>Annexe 6 – Modèle révisé du processus d'intégration des TIC(Raby, 2004)</i>	74

CONTEXTE

Point d'orgue d'une formation à la maîtrise en enseignement de l'univers social au secondaire, cet essai s'intéresse à l'implantation de pratiques pédagogiques orientées vers l'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) en milieu scolaire. Plus précisément, cet essai s'intéresse au potentiel pédagogique de Twitter dans le cadre d'une activité d'apprentissage du concept de démocratie. Toutefois, la rédaction du présent essai s'inscrit, d'abord et avant tout, dans une démarche de résolution de problème en cours de formation. Dans un tel contexte, l'enseignant en formation s'engage dans une démarche réflexive ancrée dans la réalité du milieu scolaire. Conséquemment, l'essai permet à l'enseignant de prendre le recul nécessaire pour analyser une expérience pédagogique dans ses articulations les plus tangibles. Comme le souligne Ouellet, dans son *Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire* (2012), « Le contexte de leur [les enseignants] futur travail demande une bonne connaissance de soi, acquise par une pratique réflexive authentique » et l'essai permet cette pratique réflexive.

Concrètement, cet essai poursuivait, au départ, un objectif pédagogique que la réalité du milieu a détourné vers une analyse réflexive des pratiques enseignantes. En toute cohérence avec l'intention pédagogique qui guide la rédaction d'un essai professionnel, cet essai permet de faire la démonstration que le succès de la mise en place d'une activité pédagogique en classe ne repose pas seulement sur des éléments didactiques. En effet, l'implantation de pratiques enseignantes technopédagogiques pose encore certains défis aux enseignants, dont celui de la perméabilité du milieu à ces stratégies pédagogiques encore considérées peu orthodoxes.

INTRODUCTION

L'usage de la technologie numérique à l'école en est plein essor (CEFRIO, 2015) et les nombreuses applications possibles dans la pratique enseignante constituent un courant de recherche en éducation des plus prometteurs. Nombre de chercheurs et d'enseignants s'entendent sur le potentiel pédagogique indéniable des technologies de l'information des communications (TIC) en classe (Chiasson Desjardins, 2013 ; Collin & Karsenti, 2012a, 2012b, 2013 ; Coulibaly, Karsenti, Gervais, & Lepage, 2013 ; Grégoire & Karsenti, 2013), mais des questions subsistent quant à la mise en place d'une pratique pédagogique les intégrant pleinement.

Dès le début de mes études en éducation, en 2014, j'ai eu l'intuition que l'usage des TIC en classe constituait une voie à explorer pour l'enseignement de l'histoire et je n'ai eu de cesse, depuis lors, de m'intéresser à l'extraordinaire portée pédagogique des outils de communication en matière d'éducation citoyenne. Or, depuis la première campagne électorale de Barack Obama en 2008, le potentiel de plateformes virtuelles telles que Twitter et Facebook pour la tenue de débats d'idées n'a fait que s'accroître. À ce titre, les dernières élections américaines, qui ont permis l'ascension de leur coloré président, achevèrent de me convaincre que Twitter était un outil redoutable en politique moderne. Ainsi, alors que j'abordais la dernière étape de mes études à la maîtrise, il m'a semblé essentiel d'explorer cette voie dans le but de permettre aux élèves de s'approprier certains mécanismes de survie en démocratie, parmi lesquels la prise de parole de manière articulée est certainement l'un des plus pertinents.

Cet essai s'intéresse donc, à l'usage des TIC en enseignement et particulièrement sur le potentiel pédagogique de Twitter en classe d'univers social au secondaire.

Aussi, il est important de souligner que la rédaction du présent essai s'inscrit dans une période de transition entre le programme d'enseignement de l'histoire et d'éducation à la citoyenneté implanté en 2007 et le nouveau programme d'enseignement de l'histoire du Québec et du Canada de 2017. Comme l'année scolaire 2016 – 2017 en était une d'appropriation du nouveau programme, il fut décidé cet essai s'appuierait sur le programme de 2007.

Pour soutenir la démonstration du potentiel d'utilisation des TIC en enseignement de l'histoire au secondaire, le présent essai s'appuiera sur les fondements didactiques de l'enseignement par concept (Barth, 1998 ; Desrosiers-Sabbath, 1984). Dans un premier temps, nous dresserons un portrait de la recherche en éducation au sujet de l'utilisation des TIC en classe et plus précisément sur le potentiel pédagogique de Twitter. Ensuite, nous définirons et présenterons l'étendue du potentiel pédagogique de l'enseignement par concept. Enfin, nous présenterons la situation d'apprentissage et d'évaluation et les résultats obtenus à la suite de cette expérimentation auprès des élèves. En guise de conclusion, nous aborderons les perspectives d'utilisation et les solutions qui s'offrent aux enseignants qui souhaitent intégrer l'usage des TIC en classe.

CHAPITRE 1

LA DEMOCRATIE A L'ECOLE

Dans le but d'assurer une éducation citoyenne adéquate aux élèves du secondaire, il apparaît essentiel de mettre en place des activités pédagogiques qui sauront initier les élèves à ces responsabilités citoyennes de haute importance. Pour ce faire, il est impératif que les élèves maîtrisent le concept de démocratie. Véritable fondement de la société occidentale moderne, le concept de démocratie demeure particulièrement difficile à définir et la compréhension des rouages et des responsabilités individuelles qui lui sont propres l'est davantage. C'est pourquoi, l'intention pédagogique de cet essai est de combler les besoins en matière d'éducation citoyenne en usant du potentiel pédagogique de l'enseignement par concept conjointement aux TIC.

1.1 Enseignement de l'histoire au secondaire

L'enseignement de l'univers social au secondaire est indissociable de l'éducation citoyenne (MELS, 2006 ; MELS, 2007). Par le biais de l'histoire, chaque élève est convié à développer sa conscience citoyenne (compétence 3). Cette mission doit être prise au sérieux puisque, tel que le mentionnent certains auteurs (Baril-Gingras, 2012 ; Daubois, 2013), les jeunes semblent se désintéresser de la vie politique et sont peu actifs socialement. Depuis toujours, les enseignants sont aux premières loges pour observer les comportements sociaux et cette position leur permet aussi de jouer un rôle de premier plan dans la modélisation de ces comportements. Ainsi la classe, et ensuite l'école, doivent offrir un espace favorable à la construction d'une identité citoyenne pour chaque élève. Or, par l'usage des outils du Web 2.0, ce territoire d'apprentissage est appelé à s'élargir (McPherson, Budge, &

Lemon, 2015) et à devenir l'environnement approprié pour une première expérience de vie démocratique.

Parmi tous les outils du Web 2.0 disponibles, Twitter semble être un moyen d'expérimentation de la vie démocratique particulièrement intéressant. Une expérience d'immersion démocratique via Twitter permettrait d'une part aux élèves initiés de définir le concept de démocratie pour ensuite prendre parole dans un espace public.

Nous verrons d'abord quels sont les objectifs pédagogiques d'une telle expérience en univers social et sa pertinence en tant qu'expérience de politisation pour les élèves. Nous discuterons ensuite de la portée pédagogique des technologies en éducation, qui fait actuellement l'objet d'un débat qu'il importe de présenter, et de la valeur de Twitter comme outil d'expérimentation politique.

1.2 Les technologies à l'école

Tout d'abord, mentionnons que l'utilisation des TIC en classe n'a pas mené à une révolution de la pratique enseignante. En réalité, bien que l'on reconnaisse le potentiel de leur utilisation, les TIC sont tenues à l'écart de bon nombre de salles de classe (Collin & Karsenti, 2012a). Certains facteurs exogènes justifient ce désistement et, parmi ceux-ci, le manque de ressources financières et techniques en milieu scolaire et les programmes surchargés qui ne laissent que peu de place à l'innovation (Chai & Lim, 2011). Il arrive aussi que des facteurs endogènes expliquent l'écart entre les ambitions et la réalité. Ainsi, la compétence des enseignants dans la maîtrise des outils, le temps qui leur file entre les doigts, le peu de connaissances en la matière et les préjugés que l'on entretient sur l'usage des TIC sont autant d'exemples pertinents (Chai & Lim, 2011 ; Raby, 2014).

Malgré toutes ces contraintes, on a tout de même constaté que l'intégration des TIC à la pratique enseignante n'a cessé de s'accroître depuis le début des années 2000 (UNESCO, 2011). Il serait toutefois périlleux d'affirmer que leur implantation dans les écoles se généralise si l'on considère l'importante mobilisation de ressources qu'elle exige et les multiples éléments qu'il reste à mettre en place pour favoriser une saine transition vers un système d'éducation qui laisse une large place aux technologies.

En premier lieu, tel que prescrit par le référentiel de compétence professionnelle de l'enseignant, ce dernier doit démontrer sa maîtrise des technologies de l'information et de la communication afin de compléter sa formation (MEQ, 2001). On exige donc de l'enseignant en formation qu'il maîtrise l'usage des TIC en classe (Villeneuve, Karsenti, & Collin, 2013), mais cette exigence s'étend aussi aux enseignants d'expérience qui voient entrer les tableaux numériques et outils informatiques dans leur classe. Le référentiel de compétence professionnelle suggère même que le sentiment de compétence est un facteur déterminant à l'intégration des TIC (Villeneuve et al., 2013). Les enseignants doivent se tourner vers l'offre en formation continue pour parfaire leur maîtrise des outils technologiques. Et bien qu'il n'y ait pas urgence en la demeure, une réelle pression s'exerce actuellement sur la profession enseignante en matière d'intégration des TIC. Puisqu'elles sont omniprésentes dans toutes les sphères de la société, l'avis général est qu'il en revient à l'école de former les jeunes à l'utilisation de ces technologies (Villeneuve et al., 2013). Les TIC sont des outils favorables au développement de l'enseignant et de sa pratique enseignante, et le développement de cette compétence est mû par une volonté de transmettre ces connaissances aux élèves (Villeneuve et al., 2013) sous forme d'éducation aux médias, par exemple.

Deuxièmement, il serait de mise que les organisations scolaires aménagent des plages horaires consacrées à l'intégration des TIC en classe afin de favoriser leur

implantation (Villeneuve et al., 2013). Le manque de temps est un élément intimement lié à la pratique enseignante et le fait que la plupart des enseignants perçoivent l'utilisation des TIC comme particulièrement chronophage (Collin & Karsenti, 2012a) devrait susciter, de la part des autorités, une reconnaissance du temps nécessaire à la mise en place d'activité et au développement des compétences dans l'usage des technologies de l'information et de la communication (Antaya, 2017). En ce sens, les TIC peuvent, par leurs possibles usages asynchrones et mobiles, combler le manque de temps nécessaires à la formation des enseignants. Par exemple, il serait intéressant de mettre à la disposition des enseignants des capsules vidéos qui leur permettraient de découvrir de nouveaux outils, d'en saisir les possibilités et voire même d'en faire usage à court terme. En publiant ces capsules sur une plateforme telle que YouTube, par exemple, les enseignants pourraient les consulter à tout moment et à l'endroit de leur choix.

Malgré tout, les enseignants font de plus en plus usage des technologies en éducation, que ce soit en soutien à la planification (Word, Internet), dans la gestion des résultats (Excel) ou encore dans la présentation de la matière (PowerPoint). Mais une fois admise la valeur des TIC dans l'organisation, la planification et la présentation d'un programme, il importe de se tourner vers les vertus que l'on attribue aux TIC d'un point de vue didactique et pédagogique. La véritable valeur des technologies de l'information en classe repose sur la portée pédagogique de ces outils avec les élèves (Bernet, Karsenti, Lainey, & Collin, 2013 ; Chai & Lim, 2011 ; Collin & Karsenti, 2012a).

1.3 Potentiel pédagogique des technologies

Il est impératif d'éviter les dérives idéologiques et de concentrer son attention sur les bienfaits liés à l'usage des TIC, mais pour éviter ce piège, il faut s'assurer que de tels outils permettront à l'enseignant d'atteindre ses objectifs pédagogiques. En conséquence, la mise en place de stratégies pédagogiques reposant sur l'usage des

TIC en éducation nécessite une réflexion approfondie des avantages et limites de ces outils attrayants dont la popularité ne cesse de croître (CEFRIO, 2015 ; Karsenti & Collin, 2013b).

1.3.1 Avantages

La recherche en éducation tend à faire la promotion de l'usage des TIC en classe, mais il est clair que la réussite de leur intégration repose sur un certain degré de préparation dans le but de favoriser leur appropriation par les élèves et l'enseignant. En effet, c'est en souscrivant à une pratique enseignante constructiviste (Peraya & Peltier, 2012) que l'enseignant pourra mettre en lumière les nombreux avantages à user des TIC en classe (Peraya & Peltier, 2012).

La proximité des outils technologiques est primordiale. Un enseignant de français qui souhaite recourir aux ordinateurs pour évaluer ses élèves en situation d'écriture préfère que les ordinateurs soient disponibles dans sa classe. Ainsi, on évite l'étape contraignante de réservation des locaux informatiques. Les élèves qui disposent d'ordinateurs dans leur classe peuvent en faire un usage ponctuel et efficace (Bernet et al., 2013). De plus, la proximité des ordinateurs leur permettra d'accéder à une somme importante d'information. Internet diversifie les voies d'accès aux connaissances et s'avère un outil des plus intéressants pour les élèves (Collin & Karsenti, 2013). Il convient aussi d'ajouter que, dans une perspective socioconstructiviste, les enseignants peuvent user de ce contexte technologique pour favoriser le travail collaboratif. En effet, à l'aide de logiciels et de postes informatiques, un enseignant peut mener une activité d'écriture ou de recherche collaborative (Davidson, 2012) qui, entre autres, peut aisément mener les membres d'une même équipe à la construction d'un wiki ou à la rédaction d'un texte informatif (Collin & Karsenti, 2012b, 2013 ; Davidson, 2012). L'aspect collaboratif des TIC se révèle aussi dans la possibilité qu'ont les élèves d'entrer en contact avec un grand nombre de spécialistes (Chai & Lim, 2011).

Un autre avantage que la recherche universitaire tend à mettre en lumière est l'aspect motivant de l'usage des TIC en classe. En effet, la recherche a démontré qu'une grande majorité d'élèves s'investit davantage dans les tâches qui en permettent l'usage (Collin & Karsenti, 2012a, 2012b ; Grégoire & Karsenti, 2013 ; Karsenti & Collin, 2013a ; Karsenti, Goyer, Villeneuve, & Raby, 2005 ; West et al., 2015). Par l'usage des TIC, l'élève est invité à prendre part à une activité qui se tient dans un cadre plus stimulant, ce qui l'incite à adopter un comportement autodéterminé. Dans ce cadre, l'élève pose des gestes pour le plaisir et voit sa motivation augmenter au même rythme que son senti (Bandura, 1993 dans Grégoire & Karsenti, 2013). De plus, un élève qui fait usage des TIC pour accomplir certaines tâches sera amené à se concentrer sur des tâches plus complexes. Par exemple, par l'usage d'un autocorrecteur, un élève voit sa tâche en matière de rédaction allégée et peut se concentrer sur le contenu ou la structure de son texte (Chai & Lim, 2011 ; Karsenti & Collin, 2013a).

