

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

PAR
PIERRE-OLIVIER HUDON

L'UTILISATION DU *CHAT* POUR DÉVELOPPER ET ÉVALUER
LA COMPÉTENCE « PRATIQUER LE DIALOGUE »
DANS LE COURS ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

AOÛT 2017

*À Sarah, Alexis, Léonie et Félicité,
qui ont à la fois rendu cela possible et nécessaire.*

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier le directeur de cet essai, monsieur Bruce Maxwell, de m'avoir accompagné dans tout le processus de rédaction. Vous avez su poser les bonnes questions au bon moment, ce qui m'a permis de recadrer mon projet pour qu'il soit conforme aux critères de la recherche-action.

Je remercie aussi ma famille, plus précisément mon épouse Sarah Gauthier-Barbeau, qui a tenu le fort lors de mes séances sur Via et lors de mes fins de semaine à Trois-Rivières. Merci à mes enfants Alexis, Léonie et Félicité, pour leur amour indéfectible et à ma mère Danielle Néron, pour sa présence.

Je souligne le soutien de la direction du Juvénat Notre-Dame-du-Saint-Laurent tout au long de mon parcours à la maîtrise en éducation, plus précisément celui de Frère Claude Gélinas, qui m'a orienté vers ce programme. Je remercie aussi certains collègues du Juvénat Notre-Dame-du-Saint-Laurent à qui j'ai demandé conseil tout au long de mon projet, plus spécifiquement monsieur Pierre Leblanc, conseiller pédagogique TIC, qui m'a offert son soutien dans le domaine technologique, ainsi que monsieur David Caron, enseignant en mathématique, qui m'a aidé dans le traitement des données.

D'autres remerciements vont à mes collègues qui ont accepté de superviser mes stages : Frère Mario Houle, pour son écoute et pour son empathie, ainsi que madame Marie-Ève Mimeault, pour son professionnalisme et son amitié. Je tiens aussi à remercier les élèves qui ont participé à cette recherche-action.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le programme Éthique et culture religieuse	3
1.2 L'utilisation des TIC pour développer la compétence du dialogue	7
1.3 Problème et question de recherche	8
CHAPITRE II.....	10
CADRE CONCEPTUEL	10
2.1 L'intégration des TIC en classe.....	10
2.2 Le <i>chat</i> comme mode de communication	12
2.3 L'encadrement des activités de <i>chat</i>	16
2.4 La pratique du dialogue.....	17
2.5 Les objectifs de recherche.....	18
CHAPITRE III	19
MÉTHODOLOGIE.....	19
3.1 Participants	19
3.2 Description de l'intervention	20
3.3 Les outils de collectes de données.....	21
3.3.1 Grille d'évaluation sur la qualité du développement de la compétence du dialogue.....	22
3.3.2 Questionnaire sur la perception des élèves sur la qualité du dialogue	22
3.3.3 L'entretien de groupe	23
3.3.4 L'observation par échantillon de temps	23
CHAPITRE IV	25
RÉSULTATS ET ANALYSE DE RÉSULTATS	25
4.1 Utilisation de la grille d'évaluation de la compétence du dialogue.....	25
4.2 Résultats du questionnaire sur les perceptions des élèves sur la qualité ... du dialogue.....	27
4.3 Compte rendu de l'entretien de groupe	29
4.4 Résultat de l'observation par échantillon de temps	30
4.5 Discussion et interprétation des résultats.....	32

CONCLUSION	39
RÉFÉRENCES	42
APPENDICE A	46
APPENDICE B	47
APPENDICE C	49
APPENDICE D	50
APPENDICE E	51
APPENDICE F	52

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 : Résultats du questionnaire sur la perception du dialogue sur <i>chat</i>	27
Tableau 2 : Résultats du questionnaire sur la perception du dialogue en face à face.....	28
Figure 1 : Pourcentage d'intervention hors sujet par rapport au nombre total d'interactions.....	31

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CMC : Computer Mediated Communication

ÉCR : Éthique et culture religieuse

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MSDA : Multi sports et développement athlétique

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RPV : Réseau privé virtuel

SAMR : Substitution — Amélioration – Modification - Redéfinition

TIC : Technologies de l'information et la communication

RÉSUMÉ

La réalité de l'organisation scolaire, plus spécifiquement le grand nombre d'élèves par classe et la compression de la grille horaire par matière pour faire place aux programmes spécialisés, rend difficile l'évaluation de la compétence « Pratiquer le dialogue » du cours Éthique et culture religieuse. Pour faciliter la gestion du temps et la gestion de classe, nous proposons d'utiliser une plateforme de *chat* pour développer et évaluer la composante « Interagir avec les autres » de la compétence du dialogue.