1.3.2 Limites

Bien que Twitter soit un réseau social des plus populaires, il est étonnant que peu si peu d'enseignants en fassent usage en classe (West et al., 2015). Or, la recherche scientifique a identifié une série d'éléments qui expliqueraient le peu d'intérêt démontré par les enseignants pour l'usage de Twitter en classe. Tout d'abord, il y a des facteurs incommodes liés à l'usage de la technologie en milieu scolaire. Encore et toujours, les enseignants peinent à s'approprier les nouvelles technologies (UNESCO, 2011). Ainsi, depuis les années 1960, on enseigne aux élèves à se servir des TIC pour favoriser leur apprentissage (Villeneuve et al., 2013), mais on néglige souvent d'intégrer ces mêmes outils à la pratique enseignante (Villeneuve et al., 2013). Mais justement, il semblerait que ces pratiques soient appelées à changer. C'est du moins ce qu'affirme le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) dans son référentiel de compétences des enseignants (MEQ, 2001).

Les composantes de la huitième compétence professionnelle sont :

- porter un regard critique sur les avantages et limites des TIC ;
- évaluer le potentiel pédagogique des outils technologiques ;
- en faire usage pour les communications, la recherche de contenus et pour se constituer des réseaux d'échange qui permettent la formation continue et l'amélioration de sa pratique ;
- favoriser le développement des compétences des élèves dans l'usage des TIC (MEQ, 2001) ;

Donc, l'enseignant qui souhaite acquérir cette compétence et profiter de ces outils devra souscrire aux principes de la formation continue et prendre le temps nécessaire à son autoformation (Coen, 2012), car c'est en manipulant ces outils que l'enseignant va développer les compétences nécessaires à son utilisation en contexte scolaire. Or, en classe, le temps manque.

Les enseignants sont donc appelés à mettre en place des activités d'appropriation des technologies en classe, telle que le commande le référentiel de compétence du MEEF. La tenue d'activités pédagogiques portant sur l'usage des outils technologiques est nécessaire pour aider les élèves à se familiariser avec ces outils. Il s'agit d'une aide technique et manuelle qui repose sur l'axiome selon lequel les élèves de la génération Internet apprennent plus souvent en faisant qu'en réfléchissant (Depover et al., 2013). Or, l'utilisation d'un outil comme Twitter, à des fins éducatives, nous permet la transposition de connaissances académiques dans des contextes hors classe et permet la convergence du milieu éducatif et du milieu socioculturel des élèves. On pourrait se réjouir de cette convergence, mais la recherche universitaire tend à démontrer que les élèves modifient leur usage des outils technologiques en fonction des contextes d'utilisation (Collin & Karsenti,

2013). C'est donc à l'enseignant que revient la charge de former les élèves à un usage adéquat, éthique et efficace d'un tel outil.

D'autre part, l'usage de Twitter à des fins éducatives représente un risque particulier pour l'enseignant. Les réseaux sociaux, particulièrement Facebook, et dans une moindre échelle, Twitter (CEFRIO, 2015), permettent aux élèves de naviguer d'un sujet à un autre. Les risques d'égarements sont nombreux et constants (Kuznekoff et al., 2015 ; Parcha, 2014). Il revient donc à l'enseignant d'encadrer l'utilisation de la plateforme de communication en fixant des exigences précises. Par exemple, lors d'échanges autour d'une activité de classe chaque élève recevra la consigne d'écrire dix messages : trois messages personnels, deux messages politiques, trois autres traitant d'un enjeu de l'actualité et enfin, deux autres relevant d'un sujet de leur choix (Parcha, 2014). Ainsi, les élèves pourront à la fois faire un usage personnel de Twitter, tout en se soumettant à un exercice contraignant, certes, mais éducatif.

Pour terminer cette partie, attardons-nous sur le matériel nécessaire à la tenue d'une activité requérant l'usage des TIC. Plusieurs enseignants ont relevé le manque de disponibilité des outils informatiques pour les classes du secondaire (Béziat, 2012 ; Chai & Lim, 2011 ; Collin & Karsenti, 2012b ; Karsenti, 2004 ; Karsenti & Collin, 2013a). Le manque de disponibilité des locaux informatiques et la vétusté de certaines installations font l'objet des principales doléances des enseignants. Or, il s'avère que Twitter est aussi une application mobile qui peut être téléchargée sur tous les téléphones intelligents et tablettes numériques. Mais l'usage de téléphones intelligents en contexte académique n'est pas sans risques. D'une part, un élève à qui on autorise de faire usage d'un tel appareil en classe sera tenté d'en faire un usage personnel, tel que l'envoi de messages textes à des amis (Kuznekoff et al., 2015). D'autre part, l'usage de téléphones mobiles en classe peut détourner l'attention de l'élève qui, de ce fait, ratera une large portion des informations prodiguées par

l'enseignant. Et même si l'élève réussit parfois à tourner son attention vers l'enseignant et à noter ce qu'il dit, son processus cognitif demeure entravé et moins efficace (Kuznekoff et al., 2015). Nous pouvons donc conclure en disant qu'il est possible de demander aux élèves d'user de leurs propres téléphones pour outrepasser les difficultés d'accessibilité aux ordinateurs en classes, mais cet usage comporte des risques. Toutefois, ceux-ci doivent être connus et maîtrisés de manière à en atténuer les effets sur la portée et les objectifs poursuivis par la tenue d'une activité d'apprentissage à l'aide de la plateforme Twitter. De plus, des inégalités dans l'accès aux équipements pourrait entraver la tenue de ces activités avec les appareils personnels des élèves et compromettre les chances de succès.

1.4 Défis inhérents à l'enseignement de la politisation

L'un des éléments les plus intéressants identifié par la littérature scientifique, et traitant de l'usage des réseaux sociaux en classe, est certainement l'engagement de l'élève dans son apprentissage. En effet, par l'usage de la plateforme Twitter, il est possible d'engager les élèves dans des discussions et échanges qui traitent de la matière vue pendant le cours, mais en dehors des classes (Parcha, 2014). Les débats et discussions tenus dans l'espace virtuel ne nécessitent pas la présence d'intervenants, et même si les élèves ont accès à l'enseignant en dehors des heures de classe, ils auront aussi la possibilité d'entrer en contact avec de nombreux autres professionnels (Chai & Lim, 2011 ; West, Moore, & Barry, 2015) susceptibles de leur fournir de nouvelles avenues de connaissances (Kuznekoff, Munz, & Titsworth, 2015).

L'implication des élèves dans une activité éducative sur Twitter s'est montrée des plus judicieuses pour les élèves peu enclins à participer aux discussions en grand groupe (Kuznekoff et al., 2015). Pour un élève timide, par exemple, peu enclin à s'exprimer devant ses camarades de classe, le caractère indirect de cette voie de communication peut être salutaire. De plus, il a été démontré que Twitter permet de

tester des concepts et de nouvelles connaissances dans un contexte réel et, par cette démarche, les élèves développent une meilleure compréhension de ces éléments de connaissance préalablement vus en classe (West et al., 2015). Le travail collaboratif, l'enseignement par les pairs et l'enseignement par concept sont des stratégies pédagogiques qu'un outil comme Twitter permet d'exploiter.

La recherche nous informe que les réseaux sociaux peuvent certainement favoriser le travail collaboratif (Depover, Quintin, & Strebelle, 2013 ; McPherson et al., 2015 ; Parcha, 2014). Ainsi, dans le cas d'une activité de préparation d'un débat, l'outil peut s'avérer des plus utiles pour tester des idées et nourrir l'argumentaire des membres des équipes (Tyma & Pickering, 2014). Les élèves qui usent d'un tel outil de communication pour s'enquérir de nouvelles connaissances sur la politique se verront offrir la possibilité de consulter des articles de journaux, des livres et des vidéos qui serviront à la préparation du débat, mais aussi à élargir leurs connaissances sur divers enjeux politiques et sociaux (Tyma & Pickering, 2014). Voyons maintenant si l'outil Twitter peut permettre le déploiement d'une activité de familiarisation et de définition du concept de démocratie.

1.5 Twitter : un outil politique?

La popularité des réseaux sociaux ne cesse de croître et cet engouement attire l'attention de certains chercheurs en éducation. Il est de notoriété publique que les jeunes de moins de 18 ans constituent un important berceau de consommateurs de ces plateformes de communication interactives (CEFRIO, 2009). Twitter est un outil qui permet à ses usagers d'échanger, de partager des messages, des photos et des liens Internet gratuitement dans un espace communautaire pratiquement sans limite. Il permet aussi de s'abonner aux publications d'autres usagers qui nous intéressent en demandant leur autorisation. Bien que Facebook et YouTube demeurent les plateformes favorites des jeunes internautes, le réseau social Twitter gagne de plus en plus de popularité auprès de ceux-ci (CEFRIO, 2014). La

communauté virtuelle de Twitter permet un échange de communications brèves et concises en temps réel. Les évènements qui marquent l'actualité peuvent ainsi être partagés et commentés au moment même où ils se déroulent et les « tweets » publiés ne sont pas le lieu d'une surenchère de détails (Fréchette, 2013). Brièveté et concision sont essentielles sur Twitter, puisqu'il est impossible d'y publier des messages de plus de 140 caractères. Par l'usage de « mots-clics », l'utilisateur peut rapidement cibler les sujets qui l'intéressent et partager, avec cette communauté instantanée, des commentaires, des images et des réflexions sur une multitude de sujets d'intérêt général. Twitter offre ainsi un espace de communication hybride où le privé se mêle au public, où la pensée côtoie les sentiments (Gleason, 2016). Ses utilisateurs ont tout le loisir d'interagir dans la sphère sociale publique, et ce, selon leurs propres intérêts.

Pour les penseurs de la *twittérature*, les contraintes qu'impose le réseau Twitter permettent aux *twittérateurs* de s'affirmer dans une forme de communication nouvelle et des plus intéressantes pour l'apprentissage de la langue française. La *twittérature* est une littérature immédiate, dénuée de fioritures, qui ne s'intéresse qu'à l'essentiel et qui permet de développer cette compétence à vulgariser de manière intelligible et concise (Fréchette, 2013). Dans cette démarche d'exploitation de la sphère publique en éducation, il est important de relever que l'utilisation d'un outil comme Twitter à des fins éducatives s'inscrit dans une démarche socioconstructiviste, puisque la plateforme repose sur le partage et la collaboration entre pairs, tout en permettant un plus large accès aux apprentissages (Depover et al., 2013).

L'environnement collaboratif qu'offre Twitter permet donc d'élaborer un travail d'appropriation, d'analyse, de compréhension et de partage de connaissances ou de savoirs communs. C'est un lieu ouvert au débat d'idées et où les connaissances s'entrechoquent pour permettre une compréhension élargie de certains problèmes. L'utilisateur, en proposant et en commentant des contenus partagés, devient producteur de connaissances (Depover et al., 2013). Le réseau social Twitter est un

environnement des plus favorables à l'enseignement de l'univers social, puisqu'il convie les élèves à identifier, nommer, comparer des réalités sociales d'autrefois avec celles que nous vivons aujourd'hui, mais en les replaçant dans leur contexte historique ou géographique.

Les acteurs politiques ont bien saisi le potentiel instructif de Twitter et l'on ne peut s'empêcher de constater à quel point ce réseau social paraît désormais indissociable de la vie politique active. Les opinions et les messages d'information pullulent sur ce réseau avec une effervescence qui stimule l'engagement des utilisateurs (Tyma & Pickering, 2014 ; West et al., 2015). Les gouvernements totalitaires ont, eux aussi, bien saisi la valeur des réseaux sociaux pour la diffusion des idées et la mobilisation citoyenne (Zhao & Zhao, 2012). Dans un contexte démocratique, les réseaux sociaux sont devenus des plateformes de diffusion des idées politiques des partis, et d'ailleurs, une majorité de sites Web politiques offrent des abonnements à Twitter afin d'y diffuser des prises de position et leurs grands axes politiques (Zhao & Zhao, 2012).

Dans le même ordre d'idée, l'utilisation de Twitter auprès des élèves paraît très intéressante, car pour faire l'apprentissage de la démocratie, il est essentiel de procéder à une certaine discrimination des idées pour clarifier sa propre position. En ce sens, Twitter permet de mettre en place des pratiques délibératives essentielles à l'exercice de la démocratie. En projetant ainsi les élèves dans un environnement beaucoup plus vaste que leurs milieux scolaires et familiaux, Twitter fournit l'espace idéal pour permettre aux élèves de participer à des débats d'idées et de construire leur argumentaire en opposant leurs idées à celles des autres. Ce qui nous amène à la question suivante : comment l'usage du réseau social Twitter peut s'intégrer à une activité pédagogique en univers social afin de développer sa conscience citoyenne (compétence disciplinaire 3)?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Au moment de l'application des nouvelles orientations proposées par le Renouveau pédagogique en 2005 (MELS, 2004), l'enseignement de l'histoire s'est vu attribuer la responsabilité du développement d'une conscience citoyenne chez les élèves du secondaire (MELS, 2006). Ainsi, les pratiques enseignantes ont dû s'ajuster en fonction d'impératifs pédagogiques qui favorisaient le développement de certaines habiletés intellectuelles qui permettraient une meilleure adaptation aux changements qu'impose le développement des sociétés (Lamontagne, 1996). Désormais, la classe n'est plus uniquement le lieu de transmission d'un savoir le plus souvent sous la forme d'une somme de connaissances déclaratives. Il s'agit dès lors de favoriser l'apprentissage chez l'apprenant par la variété des méthodes (Desrosiers-Sabbath, 1984). Déjà, en 1984, Desrosiers-Sabbath affirme qu'il relève du professionnalisme de l'enseignant de varier les méthodes et l'usage de différents modèles d'enseignement pour mettre en valeur les situations d'apprentissage soigneusement choisies en fonction de la diversité des apprenants (Desrosiers-Sabbath, 1984). Parmi ces différents modèles, l'apprentissage par concepts est un modèle d'enseignement qui sied parfaitement aux ambitions du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) puisque certains concepts se trouvent au cœur du développement des compétences disciplinaires visées par le programme d'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (MELS, 2006).

Devant l'importance que revêt la compréhension des concepts à l'étude pour les élèves, l'enseignant doit être en mesure de bien cerner le sens et la portée de l'apprentissage par concept et d'en comprendre la nature (Desrosiers-Sabbath, 1984).

Les paragraphes qui suivent proposent d'explorer en trois parties distinctes en quoi consiste l'apprentissage par concept.

La première partie s'affaire à fournir une définition du terme « concept » et à préciser la typologie d'un concept. Ensuite, nous explorerons la notion de concept tel qu'abordé par le Programme de formation de l'école québécoise dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et éducation à la citoyenneté. La troisième et dernière partie posera les bases théoriques de l'apprentissage par concept en s'intéressant aux divers modèles d'enseignement des concepts en classe.

2.1 Les concepts en histoire

Deux types de connaissances sont attribuables à l'étude des sciences sociales : les faits et les concepts (Lebrun, 1994). Le premier type renvoie à des connaissances déclaratives telles que l'identification d'évènements importants (Révolution néolithique : -8500 av J-C), l'identification de personnages importants (Benito Mussolini : 1883 – 1945, père du fascisme) ou d'un lieu d'importance dans le cours de l'histoire (le Québec). Le second type de connaissance fait référence à la classification et à la catégorisation de certaines connaissances afin d'en créer une image mentale plus large et plus complexe. Ces connaissances peuvent parfois être envisagées comme des connaissances déclaratives, mais la compréhension d'un concept nécessite la prise en compte de la réalité et du vécu de l'apprenant. Par exemple, le concept de démocratie renvoie à divers attributs qu'il est essentiel d'identifier afin d'en circonscrire la portée. Le concept ne se limite donc pas à une simple définition (Lebrun, 1994) et c'est ainsi que pour en arriver à une compréhension commune et à l'usage d'un langage commun, il convient de porter attention à la définition des attributs des concepts (Lebrun, 1996) avec lesquels les élèves devront composer pour atteindre les objectifs du PFEQ en histoire et éducation à la citoyenneté.