Pour mesurer l'atteinte notre objectif, nous avons utilisé une grille d'évaluation. Nous avons aussi recueilli les perceptions des élèves à l'aide d'un questionnaire et d'un entretien de groupe. Dans le but de connaître les effets du *chat* sur la participation des élèves, nous avons aussi mesuré la fréquence d'interactions par élève.

Les résultats obtenus montrent que l'utilisation du *chat* permet le développement et facilite l'évaluation de la compétence « Pratiquer le dialogue ». Le *chat* laisse une trace écrite des activités de discussion, ce qui permet de différer le temps d'évaluation à l'extérieur du temps de classe. Le caractère asynchrone du *chat* donne aux élèves un temps de réflexion supplémentaire, ce qui a pour effet une diminution du nombre employé de procédés qui entravent le dialogue.

DESCRIPTEURS : *Chat*, dialogue, programme Éthique et culture religieuse.

INTRODUCTION

Le programme du cours Éthique et culture religieuse (ÉCR) est composé de trois compétences : « Réfléchir à des questions éthiques », « Manifester une compréhension du phénomène religieux » et « Pratiquer le dialogue ». Cette dernière compétence n'est jamais traitée de façon indépendante. Elle doit toujours être abordée conjointement avec soit la compétence éthique soit la compétence religieuse. De ce fait, le développement et l'évaluation de la compétence du dialogue sont souvent négligés au profit des deux autres compétences, que ce soit dû au manque de temps ou à des enjeux liés à la gestion de classe.

Dans cette recherche-action, nous avons cherché à pallier ce problème dans notre enseignement du programme d'ÉCR. Comme nous croyons que la compétence du dialogue devrait être au cœur du programme d'ÉCR, nous nous sommes demandé de quelle façon nous pourrions améliorer nos pratiques existantes en ce qui concerne le développement et l'évaluation de cette compétence. Le virage technologique de l'établissement scolaire où nous enseignons, couplé de notre intérêt personnel pour les différentes plateformes de médias sociaux, nous a amenés à développer le projet de recherche suivant. Aussi l'objectif de cette recherche-action est-il de démontrer que l'utilisation d'une plateforme de *chat* facilite le développement et l'évaluation de la compétence « Pratiquer le dialogue » dans le cadre du cours d'ÉCR.

Pour ce faire, nous proposons la démarche suivante. Dans le premier chapitre, nous prendrons le temps de délimiter l'objet de notre recherche et de présenter les orientations de notre travail. Dans le second chapitre, nous présenterons certains éléments de la littérature scientifique qui donneront une assise théorique à notre projet. La revue de la littérature nous permettra aussi de voir quels paramètres prendre en compte dans l'encadrement des activités de *chat* à des fins pédagogiques. Dans le troisième chapitre, nous énoncerons les détails de notre

expérimentation et nous donnerons le détail des différents outils de collecte de donnée qui seront utilisés pour valider notre question de recherche. Dans le quatrième et dernier chapitre, les résultats obtenus à l'aide de ces outils seront d'abord décrits, puis analysés. L'analyse des résultats sera prétexte à une discussion sur les différentes améliorations que permet l'utilisation du *chat* par rapport à notre pratique professionnelle.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Le programme Éthique et culture religieuse