Kibby, qui s'intéresse à l'enseignement des langues, affirme, pour sa part, que tout ce qui se trouve dans l'univers physique, intellectuel ou social est catalogué à l'intérieur de cinq catégories, c'est-à-dire les objets (table, piano), les émotions (tristesse, joie), les actions (vulgariser, interpréter), les idées (justice) et les événements (fondation de Québec en 1608) (Kibby, 1995). Les concepts en histoire relèvent donc des trois dernières catégories, c'est-à-dire les actions, les idées et les événements. Toujours selon Kibby, l'apprentissage des concepts est essentiel pour les élèves puisqu'il leur permet, d'une part, d'élargir leur perception et leur conception du monde, puis développant leur connaissance des concepts, ils développent, d'autre part, les compétences nécessaires à l'établissement des similarités et des différences et à l'identification d'une forme d'ordre dans le monde qui les entoure. Ce sont là des habiletés intellectuelles que prescrit le PFEQ en histoire et éducation à la citoyenneté (MELS, 2006). Les concepts rendent les connaissances significatives ; ils forment la base d'un apprentissage fondamental (Lebrun, 1994). Enfin, par l'apprentissage des concepts, il s'opère un changement dans la façon de penser de l'élève et dans sa perception du monde (Kibby, 1995). C'est pourquoi l'apprentissage par concept s'accorde parfaitement avec les visées du PFEQ qui souhaite voir les élèves acquérir une plus grande compréhension du présent afin de développer leur conscience citoyenne (MELS, 2006).

2.2 Arrimage au PFEQ

Les trois compétences disciplinaires du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté au secondaire sont liées par un contenu commun (MELS, 2007). (Rappelons que ce programme fait l'objet d'une révision pour le 2^e cycle du secondaire, en ce qui concerne l'histoire du Québec et du Canada, et qu'au moment d'écrire ces lignes, ce programme est en voie d'implantation en 3^e secondaire). Par l'étude de douze réalités sociales distinctes, les élèves sont conviés à développer trois compétences, soit :

1. interroger ces réalités sociales ;
2. les interpréter à l'aide de la méthode historique ;
3. forger leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (MELS, 2006).

Les réalités sociales à l'étude conduisent à l'acquisition de connaissances déclaratives qui s'avèrent des matériaux utiles au développement de ces trois compétences. Or, ce sont les concepts qui jouent le rôle d'outils. En effet, le PFEQ, qui souhaite que les élèves usent de l'histoire pour « comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé » (MELS, 2006), use d'un concept central auquel se joignent d'autres concepts qui lui sont associés. Ce sont ces concepts qui lient le développement de la première compétence disciplinaire à la seconde. C'est-à-dire qu'afin de développer leur compétence à interroger et ensuite à interpréter une réalité sociale en usant de l'histoire, les élèves devront faire appel à un langage commun. Ce langage, à base de concepts, est essentiel puisqu'il ordonne le travail des élèves et schématise les apprentissages prévus par l'étude de chacune des réalités sociales.

Prenons l'exemple de la première réalité sociale à l'étude en première secondaire : « *La sédentarisation* » (MELS, 2006). L'objet d'interrogation (compétence 1) est « *L'organisation de la vie en société – sédentarisation* » (MELS, 2006) et l'objet d'interprétation (compétence 2) est « *L'organisation de la vie en société lors de la sédentarisation* » (MELS, 2006). Afin que l'élève puisse saisir l'essentiel dans l'étude de cette réalité sociale, il devra, par exemple, s'approprier un concept central : la société et des concepts associés tels que la division du travail, la hiérarchie sociale et le pouvoir (MELS, 2006). Les concepts se situent au centre de la démarche d'apprentissage et leur compréhension devient alors essentielle à la réussite du transfert qui s'opère entre la connaissance du passé et la compréhension du présent (MELS, 2006).

De plus, ce sont les concepts qui lient les trois compétences du entre-elles. En juxtaposant l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté, le PFEQ offre une place prépondérante aux concepts. De fait, ce rôle primordial des concepts revêt une importance particulière dans un contexte de démobilisation politique chez les jeunes et le développement d'une éducation citoyenne exige un apprentissage complexe et davantage conceptuel (Bouvier et al. 2013). Ainsi, comme l'apprentissage de l'histoire ne se limite pas à une simple opération d'acquisition de connaissances factuelles, mais également conceptuelles, il importe de se tourner vers des méthodes pédagogiques favorables au développement d'habiletés intellectuelles supérieures telles que la compréhension de règles et la résolution de problème (Desrosiers-Sabbath, 1984). Afin de permettre le développement de ces habiletés intellectuelles chez les apprenant, il est tout indiqué de faire appel à l'enseignement par concept.

Cette méthode pédagogique permet aux apprenants de s'approprier des concepts sans se limiter à la simple identification de ceux-ci. Un concept est une représentation abstraite qui permet de catégoriser les objets et organiser les connaissances. De fait, ces deux opérations intellectuelles sont mobilisées en classe d'histoire. Par exemple, il est essentiel de bien saisir l'importance du concept de démocratie pour bien comprendre les rébellions patriotes qui marquèrent l'histoire du Québec et du Canada entre 1837 et 1840.

2.3 L'enseignement par concept

Le dictionnaire Robert définit le concept comme « étant une représentation générale et abstraite d'un objet » (Robert, 1981). Desrosiers-Sabbath élargit cette définition en affirmant qu'un concept est une représentation mentale et imaginée d'une chose ou de quelque chose (Desrosiers-Sabbath, 1984). Une définition qu'emprunte en partie *Le dictionnaire actuel de l'éducation*, en insistant toutefois sur

le caractère généralement objectif du concept. Un concept est, contrairement au terme de notion, une représentation indépendante de « l'esprit » dont il émerge (Legendre & al, 2005). Le concept est pour ainsi dire une étiquette, une représentation abstraite d'une situation complexe et c'est par l'identification des attributs d'un concept que l'esprit peut s'approprier ce dernier (Barth, 1998).

2.3.1 Typologie

C'est à Jérôme Bruner que l'on attribue la notion de typologie d'un concept. Il les sépare en trois types : conjonctifs, disjonctifs et relationnels. Pour bien en saisir les distinctions, nous réfèrerons aux travaux de Bruner de Rachel Desrosiers-Sabbath. Les concepts conjonctifs sont ainsi dénommés parce qu'ils possèdent des attributs qui constituent la définition du concept (Bruner dans Desrosiers-Sabbath, 1984). Par exemple, le concept « pomme » a pour attributs sa forme ronde, ses couleurs rouges ou vertes, son goût sucré ou amer et sa fonction (nourriture). C'est la somme de ses attributs, qui sont des traits communs à toutes les pommes, qui permet d'établir la définition du mot pomme. Il s'agit donc de d'identifier les caractéristiques propres à une chose ou un être et de les reconstituer en une définition qui lui est propre.

Les concepts disjonctifs sont, pour leur part, des concepts dont les attributs sont parfois en rupture avec le concept principal. Par exemple, le concept *citoyen* a pour attribut *l'appartenance*. Or, l'appartenance est un attribut qui exige des précisions selon le contexte d'utilisation. Par exemple, un citoyen canadien est un citoyen né au Canada ou qui a obtenu sa citoyenneté en répondant à des exigences particulières. L'attribut « *appartenance* » est donc un attribut essentiel du concept de *citoyen*, mais il est disjoint puisqu'il exige des précisions par une démarche subtile de discrimination de l'esprit. Son association au concept semble naturelle, mais puisque l'attribut offre plusieurs alternatives, il demeure difficile de les identifier (Desrosiers-Sabbath, 1984).

Les concepts relationnels sont encore plus difficiles à cerner. Comme dans le cas des concepts conjonctifs, les attributs des concepts relationnels sont liés, mais il ne suffit plus de les cumuler pour arriver à une définition. Dans le cas des concepts relationnels, il importe d'établir les liens qui les unissent pour enfin identifier et définir le concept recherché (Barth, 1998). Barth fournit l'exemple du concept « époux ». Une image montrant un homme et une femme n'identifie pas nécessairement la relation matrimoniale qui constitue pourtant l'attribut essentiel du concept « époux ». On considère donc que les concepts relationnels sont « des concepts créés, ils ont une histoire » (Desrosiers-Sabbath, 1984) (p. 24). Par exemple, une femme nait femme, mais pas mère; elle le devient.

Les concepts sont soumis à une autre organisation liée à leur représentation du réel : concrets, inférés ou idéaux. En effet, selon Bruner, les concepts peuvent être concrets lorsqu'ils font référence, par exemple, à des objets (table) ou à des actions physiques (manger). Les concepts peuvent aussi être de type inféré, c'est-à-dire qu'ils requièrent l'observation de personnes ou de situations où ces personnes sont impliquées. Par exemple, l'observation du visage d'un homme en colère permet d'identifier le concept de colère. Enfin, certains concepts sont qualifiés d'idéaux. Ces derniers atteignent le plus haut niveau de complexité et sont les plus utiles et les plus formateurs pour l'esprit (Desrosiers-Sabbath, 1984). Ces concepts ne trouvent pas de représentation dans la réalité. Par exemple, le concept d'État-nation est vaste et implique une grande quantité d'attributs qu'il est parfois difficile d'associer. On va parfois classer ces États nation en fonction de leur niveau de développement technologique, économique et le système politique qui y régit la vie en société. Ainsi, pour certains, le concept d'État-nation peut être défini par son système politique (socialisme) et économique (libre entreprise), mais ces attributs ne permettent pas de définir tous les États nation. Or, bien qu'elle puisse permettre d'identifier certains États nation, l'association de ces attributs ne permet d'établir une définition du concept admise pour toute forme d'États nation (Desrosiers-Sabbath, 1984).

Tournons maintenant notre attention vers les concepts à aborder en histoire et éducation à la citoyenneté au deuxième cycle.

2.4 Modèle d'enseignement par concept

La planification d'une activité d'enseignement par concept exige une importante préparation et une juste connaissance de cette approche pédagogique. La recherche scientifique en éducation propose plusieurs modèles d'enseignement par concept. Pour le bien de cet essai, trois modèles sont retenus aux fins d'analyse : celui de Britt-Mari Barth, puis celui de Desrosiers-Sabbath – Bruner, et enfin celui de Rieunier.

2.4.1 Le modèle de Barth (1998)

Ce modèle d'enseignement repose sur une approche inductive, en ce sens qu'elle procède du particulier au général, « des exemples à la règle » (*Vincent, Dezutter, & Lefrançois, 2013, p. 93*). L'élève impliqué dans une démarche inductive est actif. Il doit, par un exercice de réflexion sur ses propres observations, en venir à formuler une hypothèse qu'il peut ensuite confirmer (Vincent et al., 2013). En somme, il participe à la construction de son savoir.

L'usage de ce modèle repose sur une démarche en trois temps. Dans un premier temps, l'enseignant doit se préparer, c'est-à-dire cibler les attributs, les mettre en relation (conjonctive, disjonctive et relative) et ensuite les catégoriser selon leur niveau d'abstraction. On y trouve des attributs de catégorie supérieure et d'autres, classés dans une sous-catégorie (Barth, 1998). Une fois la structure conceptuelle établie, l'enseignant confirme la validité des attributs, trouve des exemples et formule des questions pour chacun des attributs retenus pour son activité d'enseignement par concept (Barth, 1998).

Dans un deuxième temps, l'enseignant met en œuvre son activité d'apprentissage par concept. Ce stade du processus d'apprentissage se divise lui-même en deux étapes. La première est celle où les élèves doivent, à l'aide de leurs propres observations et explorations, découvrir les caractéristiques du concept qu'ils vont, au final, identifier (Barth, 1998). Cette étape de découverte des attributs essentiels du concept s'élabore à l'aide d'exemples et de contre-exemples. Ainsi, par l'entremise de sources iconographiques et de tableaux, par exemple, les élèves identifient les représentations qui partagent des caractéristiques communes et cernent les contre-exemples qui ne partagent pas ces caractéristiques communes. À cette étape, l'élève est actif et il manipule, observe et s'interroge sur les différentes sources afin d'identifier les attributs essentiels du concept à découvrir et éliminer les attributs non pertinents. La seconde étape repose sur l'axiome suivant : les élèves parviennent tous, à un certain moment, à identifier le concept. L'enseignant doit présenter l'étiquette (nom) de ce concept en s'appuyant sur de nouveaux exemples. Par cette démarche, l'enseignant permet aux élèves de repérer les attributs essentiels à l'aide de nouveaux exemples. Par cette action, l'élève démontre qu'il est en mesure de définir le concept par lui-même (Barth, 1998).

Dans un troisième temps, l'élève doit démontrer qu'il est en mesure de transférer ses connaissances du concept en identifiant par lui-même des exemples et des contre-exemples encore jamais vus, puis expliquer sa stratégie de discrimination des exemples pertinents pour enfin nommer le concept et l'associer à ses attributs essentiels (Barth, 1998).

2.4.2 Le modèle de Desrosiers-Sabbath – Bruner (1984)

Le modèle de Desrosiers-Sabbath – Bruner s'appuie également sur une démarche inductive, tout en se reposant sur les théories et typologies de Jérôme

Bruner, présentées plus haut. Desrosiers-Sabbath offre un modèle d'apprentissage en quatre phases.

La première requiert la présentation d'exemples et de contre-exemples à l'aide de photographies, images, textes ou encore de caricatures. L'apprenant est actif, il est appelé à identifier les attributs du concept en éliminant les contre-exemples et en regroupant les attributs selon leur degré de pertinence. Cette étape de discrimination est importante, puisque ce sont les attributs qui définissent les concepts (Desrosiers-Sabbath, 1984). Une fois cette étape franchie, les élèves peuvent formuler des hypothèses qui, une fois vérifiées, mèneront à l'identification du concept.

La seconde phase d'*analyse des stratégies de découverte du concept* est « un des objectifs majeurs du modèle » (Desrosiers-Sabbath, 1984, p. 38.). Il s'agit de poser un regard sur la démarche afin d'apprendre à conceptualiser. Cette phase met l'accent sur le caractère métacognitif de la méthode de Desrosiers-Sabbath.

La troisième phase d'*intégration du concept dans un contexte* favorise la généralisation du concept en demandant aux élèves de réanalyser le concept et ses attributs dans un autre contexte. Cette phase permet aux apprenants d'échanger et d'élargir leur compréhension du concept étudié.

La quatrième phase est celle de l'*entraînement à conceptualiser*. À cette étape, les apprenants sont invités à refaire la démarche de conceptualisation à partir d'un concept inscrit au programme. L'enseignant peut fournir une définition du concept, mais ce sont eux qui doivent reprendre la démarche à partir de la phase 1 (Desrosiers-Sabbath, 1984).

Les apprenants s'enseignent mutuellement, expliquent, clarifient les démarches de l'esprit et les principes par lesquels ils sont parvenus à former tel ou tel concept

donné. Cette phase aide l'apprenant à parfaire ses mécanismes d'acquisition et d'utilisation des concepts en actualisant ainsi le principe de Dewey : *Learning by doing*.