L'enseignement du programme Éthique et culture religieuse s'apparente à une véritable course contre la montre. Le programme à couvrir est vaste et le nombre de périodes à l'horaire est restreint. Rencontrez un enseignant d'ÉCR et il vous parlera de deux choses : le manque de temps pour couvrir le programme et le manque de temps pour l'évaluation du programme. Le nombre de périodes prescrites par le MÉES pour l'enseignement du cours d'ÉCR varie selon l'année d'enseignement : il est de deux périodes par cycle de neuf jours pour les deux années du premier cycle du secondaire, de trois ou quatre périodes par cycle pour la deuxième année du deuxième cycle et de deux périodes par cycle pour la troisième année du deuxième cycle. En ce qui concerne le contenu à enseigner, le programme Éthique et culture religieuse comporte trois compétences centrales : « Réfléchir à des questions éthiques », « Manifester une compréhension du phénomène religieux » et « Pratiquer le dialogue ». Lorsque vient le temps de faire le bilan de chaque compétence, les directions d'école demandent habituellement un minimum de deux traces pour pouvoir poser un jugement. Pour l'enseignant comme pour les élèves, c'est une course contre la montre pour accumuler suffisamment de traces d'évaluation avant la fin de chaque étape.

Si l'évaluation en général est un défi dans le cours d'ÉCR, elle se transforme parfois en problème d'éthique professionnelle en ce qui concerne la compétence du dialogue. Cette dernière s'enseigne conjointement à chacune des autres compétences. Dans le matériel pédagogique provenant de maisons d'édition, il y a une alternance entre les thèmes de la compétence en éthique et ceux de la

compétence en religion. Les activités visant le développement de la compétence du dialogue sont souvent présentées comme étant des activités complémentaires. En d'autres termes, il y a trois compétences à enseigner, mais deux résultats à inscrire au bulletin.

Comme il n'y a pas de résultat associé à la compétence du dialogue, pour sauver du temps ou pour s'éviter la gestion de classe liée à l'évaluation orale du dialogue, il est tentant d'uniquement enseigner et évaluer les compétences de l'éthique et de la religion. Ce qui nous empêche de céder au chant des sirènes, c'est le rappel de la double finalité du programme, à savoir la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. En ce sens, la compétence « Pratiquer le dialogue » est en quelque sorte le cœur du programme, sa raison d'être, puisque le sens de la compétence est essentiellement d'adopter des attitudes et de développer des comportements favorables au vivre-ensemble (MELS, 2012a).

La pratique du dialogue s'inscrit dans ce qu'on a appelé « la réforme », où les principes pédagogiques traditionnels sont remis en question. Le dialogue était une compétence développée anciennement dans le cours d'enseignement moral. En ce sens, l'intégration de la compétence du dialogue au programme témoigne de la filiation entre l'ancien cours d'enseignement moral et le nouveau cours d'ECR (Perreault, 2011). Nous pouvons comparer la pratique du dialogue dans le cadre du cours d'ECR aux interactions que nous avons lorsque nous avons un projet à réaliser en équipe de travail. Ces interactions prennent différentes formes : orales, écrites ou médiatiques. Selon leur forme, elles sont régies par des règles formelles et informelles, règles dont l'objectif est d'assurer que les points de vue de tous les membres de l'équipe puissent enrichir la réflexion du groupe (Perreault, 2011). Pour développer adéquatement la compétence du dialogue, il s'agit donc de fournir des outils aux élèves pour avoir un dialogue de qualité. À terme, le développement de la capacité à pratiquer le dialogue doit permettre aux futurs adultes que sont les élèves de prendre part au débat démocratique. À terme,

le développement de la capacité à pratiquer le dialogue doit permettre aux futurs adultes que sont les élèves de prendre part au débat démocratique (Duhamel et Estivalèzes, 2013).

Il existe plusieurs difficultés au développement de la compétence du dialogue. En ce qui concerne le contenu, la principale difficulté vient du fait que la compétence du dialogue empiète sur des compétences développées dans d'autres disciplines scolaires. Par exemple, les procédés argumentatifs proposés par le programme entrecouper ce qui se fait dans le programme de Français. Or, dans la séquence argumentative telle qu'enseignée dans le cours de Français de quatrième secondaire, l'objectif avoué est de convaincre l'autre pour qu'il adhère à notre point de vue. Cette joute où l'argument le meilleur l'emporte n'est pas de mise dans le cours d'ECR, où la pratique du dialogue se fait dans un objectif de reconnaissance de l'autre. Il faut souvent déconstruire les mécanismes argumentatifs développés dans le cadre du cours de Français pour mieux enseigner le contenu du programme d'ECR.

Si certaines difficultés dans le développement de la compétence du dialogue relèvent plutôt du contenu à enseigner, d'autres sont plutôt d'ordre organisationnel. Dans un établissement d'enseignement privé comme celui où nous enseignons, le nombre d'élèves par classe oscille entre trente-trois (33) et trente-six (36). Prenons par exemple une classe de 36 élèves, où les élèves seraient placés en équipe de quatre pour l'évaluation de la compétence du dialogue. Afin d'avoir une idée réelle de la qualité des interactions entre les participants, l'enseignant doit passer une quinzaine de minutes avec chaque équipe. Pour avoir le temps d'évaluer tous les élèves d'une même classe, il faut donc environ deux périodes de soixante-quinze (75) minutes. Pour quinze minutes d'évaluation, les élèves passeront ainsi deux heures et quinze minutes en classe à faire du travail sans supervision, ce qui pose un défi de gestion de classe. De plus, les notes manuscrites consignées par

l'enseignant seront les seules traces de l'évaluation orale du dialogue. Il est légitime de se demander s'il est professionnel de baser son évaluation sur une telle trace.

Il y a trois composantes à la compétence du dialogue : « Organiser sa pensée », « Interagir avec les autres » et « Élaborer un point de vue étayé ». Ces trois composantes recouvrent les deux moments du dialogue : la délibération intérieure et l'échange d'idée avec les autres. La composante « Organiser sa pensée » relève de la délibération intérieure, alors que la composante « Interagir avec les autres » est en lien avec l'échange d'idées avec les autres. Quant à la composante « Élaborer un point de vue étayé », elle touche les deux moments du dialogue.

Dans l'état actuel des choses, nous évaluons le dialogue de la façon suivante. Nous nous concentrons uniquement le premier moment de la compétence du dialogue, la délibération intérieure. Nous évaluons l'organisation de la pensée et l'élaboration du point de vue, laissant de côté l'interaction avec les autres pour les raisons logistiques énumérées précédemment. Pour avoir suffisamment de traces d'évaluation, nous isolons des éléments de la compétence du dialogue et nous les évaluons dans différents contextes. Par exemple, le résultat d'une recherche documentaire sur un sujet pourrait être utilisé pour évaluer la compétence du dialogue, puisque l'un des éléments de la composante « Élaborer un point de vue étayé » est l'utilisation des ressources et la recherche de l'information sur l'objet du dialogue. La pratique du dialogue se retrouve donc à être évaluée à l'écrit et en dehors du cadre prévu initialement.

Dans ce contexte de manque de temps, les enseignants d'ÉCR sont souvent à la recherche de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation. L'utilisation des nouvelles technologies semble être une voie prometteuse pour maximiser le temps passé en classe. Par exemple, certains enseignants utilisent la

stratégie pédagogique de la classe inversée, où la nature des activités faites en classe et à la maison est inversée.

Nous considérons ce projet d'essai en recherche-action comme une excellente occasion d'améliorer notre pratique en essayant de nouvelles stratégies pédagogiques pour développer et évaluer la compétence du dialogue. Plus précisément, nous souhaitons travailler la composante « Interagir avec les autres avec élèves », puisqu'il nous semble que cette composante est au cœur de l'esprit de la compétence du dialogue. Nous voulons développer une stratégie pédagogique efficace sur le plan de la gestion du temps, une stratégie qui laisse des traces écrites produites par les élèves, pour que nous puissions poser un jugement qui repose sur autre chose que des notes faites dans l'urgence de la salle de classe. Considérant ces facteurs, nous croyons que l'utilisation des TIC est une avenue intéressante à emprunter dans l'élaboration d'une telle stratégie pédagogique.