2.4.3 Le modèle de Rieunier (2001)

Ce modèle repose également sur une démarche inductive et elle repose sur quatre phases distinctes.

La première est celle qui demande de *faire jaillir les représentations*. À cette étape l'apprenant dévoile sa compréhension du concept et expose à l'enseignant les erreurs de conception que ce dernier devra corriger. Selon Rieunier, l'enseignement par concept, c'est enseigner le sens de ce mot (Rieunier, 2001). Or, il importe de bien guider l'apprenant au cours de l'activité.

La seconde phase est celle où l'enseignant *donne des exemples et des contre-exemples*. À cette phase l'enseignant part des idées que le concept à l'étude évoque pour les apprenants et s'en sert comme assises à la démarche d'identification du concept. D'où l'importance de faire d'abord jaillir les représentations. L'idée qu'on se fait d'un concept est personnalisée et nous éloigne de la définition proprement dite. « La définition n'est qu'un moyen de communiquer une idée » (Rieunier, 2001, p. 192).

La troisième phase est celle où les apprenants doivent *produire la définition* du concept. Cette définition est certes essentielle, mais elle n'est pas le concept puisque ce dernier est indissociable de l'idée que s'en fait l'apprenant. Ainsi, en se servant de l'idée que se font les apprenants d'un concept, l'enseignant peut rectifier le tir de manière à ce que chacun ait une définition du concept qui soit juste.

La quatrième et dernière phase est celle de l'évaluation de la compréhension du concept qui s'opère en demandant aux apprenants de comparer leur définition de départ avec celle obtenue à la fin du processus d'acquisition du concept (Rieunier, 2001).

Chacun des modèles ici présentés fait de l'élève un apprenant actif et impliqué dans l'activité d'apprentissage. D'autre part, il importe que l'enseignant qui prévoit user de l'enseignement par concept fasse d'abord un travail d'analyse du concept qui lui permette d'en identifier les attributs. Cette préparation est essentielle, car elle permet de guider la démarche des élèves, mais aussi d'approfondir le concept au-delà de sa simple fonction d'identification par sa définition.

2.5 Le concept de démocratie

Comme le souligne Rieunier, « Un concept est une idée générale et abstraite attribuée à une catégorie d'objets et servant à organiser les connaissances. » (Rieunier, 2001, p. 192). Comme mentionné en introduction, cet essai s'intéresse au concept de démocratie, or celui-ci est particulièrement difficile à circonscrire. Sa définition ne se résume pas à la somme de ses attributs; encore faut-il démontrer la relation qui les unit. C'est ce que Britt-Mari Barth appelle un concept relationnel (Barth, 1998). Par exemple, l'exercice de la démocratie exige que la société soit organisée et que la multiplicité des intérêts individuels soit acceptée et c'est à partir de cette ouverture que les intérêts communs se réaliseront (John Dewey et Paulo Freire dans Shyman, 2011). L'exercice démocratique exige donc une forme de reconnaissance sociale où la morale et les capacités d'actions de chaque individu se doivent d'être respectées (Shyman, 2011). De plus, toujours selon John Dewey, la démocratie fait appel au dialogue et à l'égalité. En effet, tous les individus qui composent une société démocratique ont droit de parole et cette parole est d'égale valeur devant les différences ethniques, économiques et territoriales (Shyman, 2011).

La démocratie est donc indissociable de l'hétérogénéité sociale et c'est par l'exercice démocratique que l'on peut se regrouper et former une société organisée et fonctionnelle. L'enseignement du concept de démocratie en milieu scolaire paraît alors incontournable puisque, d'une part, l'école est un milieu hétérogène où les élèves apprennent à côtoyer la différence, mais aussi parce que, d'autre part, l'école offre un territoire favorable à une expérience démocratique tangible. Il ne reste plus qu'à proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui leur permettent de se positionner sur des enjeux liés à leur statut d'élève, dans un espace libre, où tous ont droit de parole.

En admettant que l'école représente un territoire idéal pour la tenue d'une activité d'apprentissage du concept de démocratie, il importe maintenant de définir les intentions pédagogiques poursuivies par la tenue d'une telle activité.

2.6 Objectifs de l'activité

Si nous partons du principe que l'enseignement par concept est la pierre d'assise de l'enseignement du concept de démocratie et que notre but soit d'engager les élèves dans une activité cognitive mobilisatrice, il semble que l'usage des technologies de communication soit tout indiqué. Ainsi, par l'usage de Twitter, les élèves sont conviés à approfondir leur compréhension des attributs essentiels du concept de démocratie tels que liberté d'expression et égalité (sociale, politique, civile, sexuelle et juridique).

- Objectif général : permettre aux élèves de s'appropriier le concept de démocratie par une démarche active et engageante à l'aide de l'enseignement par concept et l'usage des TIC.
- Objectif spécifique 1 : développer une situation d'apprentissage sur le thème de la démocratie à partir du modèle de l'enseignement par concept ;

- Objectif spécifique 2 : examiner la mise en place et l'expérience de débat virtuel des élèves à partir de l'usage de Twitter au sujet des concepts sous-jacents de la démocratie.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE ET OUTILS D'ANALYSE

Bien que cet essai repose sur une démarche réflexive de résolution de problèmes, il emprunte une voie méthodologique s'inspirant des étapes de la recherche-action. Formellement, la recherche-action s'articule autour d'une situation-problème devant être résolue par la mise en place d'une situation pédagogique concrète. De plus, une recherche-action poursuit trois finalités, c'est-à-dire la recherche, l'action et la formation. Le volet recherche s'intéresse à l'amélioration des connaissances scientifiques sur la situation pédagogique expérimentée ou sur l'une de ses composantes. Ce volet est plutôt en second plan dans une perspective de démarche de résolution de problèmes. Le volet action aspire à mettre en lumière les améliorations potentielles à apporter à la situation pédagogique expérimentée et, enfin, le volet formation est celui qui permet de poser un regard sur le développement professionnel, personnel et organisationnel de l'enseignant (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Toute recherche-action nécessite la cueillette de données d'analyse qui soient ancrées dans la pratique enseignante. Notre démarche réflexive, contrairement à la recherche-action qui propose un processus dynamique et itératif (Guay et Prud'homme, 2011 dans Karsenti & Savoie-Zajc, 2011), est davantage inspirée par une pratique réflexive et empruntera des moyens utilisés par la recherche-action. Ainsi, afin de valider l'atteinte des trois objectifs spécifiques détaillés à la section 2.6, deux outils furent retenus : un questionnaire soumis aux élèves dans le but de recueillir leurs commentaires et appréciations en cours d'activité et le journal professionnel où l'enseignant note ses impressions, réussites et embuches rencontrées durant toutes les phases de préparation et de présentation de l'activité.

Mais avant de procéder à la description de ces outils, une présentation sommaire des

élèves participants s'impose.

3.1 Profil des élèves retenus pour la tenue de l'activité

L'activité d'appropriation du concept de démocratie a été présentée à des élèves de troisième secondaire. Ce groupe hétérogène était composé d'élèves du parcours régulier, tandis que d'autres faisaient partie de la concentration « basketball ». Ce groupe était particulièrement dynamique et faisait preuve d'une implication en classe des plus constructives.

L'objectif était de leur présenter cette activité au moment où nous en serions à étudier les débuts du parlementarisme dans la *Province of Quebec*, c'est-à-dire la période qui marque la mise en place de l'Acte constitutionnel de 1791. Cette période marque aussi le début de l'étude de la quatrième et dernière réalité sociale du nouveau programme d'enseignement de l'histoire de troisième secondaire et le concept de démocratie se trouve au cœur des éléments de compréhension de ce chapitre (MEES, 2016).

3.2 Questionnaire soumis aux élèves

Le questionnaire est un outil d'analyse des plus intéressants en recherche-action puisqu'il permet de compiler des informations sur les perceptions et les opinions de l'ensemble des élèves (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). De plus, pour le bien de cette recherche, le questionnaire a permis de recueillir auprès des élèves des informations sur leur engagement et leur niveau de compréhension du concept de démocratie et de ses concepts sous-jacents. Le questionnaire est un outil incontournable en recherche-action. Très souple d'utilisation, il permet de recueillir une grande variété de données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011).

Le questionnaire administré aux élèves comportait 16 questions. Soumis lors de la phase d'appréciation de l'activité, c'est-à-dire au terme de celle-ci, il fut mis à la

disposition des élèves en format numérique à l'aide de l'application « Google Forms ». Cette application permet aux élèves de remplir le questionnaire de manière anonyme en y accédant à l'aide des ordinateurs « Chromebook » auxquels ils ont accès pour la tenue de cette activité. Le choix de l'application Google Forms s'est imposé du fait que l'établissement où j'enseigne était déjà équipé des ordinateurs Chromebook utilisés pour cette activité, ce qui facilite la participation des élèves. De plus, d'un point de vue pragmatique et utilitaire, l'outil « Google Forms » permet à l'enseignant de compiler les données en un seul rapport supporté par des graphiques circulaires.

3.3 Journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord de l'enseignant est aussi un outil essentiel à la recherche-action puisqu'il permet de rassembler, sous forme d'aide-mémoire, le déroulement de chacune des phases de l'activité, les impressions de l'enseignant et les actions entreprises pour en extraire les objets d'analyse (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). S'il est bien ancré dans la pratique, le journal de bord permet de pallier aux possibles distorsions ou pertes de mémoire. En effet, c'est dans ce journal de bord que l'enseignant-chercheur note ses réflexions spontanées et recueille toutes sortes d'informations précieuses au bon déroulement de l'activité et à son analyse subséquente (Bernet, 2010).

Dans le cas qui nous occupe, le journal de bord a permis de dresser un portrait général de l'expérience enseignante que représente la tenue d'une activité d'enseignement par concept à l'aide des TIC dans le réseau des établissements d'enseignement publics québécois. Le journal de bord s'est intéressé plus particulièrement aux deux derniers volets de la recherche-action, soit l'action et la formation.

3.4 Contexte de déroulement

Le présent essai est un préalable à la réussite du programme de maîtrise de l'Université du Québec à Trois-Rivières et bien qu'il s'inspire du format scientifique de la recherche-action, il n'y souscrit pas entièrement.

En effet, cet essai a pour objectif de poser un regard critique sur les pratiques enseignantes et mettre en lumière les stratégies qui en permettent l'amélioration. Ainsi, bien qu'il eut été intéressant de satisfaire aux exigences d'une recherche-action qui permette une réflexion sur l'amélioration des connaissances scientifiques sur l'enseignement par concept, cet essai n'y souscrit pas puisque le programme de maîtrise en enseignement n'est pas structuré de manière à en favoriser la mise en place et la conduite d'une telle recherche. En effet, l'essai porte plutôt sur une situation pédagogique expérimentée au cours du second et dernier stage de la formation, ce qui impose des limites au chercheur qui ne contrôle pas le cadre (nombre de groupes, nombre d'élèves, niveaux académiques divers) dans lequel il expérimentera la situation pédagogique préparée. Dans un tel contexte, le choix de concentrer notre réflexion sur le développement professionnel et les pistes d'améliorations des pratiques enseignantes s'impose.

3.5 Situation pédagogique

Dans le but d'atteindre les objectifs généraux et spécifiques, il importait de diviser l'activité en quatre étapes distinctes. D'abord, rappelons que les élèves s'approprièrent le concept de démocratie par l'entremise d'une activité pédagogique d'enseignement par concept. Par la suite, les élèves furent conviés à une activité d'expérimentation de la démocratie dans un cadre scolaire à l'aide de Twitter. Dans un tel contexte, les élèves furent appelés à participer à des activités qui excède le

cadre strict de l'apprentissage par concept (au sens de connaissance déclarative) pour aborder des connaissances procédurales et conditionnelles pour reprendre la typologie de Tardif (1992).

Ainsi, l'activité fut divisée en quatre étapes distinctes. Une première activité d'apprentissage par concept fut tenue afin de mettre en place une compréhension commune du concept de démocratie. La seconde étape était celle du modelage et de l'appropriation des outils mis à la disposition des élèves, c'est-à-dire les ordinateurs « Chromebook » et l'application Twitter. La troisième étape fut celle qui permit aux élèves de tenir des discussions sur des enjeux sociaux et politiques sur la plateforme Twitter et la dernière, celle de l'appréciation de l'activité par les élèves.

3.5.1 *Activité d'enseignement du concept de démocratie*

L'activité d'enseignement par concept, qui s'inspire du modèle de Rieunier, est une activité d'amorce qui permet aux élèves de déterminer une définition commune et personnalisée du concept de démocratie. Lors de la tenue de cette activité, les élèves se virent confier la responsabilité d'identifier les trois attributs essentiels de la démocratie, c'est-à-dire la liberté de droits, de presse et de parole, l'égalité face à la justice et le droit de vote démocratique. Une fois ces attributs identifiés, les élèves devaient identifier le concept qui réunit tous les attributs identifiés. Cette activité fut tenue à l'aide d'un cahier de l'élève (Annexe 1) et d'une présentation PowerPoint illustrant des exemples et contre-exemples du concept de démocratie et de chacun de ses attributs.

Cette activité est particulièrement animée puisque ce sont les élèves qui ont la parole et la responsabilité de définir le concept recherché. L'enseignant joue le rôle d'animateur de la discussion et il se pose en médiateur afin de permettre à tous les élèves de bien saisir les enjeux de leurs débats. Cette partie de la situation pédagogique fut présentée comme amorce à l'étude de la quatrième réalité sociale du

programme d'histoire et sa durée est variable. Par expérience, nous pouvons spécifier que ce type d'activité ne dure généralement pas plus de trente minutes.

3.5.2 Modelage et appropriation des outils Twitter et Chromebook

Préalablement à la période allouée au modelage et à l'appropriation des outils, l'enseignant doit demander les autorisations nécessaires à la tenue d'une activité d'apprentissage sur la plateforme Twitter à l'aide d'ordinateurs Chromebook. Cela veut dire qu'il a fallu obtenir l'entière collaboration des parents, mais aussi des divers paliers décisionnels de la commission scolaire et de l'établissement scolaire où j'enseigne pour que les élèves soient en mesure d'utiliser Twitter et un ordinateur Chromebook. Nous discuterons des effets réels de ces procédures sur la préparation de cette activité dans la partie discussion et analyse de cet essai. De plus, afin de permettre aux élèves d'adopter les comportements attendus, il a fallu consacrer du temps à la présentation d'une charte d'utilisation (Annexe 4) qui encadre la tenue d'une activité pédagogique dans un cadre public tel qu'offert par Twitter. Enfin, il a été indispensable de préparer une procédure (Annexe 2) qui puisse faciliter et encadrer la création d'un compte Twitter ; l'objectif étant de permettre aux élèves de rapidement s'approprier les outils et, ce, de manière adéquate.

Cette procédure détaillée fut construite à l'aide de nombreuses captures d'écran qui imagent et structurent la démarche des élèves. La mise en place d'une telle procédure vise deux objectifs : permettre aux élèves d'éviter les pièges de la navigation improvisée et réduire les risques d'erreurs qui pourraient ralentir le processus et décourager les élèves en cas de difficultés. Le second objectif est d'encadrer et de sécuriser les élèves qui se trouveraient intimidés par la création d'un compte Twitter.

Le démarrage des ordinateurs Chromebook auxquels les élèves ont accès nécessite que ces derniers activent leur identité virtuelle créée au préalable par les

techniciens en implantation des technologies de la commission scolaire. Il s'agit toutefois d'une procédure dont les élèves sont familiers puisqu'ils y ont recours à chacune de leurs visites aux laboratoires informatiques de l'école. La seule nuance tient à l'originalité de ce modèle d'ordinateur qui fonctionne sous le système Google OS. L'utilisation des ordinateurs Chromebook s'est imposée parce que ces ordinateurs portables offrent une certaine liberté d'action. En effet, nul besoin de réserver un local informatique puisqu'on peut les transporter d'une classe à l'autre. Un autre avantage consiste au fait que la phase de réalisation de notre activité nécessite que les élèves fassent uniquement usage du navigateur Google Chrome. Or, ils sont à ce titre en terrain connu, puisqu'ils n'en sont pas à leur première visite sur Internet à l'aide de ce navigateur d'usage courant.

Une fois la création des comptes Twitter terminée, l'enseignant modélise la publication d'un message et présente les outils les plus utiles qu'offre la plateforme Twitter. Ce modelage est fait en direct et les élèves peuvent s'exercer au même moment et en profiter pour s'exercer à la publication et à la recherche de contact. C'est aussi le moment privilégié pour leur permettre de s'approprier certaines des fonctions les plus utilisées telles que les mots-clics (hashtags), « retweet » et les mentions (@). Une fois cette étape complétée, l'enseignant communique aux élèves les consignes de travail qu'ils devront effectuer à la maison.

3.5.3 Activité de discussion sur la plateforme Twitter

Cette activité exige la participation des élèves à diverses discussions qui porteront sur des enjeux sociaux d'importance. Ces enjeux sont prédéfinis par l'enseignant et abordent des sujets auxquels les élèves sont particulièrement sensibles tels que l'école, le système d'éducation ou l'environnement, pour ne nommer que ceux-là. Tel que mentionné plus tôt, cette activité ne se déroula pas seulement en classe. En effet, une fois les consignes de travail (Annexe 3) transmises, les élèves

purent dès lors, de la maison ou d'ailleurs, participer aux discussions initiées en classe.

Les deux intentions pédagogiques de cette activité sont liées à la participation citoyenne nécessaire à la vie démocratique. D'une part, il importe d'offrir aux élèves un contexte qui leur permettra de débattre d'enjeux sociaux dans un espace public. Et d'autre part, l'activité entend permettre une appropriation active par les élèves du concept de démocratie. Cette activité est librement inspirée d'une étude menée par Joshua M. Parcha qui s'est intéressé aux communications des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. En usant de la plateforme Twitter, le chercheur souhaitait provoquer des discussions entre élèves afin de stimuler et d'améliorer leur niveau de communication (Parcha, 2014).

Un mot-clic (#Twitgr34) a été utilisé pour rassembler les publications de tous les élèves. Il fallait donc s'assurer que ce mot clic n'avait pas été utilisé précédemment et que les élèves allaient pouvoir en faire usage. De plus, l'enseignant possédait une identité Twitter à laquelle tous les élèves devaient s'abonner. L'enseignant ne prit part à la conversation que s'il en fut forcé. En effet, le rôle de l'enseignant est celui d'un modérateur qui, en cas d'inertie, a aussi agi en tant qu'animateur pour stimuler le débat.

Au cours de cette activité, les élèves avaient comme tâche de publier 6 gazouillis sur la plateforme Twitter. Voici le détail des publications attendues de chaque élève :

1. **Un** gazouillis critique : ce gazouillis devait prendre la forme d'une critique sur un enjeu social qui intéresse l'élève et où il est libre de poser un regard critique. Que ce soit un événement d'actualité présenté à la télé ou encore une situation banale, l'élève est libre de s'exprimer sur un sujet de son choix.
2. **Un** gazouillis qui portait sur un sujet à controverse : ce gazouillis devait favoriser la mise en place d'un débat. Les élèves devaient se prononcer sur l'une de ces questions sensibles :

- a. Doit-on protéger la langue française au Québec ?
 - b. Qu'est-ce que l'école pourrait faire pour protéger l'environnement ?
 - c. Que ferais-tu pour améliorer le système d'éducation au Québec ?
 - d. Devrait-on payer les étudiants qui font des études postsecondaires ?
 - e. Quelle proposition as-tu à faire pour améliorer les études au secondaire ?
3. **Un** gazouillis personnel ou non scolaire : ce gazouillis portait sur un sujet d'intérêt personnel qui peut être partagé à tous. Ces gazouillis plus personnels devaient être produits dans le respect de la charte d'utilisation (Annexe 4) de Twitter commune à chacun des élèves.
4. **Trois** gazouillis devaient être adressés à un collègue en réponse à une publication de celui-ci. Pour ce faire, l'élève devait utiliser l'arobase @ suivie du nom de l'utilisateur auquel il répond.

Afin d'effectuer le travail demandé, les élèves pouvaient utiliser les ordinateurs portables Chromebook disponibles en classe ou, le cas échéant, leur appareil portable personnel. Qu'il s'agisse d'un téléphone ou d'un ordinateur, l'essentiel était que chacun des élèves prenne la parole !

CHAPITRE 4

RESULTATS ET ANALYSE

Ce chapitre s'intéresse aux réflexions et résultats obtenus par la tenue de notre activité. Afin d'analyser l'expérience pédagogique qui nous intéresse, nous aborderons le sujet selon deux perspectives distinctes, c'est à dire celle de l'enseignant, par l'entremise des réflexions et annotations consignées dans le journal de bord, et celle des élèves, par l'analyse des réponses fournies par l'entremise des questionnaires réflexifs distribués en conclusion de l'expérimentation.

Malheureusement, très peu d'élèves ont participé à l'activité et c'est en toute modestie que nous exposerons les résultats d'une expérience qui, en aucun cas, ne pourrait être qualifiée de scientifique, mais avec un apport réel sur la pratique, plus particulièrement sur l'implantation et la réalisation d'un projet qui dépasse le cadre de la classe. L'activité était au préalable obligatoire, mais le déroulement la rendit facultative et aucune sanction ne fut appliquée. Nous discuterons plus tard des raisons qui ont mené à cette réalité.

4.1 Le journal de bord

La tenue d'une activité qui se déroule sur la plateforme Twitter nécessite, bien sûr, la préparation du matériel didactique nécessaire. Bien que la conception de ce matériel ait nécessité un important investissement de temps, c'est la démarche d'approbation auprès des autorités du milieu scolaire qui s'est avérée la plus exigeante en termes d'effort et de temps.

4.1.1 Matériel didactique

La préparation du matériel didactique (Annexe 1) s'est effectuée dès les premières semaines du second stage au cours de la session d'hiver 2017. Ce matériel didactique, produit en cohérence avec l'argumentaire théorique du présent essai, a pris racine dans les travaux scientifiques consultés au cours de la rédaction celui-ci. En premier lieu, il fut nécessaire de préparer le cahier de l'élève et la présentation visuelle nécessaire à la tenue de l'activité d'enseignement par concept qui allait se dérouler en classe. Pour ce faire, il a fallu identifier les attributs essentiels qui guideraient les élèves et leur permettraient de définir le concept étudié. Une fois cette étape franchie, il ne restait plus qu'à répertorier et organiser la présentation des exemples et des contre-exemples qui guideraient les élèves dans leur démarche d'acquisition du concept.

En second lieu, il fallut s'assurer de proposer un procédurier (Annexe 2) qui allait guider les élèves dans leur démarche de création des comptes Twitter ; une étape qui me prit un peu moins de deux heures. Twitter propose une démarche de création de comptes qui est particulièrement facile et intuitive, et qui m'a permis d'organiser chacune des étapes de manière cohérente. Mais voulant fournir un document accrocheur, clair et concis, j'ai dû y consacrer un peu plus de temps en y intégrant des supports iconographiques qui illustraient chacune des étapes proposées par le procédurier.

Par la suite, il a fallu préparer un document qui consignerait l'essentiel des comportements attendus et ceux à proscrire pour mener à bien une activité sur une plateforme telle que Twitter. La préparation de cette charte d'utilisation de Twitter nécessita trois heures de travail. Remarquons que cette étape nécessita quelques réflexions sur les visées pédagogiques de l'expérimentation et les potentielles dérives

éthiques. Twitter offre l'opportunité d'échanger divers propos et contenus. En conséquence, les élèves sont exposés aux publications de leurs collègues de classe, mais aussi aux publications de toutes les autres personnes qui pourraient se servir des réseaux sociaux pour partager des contenus inappropriés pour des élèves de 15 ans (Cheng, 2015). En d'autres mots, cette charte permet de baliser les comportements des élèves en présentant les bases d'une éducation aux médias qui elle-même implique une responsabilité civile individuelle et un exercice critique qui vont contribuer à détourner les utilisateurs de Twitter des pièges semés par les polluposteurs.

En dernier lieu, il fallut consacrer du temps à la préparation du document qui détaillait les consignes de travail pour les élèves. Mentionnons que la conception de ces consignes s'appuie sur les travaux de Parcha qui s'intéressa au potentiel pédagogique de Twitter en menant une activité auprès d'élèves de niveau universitaire, avec pour objectif général de hausser le niveau de communication entre élèves, et ce, à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. De plus, l'auteur poursuivait l'objectif spécifique qui consistait à amener les élèves à discuter de la matière académique vue en classe. En usant du cadre proposé par cet auteur, il me fut permis de construire une activité qui allait guider les élèves vers la tenue de débats publics sur des enjeux politiques, sociaux et environnementaux préalablement choisis.

4.1.2 Autorisations nécessaires

L'expérimentation pédagogique qui fait l'objet de cet essai devait, au préalable, se dérouler à la troisième semaine du mois d'avril, puisque la planification annuelle prévoyait l'amorce de l'étude du chapitre 4 qui permet d'approfondir le poids historique de l'Acte constitutionnel de 1791 qui pose les bases de la démocratie dans les institutions politiques canadiennes. Ainsi, comme nous connaissions l'échéancier de la tenue de l'expérimentation, ce fut dès la seconde semaine du mois

de février que nous avons entrepris des démarches afin d'obtenir toutes les autorisations nécessaires à la conduite de notre activité. Ces démarches furent déterminantes puisqu'elles influencèrent profondément le parcours de cet essai.

À cet égard, mentionnons qu'une formation d'appropriation des ordinateurs Chromebook fut offerte à la seconde semaine du mois de février. Ce fut d'ailleurs l'occasion de faire la rencontre du conseiller pédagogique responsable de l'implantation des TIC pour la Commission scolaire des Laurentides. Or, bien que la formation d'appropriation des ordinateurs Chromebook fut instructive, le conseiller ne se fit guère très rassurant quant à la possibilité de tenir une activité sur Twitter. Il clamait qu'il serait difficile, voire impossible d'obtenir les autorisations nécessaires à la tenue d'une activité qui allait se dérouler sur Twitter, considérant les multiples périls (intimidation, protection des données personnelles, etc.) auxquels les élèves pourraient y être exposés. Il ajouta que ces projets n'étaient pas portés en haute estime par le coordonnateur des pratiques enseignantes technopédagogiques de la commission scolaire. En conséquence, je tentai d'en savoir davantage sur les procédures à suivre afin de convaincre les instances décisionnelles de la pertinence de l'expérience démocratique à l'aide de Twitter. Le conseiller pédagogique me fit alors savoir qu'il devait vérifier quelques détails et qu'il me contacterait au cours de la semaine suivante pour me proposer une marche à suivre. Mais ce courriel ne vint jamais et la suite ne fut plus qu'une série d'embûches qu'il me fallut surmonter, l'une après l'autre, rendant cette démarche bien longue et malheureusement infructueuse.

Pour résumer, la collaboration de tous les acteurs et divers paliers d'autorité concernés est indispensable au succès d'un tel projet. Nous avons heureusement pu bénéficier de l'appui des élèves, des parents et des membres de la direction de l'école qui ont rapidement démontré leur enthousiasme pour le projet. Mais la direction a quand même exigé que je fasse la démonstration de la pertinence de la tenue d'une telle activité et pour ce faire, j'ai dû produire un document résumant l'essentiel de

l'activité d'apprentissage du concept de démocratie à l'aide Twitter. Bien qu'il me fallut peu de temps pour soumettre ce document, il me fallut patienter encore deux semaines durant lesquelles la directrice générale dû, pour la plus grande part s'absenter, suite à quoi je me suis fait dire que le traitement de ma demande n'était pas prioritaire.

L'approbation de la direction fut obtenue le 22 mars et elle transmit la requête auprès du coordonnateur des services TIC le lendemain. Nous reçûmes une réponse favorable de la part du coordonnateur des services TIC le 4 avril.

Malheureusement, malgré les approbations obtenues par ces derniers, ils ne nous étaient toujours pas permis de se connecter à Twitter. En effet, il fallait désormais faire une requête auprès des services TIC pour que la plateforme Twitter soit accessible aux élèves via le réseau Internet de la commission scolaire. Envoyée le 9 mai, cette requête, quoique purement technique, nous imposa un délai considérable, puisqu'il nous fallut attendre le 6 juin pour obtenir enfin les approbations finales qui permettaient la tenue de l'expérience en classe.

Entretemps, comme nous avons obtenu l'autorisation de la direction et du coordonnateur des TIC, nous avons décidé de débiter l'activité, même s'il nous était interdit d'accéder à la plateforme Twitter en classe et celle-ci s'est déroulée du 30 mai au 9 juin. Par contre, les élèves entamaient alors les cours de révision du chapitre 4 qui mettaient un terme à notre année scolaire, et surtout comme préparation aux examens de fin d'année. Les contraintes de temps ne permirent donc pas l'expérimentation en classe. Mais il fut possible de présenter le projet aux élèves, de modéliser les productions attendues de ceux-ci et il fut décidé que l'activité sur Twitter se ferait à la maison. Tel que prévu, les débats furent engagés sur la plateforme, mais sous une supervision asynchrone de l'enseignant, il s'avéra que la participation des élèves fut bien timide. Nous discuterons de ces résultats dans la partie suivante de ce chapitre.

En définitive, il est possible de tirer certaines conclusions de mon journal de bord. Tout d'abord, les étapes qui mènent à l'obtention des approbations nécessaires à la tenue d'une activité qui se déroule à l'extérieur des murs de la classe sont nombreuses puisqu'elles interpellent bon nombre d'intervenants du milieu scolaire et qu'il est impératif d'en faire la demande le plus tôt possible. Il faut aussi noter que les autorités chargées de délivrer les approbations ont des calendriers bien chargés et que la division des responsabilités des divers intervenants nécessite de multiplier les demandes d'autorisation. De plus, il est évident que la tenue d'une telle activité exige la supervision d'un enseignant puisque les élèves ne sont pas familiers avec les outils utilisés et que leur engagement peut être difficile à stimuler. De surcroît, il importe de mentionner que les contraintes et exigences de natures didactiques (procédurier, consignes et charte d'utilisation) préalables au projet, bien qu'elles nécessitent beaucoup de temps de conception, se sont avérés moins difficiles à surmonter que les contraintes administratives. En dernière analyse, un problème qui, au départ, semblait de nature technologique et pédagogique, s'est muté en une situation-problème d'ordre administratif.