1.2 L'utilisation des TIC pour développer la compétence du dialogue

De la mise en place du programme d'Éthique et de culture religieuse en 2008 à aujourd'hui (2017), la société a été transformée par l'arrivée des appareils électroniques mobiles, tels que les téléphones intelligents et les tablettes électroniques. L'omniprésence de ces appareils a fait croître la popularité d'un nouveau mode de communication : la messagerie texte. Dans la plupart des écoles, l'utilisation de la messagerie texte est interdite. Par exemple, à l'école où nous travaillons, tous les élèves sont munis d'un iPad et ils n'ont pas le droit d'utiliser les applications de messagerie instantanée dans la salle de classe. D'ailleurs, les paramètres du réseau sans-fil des élèves font en sorte qu'ils ne peuvent recevoir de messages textes provenant de certaines applications sur leur appareil. Toutefois, les élèves utilisent un nombre impressionnant de subterfuges pour contourner le règlement : piratage du réseau sans-fil des enseignants, connexion de l'iPad sur le

réseau d'un téléphone cellulaire, utilisation d'un RPV (Réseau privé virtuel), etc. En d'autres termes, et c'est ce que confirment différentes études sur le sujet, les élèves utilisent la messagerie texte en classe, que ce soit interdit ou non (Weimer, 2013, cité dans Lawson et Henderson, 2015).

Voyant l'intérêt des élèves pour les différentes applications de messagerie instantanée, nous croyons qu'il est possible d'utiliser le *chat* comme outil pédagogique pour développer et évaluer la compétence « Pratiquer le dialogue ». Comme le dit le proverbe : si tu ne peux vaincre ton ennemi, embrasse-le ! Après tout, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour soutenir l'apprentissage est déjà prévue par le PFEQ, comme en témoigne la compétence transversale « Exploiter les technologies de l'information et de la communication ». D'ailleurs, l'utilisation des TIC pour développer la compétence du dialogue rejoint deux des trois composantes de cette compétence : « mettre la technologie au service de l'apprentissage » et « évaluer l'efficacité de l'utilisation de la technologie ». (MELS, 2012b)

1.3 Problème et question de recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, le développement et l'évaluation de la compétence du dialogue demandent du temps, ce qui est une denrée rare pour l'enseignant d'ÉCR. Lorsque le nombre d'élèves par classe est élevé, l'organisation d'activités de dialogue pose des défis de gestion de classe, défis qui suffisent à décourager l'organisation de telles activités. S'ajoute à cela le fait qu'il est difficile de consigner des traces pour appuyer son jugement lors de l'évaluation, puisque la pratique du dialogue se fait traditionnellement à l'oral. Parallèlement, un nouveau mode de communication s'est imposé dans notre société depuis quelques années : le texto. Prisée par les adolescents, cette forme de communication se fait par écrit, mais utilise des éléments du langage oral.

Cette recherche vise à déterminer si les activités de dialogue qui utilisent les interactions de *chat* permettent de faciliter le développement et l'évaluation de la compétence « Pratiquer le dialogue ». Plus précisément, la question générale de recherche est la suivante : comment faciliter l'organisation et l'évaluation des activités portant sur le développement de la compétence du dialogue par l'utilisation du *chat* ?

Dans l'objectif de présenter un cadre d'analyse pour répondre à cette question générale, nous proposons le cadre théorique suivant. D'abord, nous souhaitons clarifier les concepts nécessaires à la compréhension du phénomène à l'étude, à savoir la communication par *chat*. Par la suite, nous voulons traiter des différents paramètres à prendre en compte lorsqu'il est question de l'encadrement des activités de *chat* à des fins pédagogiques, ce qui pour permettra de mieux arrimer la communication par *chat* à notre problème de recherche qui est le développement de la compétence du dialogue.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre de référence que nous proposons est lié à la question générale de cet essai. D'abord, nous traiterons de l'intégration pédagogique des TIC en classe. Puis, nous présenterons l'hypothèse soutenant que l'utilisation du *chat* peut favoriser les apprentissages. Ensuite, c'est la théorie portant sur l'encadrement de l'activité de *chat* qui sera approfondie. Finalement, nous nous intéresserons au développement de la compétence « Pratiquer le dialogue » dans le cours d'ÉCR.