4.2 Un questionnaire peu bavard ?

Considérant la faible participation à l'activité Twitter, l'analyse des résultats obtenus (Annexe 5) en réponse au questionnaire d'appréciation soumis aux élèves ne permet malheureusement pas de tirer des conclusions s'appuyant sur une participation active et une démarche réflexive et engagée de la part des élèves. En effet, seuls 8 élèves, sur les 30 impliqués dans l'activité, ont participé aux débats sur la plateforme Twitter. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'aucun graphique circulaire n'est intégré à ce texte. Toutefois, le résumé de réponses obtenues se trouve en annexe.

Affirmer que l'objectif de permettre aux élèves de s'appropriier le concept de démocratie à l'aide de Twitter n'a pas été atteint est un euphémisme. Par contre, pour l'enseignant en formation, il est possible de tirer quelques conclusions intéressantes

sur les perceptions et intérêts des élèves pour une activité de ce type. En effet, malgré le nombre limité de participants, il semble que la majorité ait été favorable à la tenue d'une telle activité. À vrai dire, en énonçant les raisons qui expliquent leur timide participation aux projets, les répondants ont fait ressortir des éléments d'analyse des plus intéressants. De ceux-ci, il faut retenir qu'alors que s'amorce la fin de l'année scolaire, les élèves priorise l'étude nécessaire à la réussite des examens. L'intention initiale n'était pas de proposer le projet aussi tard, mais la réalité du milieu et les contraintes liées au stage n'ont pas permis d'y arriver plus tôt.

De plus, la notion de temps est un enjeu significatif. La réalité fait que certains élèves doivent composer avec un horaire chargé. Devant l'obligation de partager leur temps entre la famille, les amis, un emploi à temps partiel et leurs études, les adolescents insistent sur la pertinence de tenir ce type d'activité en classe. Ainsi, bien que la plateforme Twitter permette, elle aussi, un suivi pédagogique synchrone, il est à noter que la classe demeure l'endroit retenu comme idéal à la tenue d'une activité comme celle-ci. En effet, certains élèves auraient apprécié profiter de la présence de l'enseignant à leur côté. Et pour les élèves qui n'ont pas accès aux outils technologiques, il est nécessaire de fournir un support additionnel. L'engagement des élèves n'est donc plus une question d'intérêt, mais plutôt une question de compétence lacunaire à maîtriser les TIC, puisque certains n'ont pas toujours accès à des outils informatiques fonctionnels à la maison.

C'est en classe que l'enseignant peut s'assurer d'une meilleure participation, puisqu'il devient un facteur d'engagement pour les élèves. En d'autres mots, la classe demeure le lieu d'apprentissage privilégié pour les élèves puisqu'elle offre un encadrement, mais aussi un contexte favorable à l'apprentissage. Le contact direct avec l'enseignant semble nécessaire, puisqu'à l'extérieur des classes, les priorités des élèves sont parfois toutes autres.

Pour conclure, mentionnons que les élèves ont été sensibles à la lourdeur des

démarches administratives liées à l'utilisation de Twitter en contexte scolaire. Très motivés au départ, les élèves, devenus complices dans ma démarche, ont vite compris les enjeux liés aux exigences des divers paliers décisionnels du milieu scolaire et à la complexité implicite de ces démarches.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre présente les éléments de réponses aux objectifs poursuivis par la conduite d'une expérience démocratique à l'aide Twitter. D'abord, nous présenterons la valeur pédagogique de cet exercice pour l'enseignant en formation pour ensuite nous intéresser aux limites imposées par la tenue d'une telle activité en classe.

5.1 Discussion

Cette démarche de résolution de problème s'intéresse aux aspects tangibles de la pratique enseignante en contexte d'utilisation des TIC en classe. Par conséquent, une réflexion sur mes pratiques enseignantes s'impose. En outre, il importe de s'interroger sur le potentiel pédagogique de Twitter en classe d'univers social au secondaire. Cette partie de l'essai expose donc une synthèse des conclusions que l'on peut tirer de la tenue d'une telle activité en classe.

5.1.1 Une pratique enseignante en mouvement

Poser un regard critique sur sa pratique enseignante exige que l'on s'interroge sur le niveau de maîtrise des compétences qui furent mobilisées pour la conduite de l'activité pédagogique ici proposée. À ce sujet, l'activité d'apprentissage du concept de démocratie à l'aide de Twitter nécessita la maîtrise de nombreuses compétences de l'enseignant.

Abordons d'abord la question du point de vue du professionnel de l'enseignement. Pour commencer, le présent essai s'inscrit parfaitement dans le développement de la compétence 11. En effet, tel que stipulé dans le référentiel de compétences, l'enseignant doit, par une analyse réflexive, réfléchir sur sa pratique en y posant un regard critique qui permette l'évolution de celle-ci (MEQ, 2001). Cette

démarche pousse toutefois l'enseignant à aborder chacune des compétences mobilisées lors de l'expérimentation. De celles-ci, il faut souligner l'importance que l'on doit accorder à la planification d'une telle activité. Ainsi, la compétence 3 est indispensable à la tenue d'une activité qui nécessite l'usage de technologies telles que Twitter. D'une part, il est essentiel de planifier en fonction des nombreux pièges qui se dressent entre l'atteinte de l'objectif pédagogique visé et la maîtrise par les élèves des technologies utilisées (MEQ, 2001). Donc, la planification d'une telle activité nécessite, non seulement de prendre en compte le niveau de connaissance académique des élèves, mais aussi le niveau de maîtrise des technologies de communication. Un niveau de maîtrise qui, soit dit en passant, se trouve généralement en deçà des attentes (Collin & Karsenti, 2013). D'autre part, l'enseignant devra composer avec des contraintes structurelles qu'il doit anticiper afin de mener à terme un tel projet.

Dans le même ordre d'idée, cette expérimentation mobilise plusieurs composantes de la compétence 4. À cet égard, l'expérience de la démocratie à l'aide de Twitter implique que les élèves pourront librement communiquer sur la plateforme Twitter, ce qui demande une supervision constante de la part de l'enseignant. À vrai dire, il ne s'agit pas seulement de produire le matériel didactique qui leur sera nécessaire, encore faut-il assurer une présence sur la plateforme Twitter afin de stimuler les élèves pour faire en sorte qu'ils collaborent de manière éthique et responsable (MEQ, 2001). Cette responsabilité de l'enseignant est intimement liée à la maîtrise de la compétence 6 qui exige la supervision du fonctionnement du groupe classe en contexte élargi. En effet, bien que les élèves interagissent dans un espace virtuel, il importe d'établir un fonctionnement de groupe qui puisse permettre la réalisation de l'activité par chacun des élèves. Cette composante de la compétence exige de l'enseignant qu'il établisse des règles de fonctionnement claires qui permettent d'éviter l'effusion de comportements inadéquats pouvant nuire au climat propice à l'apprentissage (MEQ, 2001).

Ce dernier élément est intimement lié à la compétence 8 qui se trouve au cœur de l'expérimentation pédagogique qui fait l'objet de cette discussion. En vérité, l'ensemble des composantes de cette compétence fut mobilisé pour mener à bien cette expérience de la démocratie à l'aide de Twitter. Notamment, cette activité exigea une période d'appropriation de l'outil par les élèves. Non seulement cette phase nécessita l'enseignement des diverses fonctions et possibilités de l'outil, mais aussi il fallut enseigner les règles qui régissent l'usage d'une telle plateforme de communication. En d'autres mots, l'enseignant doit s'assurer de proposer une charte d'utilisation de l'outil qui balise la participation des élèves de manière à prioriser l'atteinte de l'objectif pédagogique sans heurts pour chacun des participants.

5.1.2 Une activité enrichissante pour l'enseignant en formation

La tenue d'une activité d'apprentissage du concept de démocratie à l'aide de Twitter en classe exige une réflexion préalable menant à l'élaboration du contenu, au choix du matériel et à la conduite même de cette intervention auprès des élèves. Tout d'abord, l'enseignement par concept est une stratégie d'enseignement qui nécessite une importante période d'appropriation par l'enseignant. Le modèle de Rieunier qui sert de cadre à la tenue de cette activité nécessite une préparation rigoureuse du matériel didactique qui sera mis à la disposition des élèves.

Par exemple, au cours de la seconde phase qui permet aux élèves d'identifier les attributs essentiels du concept (*Rieunier, 2001*), il est essentiel de guider les élèves en proposant de documents iconographiques éloquentes qui ne détournent pas la réflexion des élèves. Lors de l'expérimentation, il fut aisé, pour quelques élèves, de s'écarter du concept recherché. Notamment, les exemples et les contre-exemples utilisés doivent être signifiants et consciencieusement choisis. Par exemples, des exemples trop ressemblants poussèrent certains élèves à chercher des détails qui les éloignèrent du concept à l'étude. De plus, au moment de tenir une activité d'apprentissage par concept, il fut particulièrement concluant de préparer des

questions qui surent guider la réflexion des élèves. Ces questions brèves me permirent de stimuler les élèves et de relancer l'activité dans les moments de piétinement.

Pour ce faire, il est essentiel de bien maîtriser les connaissances qui permettent la compréhension des concepts sous-jacents au concept de démocratie. Par exemple, certains élèves butèrent sur l'identification de l'attribut essentiel d'égalité qu'ils confondirent avec le concept de justice. Il devient alors essentiel de maîtriser les nuances qui différencient ces concepts afin de guider les élèves. Concrètement, il eut été profitable de préparer la liste des différences et ressemblances entre le concept de justice et celui d'égalité puisque ces deux concepts entrent en compétition dans l'acte d'apprentissage parce qu'ils sont trop similaires. À l'avenir, lors de la tenue d'activité d'apprentissages par concept, je préparerai des interventions qui insisteront sur les différences entre les deux concepts et guideront les élèves dans leur démarche d'appropriation du concept principal (démocratie) dont l'attribut essentiel (égalité) risque de semer la confusion.

Pour conclure, mentionnons que l'apprentissage par concept nécessite une bonne préparation puisque l'apprentissage par abstraction est perméable aux nombreux détours et pièges qui se dressent entre l'élève et l'objet d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant gagnera du temps et des énergies en préparant du matériel didactique clair et concis qui dressera les ponts nécessaires pour les éviter.

5.2 Limites de l'activité

L'intégration de pratiques enseignantes tournées vers l'usage des TIC exige que l'enseignant prenne la mesure des dimensions pédagogique, humaine, technologique et administrative d'une telle implantation (Tchameni Ngamo, 2011).

5.2.1 Intrication administrative

Une préparation rigoureuse exige que l'enseignant prenne connaissance des mécanismes administratifs qui supervisent et permettent la tenue d'activités éducatives à l'aide des TIC. La tâche est d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de faire usage de Twitter puisque les élèves se retrouvent alors dans un espace public qu'il est difficile de contrôler du point de vue légal et éthique.

5.2.2 Défis humains

La conduite d'une activité d'apprentissage qui nécessite l'usage des TIC est conditionnelle à une préparation rigoureuse. Cet axiome affirme, bien sûr, l'importance que l'on doit accorder à la préparation des documents qui permettront aux élèves de réaliser les tâches qui leur sont confiées, et ce, à chacune des étapes du déroulement de l'activité. Pour ce faire l'enseignant doit faire la démonstration d'une bonne maîtrise des outils qui seront utilisés. Or, le niveau de compétence exigé n'est toutefois pas l'apanage de tous les enseignants (Coulibaly et al., 2013) et une période d'appropriation est essentielle pour l'enseignant qui souhaite faire usage de Twitter en classe. Les usages synchrones tels que la rétroaction immédiate et la communication d'informations à tous les élèves nécessitent un niveau de compétence acceptable de la part des enseignants.

De surcroît, le niveau de compétence dans l'usage des technologies est hautement inéquitable chez les élèves (Collin & Karsenti, 2013). Il est impératif de tenir compte de ce fait dans la conception d'une telle activité. À ce titre, l'accès aux outils en classe demeure un important facteur de démocratisation dans l'usage des TIC à des fins pédagogiques.

5.2.3 Ressources matérielles

Toutefois, bien que l'on réaffirme la nécessité de combler le vide qui sépare les élèves issus de milieux aisés de ceux d'origines plus modestes, il n'en demeure

pas moins que cette fracture numérique (Vodoz, 2010) est bien réelle et l'école, par manque de matériel disponible (Tchameni Ngamo, 2011), perpétue cette disparité. En effet, les établissements d'enseignement public semblent accuser un certain retard dans l'implantation de pratiques pédagogiques tournées vers l'usage de TIC. Par exemple, l'établissement de 1200 élèves où j'enseigne ne dispose que de 60 ordinateurs Chromebook et de 3 laboratoires informatiques totalisant 80 ordinateurs de table. Dans de telles conditions, il importe de bien planifier la tenue des activités qui nécessitent l'usage de matériel informatique puisqu'une réservation est nécessaire.

5.2.4 Adaptation pédagogique

Afin de tenir une activité pédagogique usant des TIC, il importe de dresser le pont entre les méthodes d'enseignement plus classiques telles que l'enseignement explicite, de manière à offrir une transition formatrice aux élèves qui ne sont pas familiers avec les pratiques enseignantes numériques. Dans le cas qui nous intéresse, tous les élèves connaissaient Twitter, mais de ceux-ci bien peu d'entre eux en saisissaient la portée pédagogique. Par conséquent, il est du ressort de l'enseignant de créer le pont entre ces nouveaux usages des TIC et les méthodes habituelles de transmission des connaissances. De surcroît, il faut souligner l'importance d'assurer une transition entre un usage des TIC qui favorise l'engagement et rehausse la motivation des élèves envers un usage favorisant la compréhension en profondeur des notions théoriques et permettant le développement des compétences disciplinaire et transversale des programmes de formation (CEFRIO, 2015). Certes, l'implantation de pratiques enseignantes tournées vers l'usage des TIC s'insère dans une démarche individuelle, mais pas uniquement. En effet, les décideurs et institutions ont eux aussi un rôle important à jouer afin de favoriser une implantation des TIC en milieu scolaire. Pour ce faire, ils devront rehausser le niveau de cohésion entre les divers paliers décisionnels de manière à éliminer la lourdeur administrative. Il serait

important de planifier l'implantation des TIC en milieu scolaire de manière à en favoriser l'usage d'une part et d'en permettre le maintien des pratiques signifiantes (CEFRIO, 2015 ; Collin & Karsenti, 2012b, 2013 ; Karsenti, 2004 ; Karsenti & Collin, 2013a ; Villeneuve et al., 2013). Le manque de cohésion et de spontanéité s'avèrent des limites importantes à l'implantation des pratiques pédagogiques numériques à l'école (CEFRIO, 2015 ; Tchameni Ngamo, 2011).

CONCLUSION

L'objectif de départ de cet essai était, par une démarche de résolution de problème, de sonder le potentiel pédagogique de Twitter dans le cadre d'une activité d'apprentissage du concept de démocratie en classe d'histoire. L'activité prévoyait la tenue de débats sur la plateforme Twitter. De cette manière, les élèves allaient discuter d'enjeux sociaux tout en s'appropriant les attributs essentiels de la démocratie que sont l'égalité, la liberté de parole et le respect des idées divergentes. Or, cet objectif ne fut pas atteint. Plusieurs limites contextuelles, personnelles et institutionnelles ont empêché la tenue de l'activité dans sa forme originale. Sans élaborer à nouveau sur les difficultés rencontrées, il est bon de rappeler que les élèves purent tout de même prendre part à l'activité, mais comme elle se déroula à l'extérieur des murs de la classe, l'engagement des élèves fut minime, malgré un réel intérêt pour l'expérimentation proposée. En dépit de cet échec, l'enseignant en formation que je suis a été, malgré tout, en mesure d'atteindre un autre objectif. En effet, la démarche de résolution de problème dans laquelle je me suis engagé m'a permis de résoudre un problème inattendu, c'est-à-dire celui des difficultés d'implantation des TIC en classe. En somme, le problème initial qui était d'ordre pédagogique a plutôt mis en évidence une problématique plus générale liée aux défis inhérents à l'intégration des TIC en classe.

Cette conclusion s'intéresse donc aux solutions et perspectives qui s'offrent aux enseignants qui souhaiteront, par une démarche de formation continue, implanter des activités d'apprentissages à l'aide des TIC. Pour ce faire, il importe de faire état des facteurs d'implantation de pratiques enseignantes reposant sur l'usage des TIC.

Avant tout, il est indispensable de spécifier que le processus d'implantation (Annexe 6) (Raby, 2004) des TIC en classe nécessite une appropriation adéquate des

outils dont on souhaite faire usage. Il est donc essentiel de situer notre niveau de compétence sur l'échelle de maîtrise des TIC proposée par Raby, car de cette manière, il sera, dès le départ, possible d'établir le niveau de complexité implicite à la mise en place de l'activité prévue. Intéressons-nous maintenant aux facteurs d'implantation incontournables.

Premièrement, il faut noter l'importance des facteurs contextuels dans l'implantation de pratique TIC en classe, dont la formation, l'accessibilité aux outils et le soutien technique sont les plus importants (Raby, 2004). En effet, une formation adéquate et continue permet à l'enseignant curieux de s'approprier à son rythme divers outils dont il pourrait ensuite implanter l'usage en classe. Toutefois, ce n'est guère le facteur le plus déterminant dans la mise en place de mon activité. L'accessibilité et le soutien technique furent davantage des facteurs cruciaux. En effet, il est important d'accorder le temps nécessaire à la planification des activités TIC puisque les ressources matérielles sont souvent insuffisantes et les autorisations sont parfois bien difficiles à obtenir. Particulièrement dans le cas d'activités qui se déroulent en dehors des murs de l'école et de surcroît, dans un espace public. Aussi, il appert que les décideurs et institutions ne peuvent assurer un soutien technique qui permet de se prémunir de ces difficultés. Par exemple, le conseiller pédagogique qui a le mandat de favoriser l'implantation des TIC en classe à la commission scolaire où j'enseigne est aussi conseiller pédagogique en science. En portant deux chapeaux, la commission scolaire réalise probablement des économies, mais le soutien offert aux enseignants s'en trouve forcément amoindri. La participation à des communautés de partage et à un réseau d'enseignants partageant les mêmes intérêts sont des facteurs positifs d'implantation des TIC en classe, au même titre qu'un soutien actif et engagé des membres de la direction (Raby, 2004).

Deuxièmement, la recherche scientifique en éducation indique que l'implantation de pratiques TIC exige un important investissement de temps (Raby,

2004). Ce facteur d'ordre personnel requiert de la part de l'enseignant un engagement exemplaire doublé d'un bon niveau de motivation. La planification de l'activité, l'appropriation des outils et les démarches administratives nécessaires à la tenue d'une activité TIC sont particulièrement chronophages et c'est par une planification qui respecte ces contraintes qu'un enseignant réussira une implantation efficace de nouvelles pratiques technopédagogiques.

D'un point de vue social et pédagogique, les enseignants qui souhaitent user des TIC en classe gagnent à partager leur expérience avec des collègues qui ont des intérêts communs. « Les enseignants qui ont développé une utilisation exemplaire des TIC en classe, ont développé, bénéficié et continuent de miser sur cette culture de réseau pour développer leurs compétences TIC ». (Raby, 2004) En outre, l'enseignant qui souhaite améliorer ses pratiques TIC doit d'abord démontrer de l'intérêt pour les TIC et par conséquent développer une posture enseignante ouverte et perméable à la nouveauté. Ainsi, par la mise en place de cet essai, il est permis de croire que nous avons ouvert la voie pour de nouveaux projets innovateurs.

En définitive, bien que cet essai n'ait pas atteint l'objectif fixé au départ, il m'a toutefois permis de m'engager dans une démarche de résolution de problème qui identifie les facteurs de réussite à l'implantation de pratiques pédagogiques tournées vers l'utilisation des TIC. En détournant notre regard du volet technologique, il m'a été possible de faire la démonstration de mes compétences en démarche de résolution de problème, ce qui constitue l'objectif primordial de cet essai universitaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Antaya, F. (2017). Les médias sociaux à l'école : un atout pour l'éducation. *École Branchée*. <https://ecolebranchee.com/2017/03/01/medias-sociaux-a-lecole-atout-leducation/> - section4
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baril-Gingras, G. (2012). La diminution de la participation électorale des jeunes Québécois : Une recherche exploratoire de l'Institut du Nouveau Monde. Dans I. d. N. Monde (Éd.): Le Directeur général des élections.
- Barth, B. M. (1998). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, RETZ.
- Bernet, E., Karsenti, T., Lainey, C., & Collin, S. (2013). Modes d'intégration et usages des TIC au troisième cycle du primaire : une étude multicas. *Education et Francophonie*, 41(1), 45-69.
- Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 53-62.
- Bouvier, F., Chiasson Desjardins, S., Peters, S., Asghar, A., Choudry, A., Strong-Wilson, T., & Savard, A. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. *McGill Journal Of Education*, 48(2), 297-316.
- CEFRIO. (2009). Génération C : Les 12 - 24 ans - Moteurs de transformation des organisations. Rapport-synthèse.
- CEFRIO. (2014). Les médias sociaux, au coeur du quotidien des Québécois.
- CEFRIO. (2015). Usages du numérique dans les écoles québécoises.
- Chai, C. S., & Lim, C. P. (2011). The Internet and teacher education: Traversing between the digitized world and schools. *The Internet and Higher Education*, 14(1), 3-9.

- Cheng, H. (2015). *Fighting against misbehaving users on online social networks*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Chiasson Desjardins, S. (2013). *Les pratiques pédagogiques des enseignants en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire dans le cadre d'un enseignement de concepts*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Coen, P.-F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants : un tissage entre formation et autoformation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 136-147.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012a). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), 38-52.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012b). Les TIC en éducation: ni panacée, ni supercherie. *Québec français*(166), 70-71.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation: analyse des enjeux socioculturels. (French). *Éducation et Francophonie*, 41(1), 192-210.
- Coulibaly, M., Karsenti, T., Gervais, C., & Lepage, M. (2013). Impact des TIC sur le sentiment de compétence professionnelle des enseignants du secondaire au Niger. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 236-253.
- Daubois, J. (2013). *Le potentiel des outils Internet pour inciter les jeunes adultes à voter et à s'intéresser à la politique*. Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text.
- Davidson, R. (2012). Wiki Use That Increases Communication and Collaboration Motivation. *Journal of Learning Design*, 5(2), 38-49.
- Depover, C., Quintin, J.-J., & Strebelle, A. (2013). Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web? *Éducation et Francophonie*, 41(1), 173-191.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1984). *Comment enseigner les concepts : vers un système de modèles d'enseignement*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Fréchette, J.-Y. (2013). Gazouiller à l'heure du tweet. *Inter*(114), 34-37.

- Gleason, B. (2016). New literacies practices of teenage Twitter users. *Learning, Media and Technology, 41*(1), 31-54.
- Grégoire, P., & Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire? *Éducation et Francophonie, 41*(1), 123.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC. *Vie pédagogique, 132*, 45-49.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013a). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. (French). *Advantages and challenges of using portable computers in elementary and secondary school. (English), 41*(1), 94-122.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013b). TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures. (French). *Éducation et Francophonie, 41*(1), 1-6.
- Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., & Raby, C. (2005). L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieux défavorisés *Rapports de recherche du CRIPFE*.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. éd.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Kibby, M. W. (1995). The Organization and Teaching of Things and the Words That Signify Them. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39*(3), 208-223.
- Kuznekoff, J. H., Munz, S., & Titsworth, S. (2015). Mobile Phones in the Classroom: Examining the Effects of Texting, Twitter, and Message Content on Student Learning. *Communication Education, 64*(3), 344-365.
- Lamontagne, L. (1996). Modèles d'enseignement des concepts. *Traces, 34*(1), 15-19.
- Lebrun, N. (1994). Les concepts en sciences humaines. *Traces, 32*(5).
- Lebrun, N. (1996). Stratégie de développement des concepts. *Traces, 34*(3), 10 - 13.
- Legendre, R., & Al. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin Éd. 3e éd.).
- McPherson, M., Budge, K., & Lemon, N. (2015). New practices in doing academic development: Twitter as an informal learning space. *International Journal for Academic Development, 20*(2), 126-136.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, (MEES) (2016). *Histoire du Québec et du Canada - Programme provisoire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports, (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement au secondaire - Deuxième cycle - Histoire*. Gouvernement du Québec Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclev2.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MELS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement au secondaire - Deuxième cycle - Domaine de l'univers social*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=social>.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports, (MELS) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise - Calendrier d'implantation*. Gouvernement du Québec Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/calendrier.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec, (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *40(2)*, 154-176.
- Parcha, J. M. (2014). Accommodating Twitter: Communication Accommodation Theory and Classroom Interactions. *Communication Teacher*, *28(4)*, 229-235.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *9(1-2)*, 111-135.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. (Thèse (D en éducation)). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (000168622).
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Robert, P. (1981). *Le Petit Robert*. Paris: Le Robert.
- Shyman, E. (2011). A Comparison of the Concepts of Democracy and Experience in a Sample of Major Works by Dewey and Freire. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1035-1046.
- Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre : comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tchameni Ngamo, S. (2011). Stratégies administratives et pédagogiques d'intégration durable des TIC dans les écoles secondaires urbaines du Cameroun. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 129-153.
- Tyma, A. W., & Pickering, B. A. (2014). Digital Democratic Voices: Intersecting Student Research, Twitter, and Presidential Debates. *Communication Teacher*, 29(1), 63-70.
- UNESCO. (2011). *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 30-44.
- Vincent, F., Dezutter, O., & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? *Québec français*(170), 93-94.
- Vodoz, L. (2010). Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *Sociologies [En ligne]*, (Dossiers, Frontières sociales, frontières culturelles, frontières techniques). <http://sociologies.revues.org.biblioproxy.uqtr.ca/3333>
- West, B., Moore, H., & Barry, B. (2015). Beyond the Tweet: Using Twitter to Enhance Engagement, Learning, and Success Among First-Year Students. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 160-170.

Zhao, J., & Zhao, S. (2012). L'effet de l'utilisation des outils de réseau social par les sites gouvernementaux sur la transparence et la participation du public. *Télescope*, 18(1-2), 44-61.

ANNEXES

Annexe 1 – Cahier de l'élève enseignement du concept de démocratie

Ton nom : _____ Date : _____

Premier Attribut

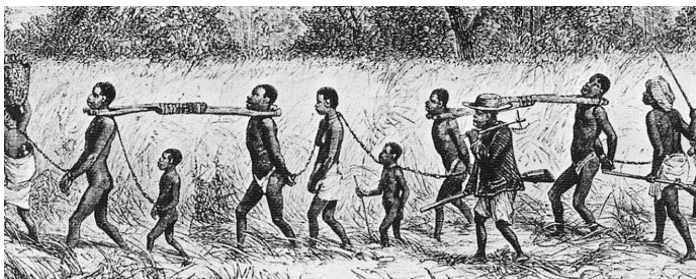
EXEMPLE OUI



EXEMPLE NON



EXEMPLE NON



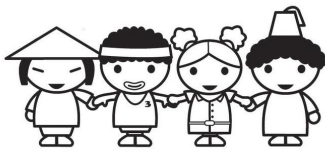
EXEMPLE NON

EXEMPLE OUI



Deuxième attribut

EXEMPLE OUI



EXEMPLE NON



EXEMPLE NON



EXEMPLE OUI



Troisième attribut

EXEMPLE OUI



EXEMPLE NON



EXEMPLE OUI



EXEMPLE OUI



EXEMPLE NON

KIM JONG-UN ÉLU AU PARLEMENT
AVEC 100% DES VOTES...



1. Quel est Le concept recherché : _____

2. Identifie les attributs qui le caractérisent :

1. _____

2. _____

3. _____

3. Formule une définition de ce concept en tes propres mots.

4. Quelle est la définition officielle :

5. Appréciation de l'élève : tu as apprécié l'activité, ou pas. Dis-moi pourquoi?

Annexe 2 – Procédurier Twitter (première page)



François Bernier
Enseignant d'histoire
Commission scolaire des Laurentides
2017

Premièrement

Il faut d'abord créer son propre compte en appuyant sur la touche « s'inscrire » et remplir le court formulaire qui apparaît à l'écran.



Pour ce faire, tu as besoin...

1. D'une adresse courriel.
2. D'un mot de passe.
3. De te soumettre à quelques clics.

Attention!

Les informations que l'on inscrit ici doivent assurer une certaine intimité. Il est essentiel de ne pas mentionner votre nom de famille. N'inscrivez que votre prénom dans la case « Nom complet ».

Annexe 3 – Consignes de travail de l'activité Twitter

Affirme-toi grâce à Twitter!

Histoire
3^e secondaire
Hiver 2017

Présentation

L'activité que vous entamez aujourd'hui durera une semaine. Vous aurez à user de la plateforme Twitter pour discuter d'enjeux sociaux d'importance, la gratuité scolaire dans les écoles québécoises, par exemple. Voici les consignes de travail.

Objectifs

Les objectifs de ce travail sont tous deux liés à la participation citoyenne nécessaire à la vie démocratique.

- Débattre d'enjeux sociaux dans un espace public.
- Appropriation active du concept de démocratie.

Activités

Au cours de cette activité, tu dois publier 6 gazouillis sur la plateforme Twitter. Voici, en détail, les publications attendues.

1. **Un** gazouillis critique : ce gazouillis prend la forme d'une critique sur un enjeu social qui t'intéresse. Tu peux critiquer un événement d'actualité présenté à la télé ou encore un événement ou un commentaire entendu à l'épicerie par exemple.
2. **Un** gazouillis qui porte sur un sujet à débat : ce gazouillis doit favoriser la mise en place d'un débat. Tu dois te prononcer sur l'une de ces questions sensibles.
 - a. Doit-on protéger la langue française au Québec?
 - b. Devrait-on payer les étudiants qui font des études postsecondaires?
 - c. Qu'est-ce que l'école pourrait faire pour protéger l'environnement?
 - d. Que ferais-tu pour améliorer le système d'éducation au Québec?
 - e. Quelle proposition as-tu à faire pour améliorer les études au secondaire?
3. **Un** gazouillis personnel ou non scolaire : ce gazouillis porte sur un sujet d'intérêt personnel qui peut être partagé à tous.
4. **Trois** gazouillis devront être adressés à un collègue en réponse à une publication de celui-ci. Pour ce faire, tu dois utiliser l'arobase@ suivi du nom d'utilisateur auquel tu réponds.

Matériel

Tu pourras utiliser les ordinateurs portables qui sont mis à notre disposition en classe.

Tu peux aussi, utiliser ton appareil portable personnel. Qu'il s'agisse d'un téléphone ou d'un ordinateur, l'essentiel est que tu dois prendre la parole!

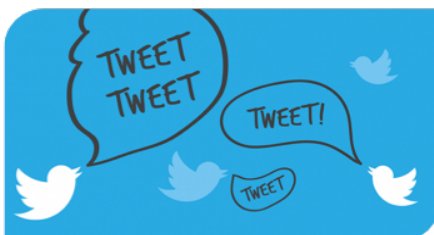
Détails techniques

À chacune de tes publications qui concernent ce travail, tu devras utiliser un hashtag qui nous permettra de retrouver toutes les publications. Le hashtag retenu est celui-ci : #Twtigr34

Évaluation

Pour procéder à l'évaluation de ce travail, tu auras à compléter une autoévaluation en classe.

Annexe 4 – Charte d'utilisation



Pourquoi une charte d'utilisation?

- Responsabiliser les élèves.
- Assurer un environnement virtuel sécuritaire à chacun des élèves engagés dans l'activité.
- Fournir un code de conduite commun à tous les élèves.
- Protéger l'établissement scolaire qui ne saurait être tenu responsable et qui ne souhaite pas voir sa réputation entachée par des propos tenus sur Twitter

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. J'utilise Twitter dans le respect des consignes énoncées par l'enseignant. 2. Je lis tous les gazouillis de mes collègues pour ne pas être répétitif et ne pas manquer une information importante. 3. Si je veux communiquer de façon personnelle avec un collègue de classe, j'utilise le service de messagerie directe (DM). 4. Lorsque j'aborde un sujet, j'insère un lien qui renvoie à un site: mon gazouillis s'en trouve enrichi. 5. Je ne donne aucune information personnelle comme mon numéro de portable, mon adresse. | <ol style="list-style-type: none"> 6. Je respecte les codes de communication de Twitter (@.., RT..) 7. Écrire en lettre majuscule signifie que l'on crie. 8. Respecter la vie privée de nos contacts <ul style="list-style-type: none"> ▪ On ne partage pas d'informations personnelles. 9. Il ne faut pas abuser de la liberté d'expression qu'offre les réseaux sociaux. <ul style="list-style-type: none"> ▪ On donne l'exemple. ▪ On évite les provocations (On ne joue pas les Trolls). ▪ L'intimidation est inacceptable. 10. J'écris avec un niveau de langue courant. 11. Je fais attention à ma syntaxe, grammaire et orthographe. |
|--|--|

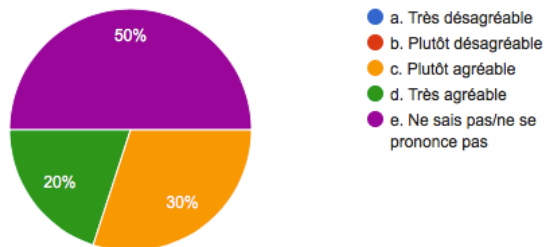
Signature de l'élève.	
Signature d'un tuteur (parent).	

Annexe 5 – Résultats du questionnaire d'appréciation

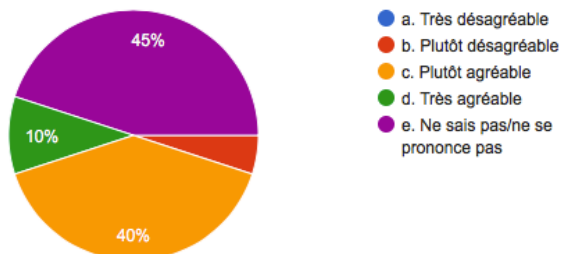
QUESTIONNAIRE D'APPRECIATION

21 réponses

1. Comment avez-vous trouvé l'expérience d'utilisation de la plateforme Twitter? (20 réponses)



2. Comment avez-vous trouvé la tâche d'expérimentation de la démocratie? (20 réponses)



3. Si vous avez répondu « très désagréable » ou « plutôt désagréable » à l'une des questions précédentes, précisez ce qui a nui à votre expérience. (4 réponses)

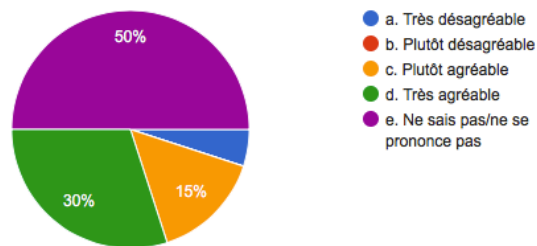
nous avons du le faire à la maison et non à l'école avec les chromebook

mon ordinateur et le fais qu'il y est un nombre de caractères maximum

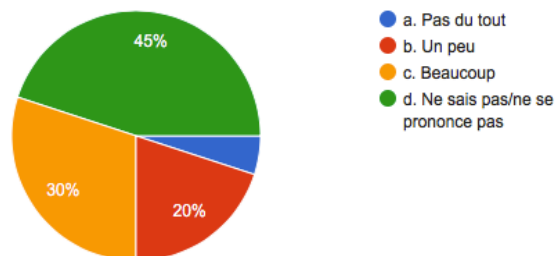
j'ai aimer pouvoir me faire entendre, vous écoutiez mes points sent me faire sentir comme une enfant j'aurais aimer le travailler plus a l'école mais bon le gouvernement a agis comme d'habitude c'est-à-dire avec lenteur. J'aurais aimer plus y participer mais je travail,j'ai des études un chum et ma famille

Je n'ai pas marquer de << très désagréable >> ou de << plutôt désagréable >>

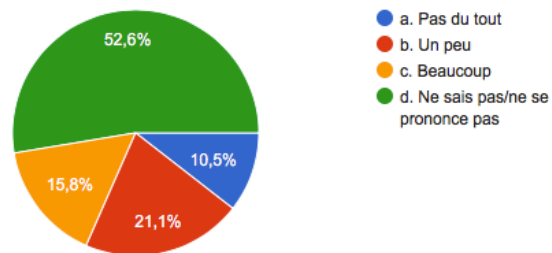
4. Comment avez-vous trouvé l'expérience de prise de parole en public? (20 réponses)



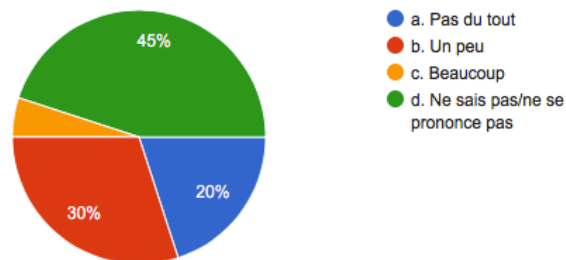
5. Dans les discussions sur Twitter, avez-vous pris en compte les opinions des autres avant de formuler une réponse à un collègue? (20 réponses)



6. Dans les débats, avez-vous exploré les points de vue avec lesquels vous étiez en désaccord? (19 réponses)



7. Dans les débats, avez-vous participé à la recherche d'un consensus? (20 réponses)



8. Si vous avez répondu « pas du tout » à l'une des questions précédentes, précisez ce qui a nui à votre expérience. (7 réponses)

je ne savait pas qu'Est-ce que sa voulait dire

il avait si peut de gens donc j`en ai vu juste 1 pi j`étais d`accord

je l'ai pas faite parceque le travaille a été fait a la maison et non a l'ecole comment supposer

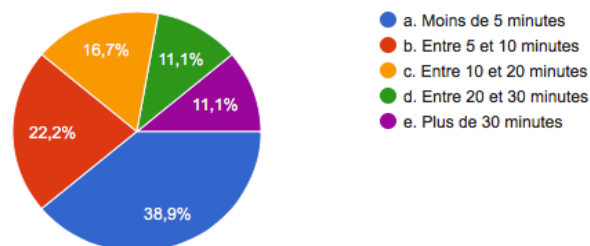
je n'ai juste pas suivis la plate forme a cause de mon ordinateur qui bogue

Je n'ai pas répondu << pas du tout >>

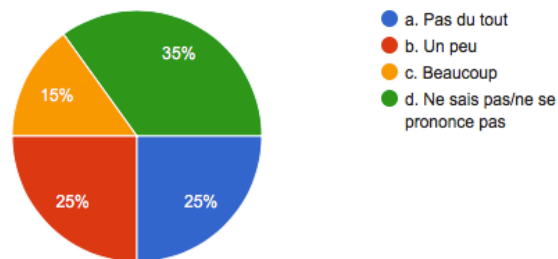
je n'ai pas participer au projet twitter parce que je ne savais pas quoi dire pourquoi répondre au sujet sur lesquels nous devons débattre

je n'ais pas participer au projet twitter je me suis seulement inscrit et ensuite je n'avais plus de temps car je révisais beaucoup pour les examens . dans mes temps libre j'allais jeter un coups d'oeil sur les publications des gens de ma classe mais je ne comprenais pas vraiment ce qui fallait faire .

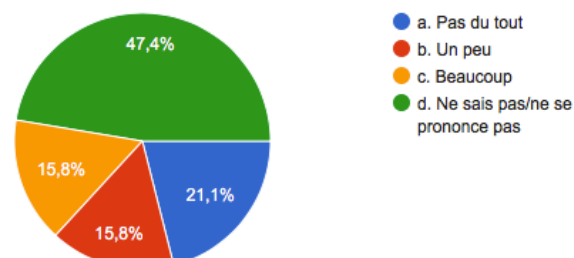
9. Combien de temps avez-vous consacré à la réalisation de la tâche sur la plateforme Twitter? (18 réponses)



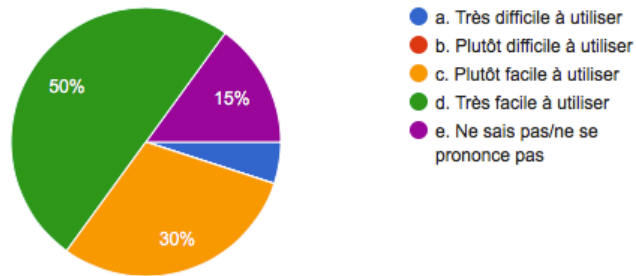
10. L'activité sur Twitter vous a-t-elle permis d'améliorer votre compréhension du concept de démocratie? (20 réponses)



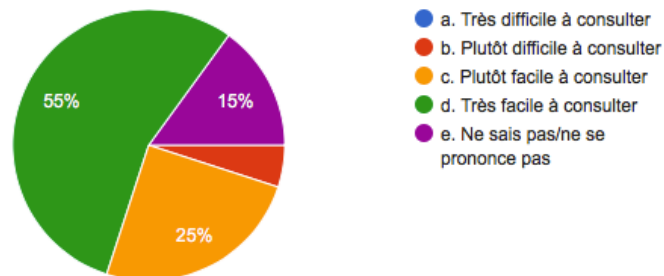
11. Considérez-vous que les publications des autres élèves vous ont permis d'approfondir votre réflexion? (19 réponses)



**12. Considérez-vous la plateforme Twitter facile d'utilisation?
(20 réponses)**



13. Comment avez-vous trouvé le document d'accompagnement qui vous a permis de vous connecter et de naviguer sur la plateforme Twitter? (20 réponses)



14. Si vous avez répondu « très difficile » ou « plutôt difficile » à l'une des deux questions précédentes, précisez ce qui a nui à votre expérience. (3 réponses)

J'avais déjà un compte

j'ai trouver difficile d'approfondir mes connaissances car les discussions manquait de sujet et il y avait pas assez de monde qui répondait avec une réflexion

J'ai marquer << très facile >>

Annexe 6 – Modèle révisé du processus d'intégration des TIC(Raby, 2004)

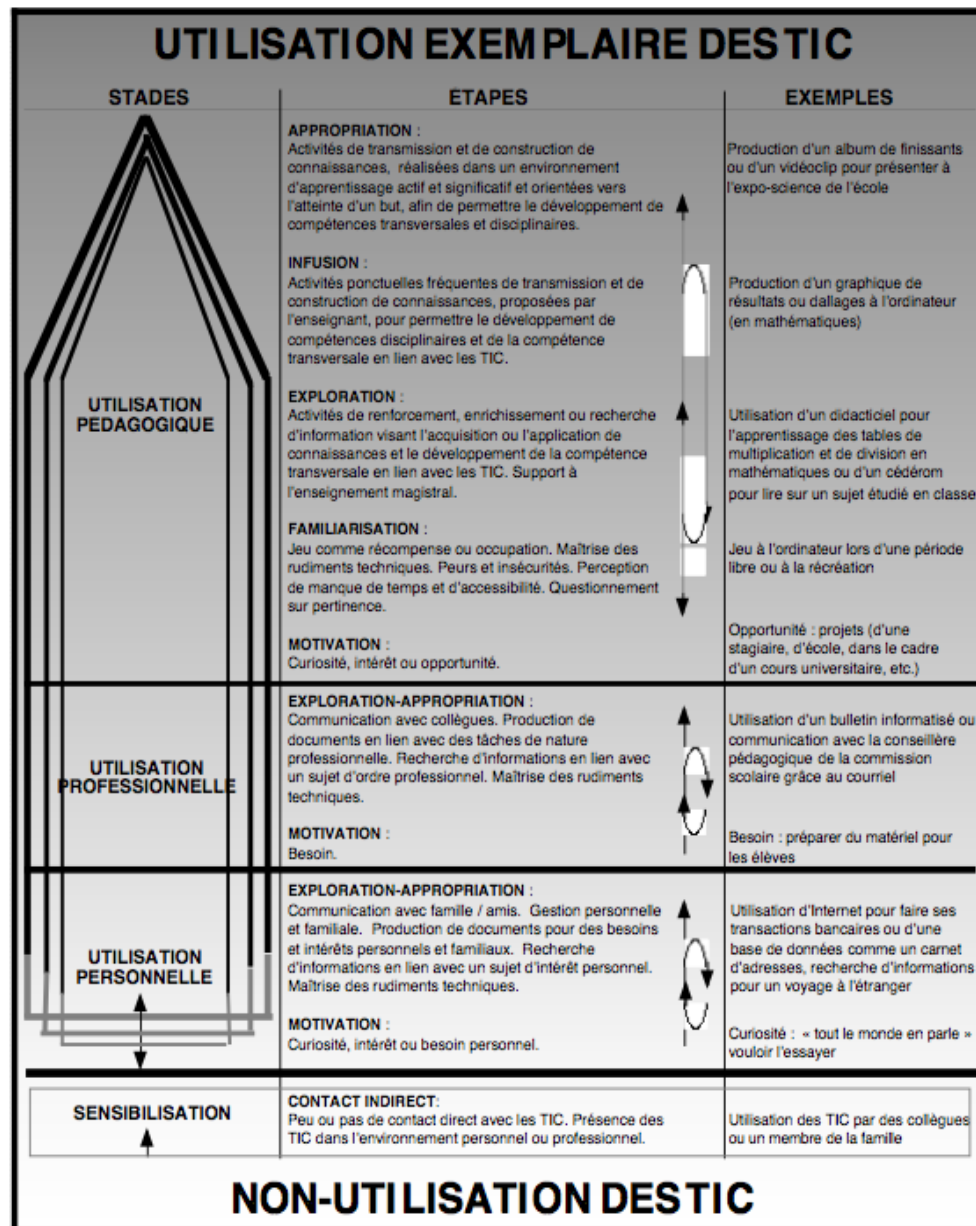


Figure 5.1 Modèle révisé du processus d'intégration des TIC