2.1 L'intégration des TIC en classe

Nous travaillons au Juvénat Notre-Dame-du-Saint-Laurent, un établissement scolaire qui a progressivement effectué un virage technologique depuis l'année scolaire 2012-2013. En effet, en septembre 2012, le premier groupe iPad a fait son entrée en première secondaire. Lors de la rentrée scolaire suivante, à l'automne 2013, ce sont deux groupes iPad qui ont débuté et non pas un. L'engouement pour l'utilisation de l'iPad à des fins éducatives a été tel qu'à l'automne 2014, les cinq groupes de première secondaire étaient pourvus d'un appareil. Au début de l'année scolaire 2018-2019, tous les élèves de l'école auront un iPad entre les mains.

Pour donner des repères aux enseignants dans leur démarche d'intégration des TIC, le modèle SAMR a été utilisé. Élaboré par Ruben Puentedura, le modèle SAMR permet de comprendre de quelle façon un enseignant peut intégrer les TIC à sa salle de classe (Wart, 2013). L'acronyme SAMR fait référence aux quatre niveaux d'intégration des TIC, à savoir la substitution, l'augmentation, la modification et la redéfinition. La substitution est le premier

niveau d'intégration des TIC. À ce stade, la technologie est utilisée pour effectuer des tâches similaires aux tâches traditionnelles. Par exemple, les élèves lisent un texte en format numérique plutôt que sur du papier. L'augmentation est le second niveau du modèle SAMR. L'augmentation permet d'optimiser l'efficacité des tâches courantes. Par exemple, un enseignant valide la compréhension des élèves à l'aide d'un jeu-questionnaire sur la plateforme Socrative. Les deux derniers niveaux du modèle SAMR, la modification et la redéfinition, attestent d'une réelle transformation de l'enseignement grâce aux TIC. Dans la modification, les TIC transforment plusieurs éléments d'une tâche donnée. La technologie est utilisée dans tout le processus de réalisation de la tâche. Pour ce qui est de la redéfinition, elle implique la réalisation de tâche qui serait impossible sans l'utilisation des TIC. Notons que les différents niveaux du modèle SAMR ne sont pas concurrents. Tout au long de l'année, l'enseignant peut proposer des tâches se situant dans différents niveaux.

Si le modèle SAMR permet de comprendre l'utilisation globale des TIC à la salle de classe, d'autres théories s'intéressent plus spécifiquement à l'utilisation des appareils mobiles. En effet, l'utilisation de la tablette électronique à des fins éducatives entre dans la catégorie de l'apprentissage mobile (*m-learning*), c'est-à-dire l'apprentissage à l'aide d'un appareil informatique mobile, comme une tablette électronique, un ordinateur portable, voire un téléphone cellulaire. Les propriétés des technologies mobiles peuvent se regrouper en cinq éléments (Naismith, Lonsdale, Sharples et Vavoula, 2004). Elles peuvent être transportées aisément à l'extérieur de la salle de classe, elles favorisent les interactions sociales et elles permettent aux enseignants de s'adapter à différents contextes. Aussi, les technologies mobiles permettent l'utilisation d'internet comme source d'information et elles sont aussi bien adaptées pour l'apprentissage individuel que pour l'apprentissage collectif.

Ce qui nous intéresse principalement dans le cadre de cette recherche-action, c'est le fait que le *m-learning* favorise les interactions sociales. L'utilisation de la tablette électronique permet aux jeunes d'améliorer la communication virtuelle. Notre expérience professionnelle nous montre que les élèves s'organisent spontanément en communauté virtuelle à l'aide de l'une ou l'autre application de messagerie instantanée. Par exemple, pour chaque groupe-classe de notre école, il existe un groupe-classe correspondant sur une ou plusieurs plateformes virtuelles. Ces communautés sont informelles, elles ne sont pas mises en place par un enseignant. Sur ces différents réseaux, les élèves posent des questions ou y répondent, ils s'entraident, ils interagissent. D'ailleurs, la littérature vient corroborer nos observations. Les jeunes témoignent que les tablettes électroniques offrent d'importantes possibilités de communication et de collaboration (Giroux, Coulombe, Cody et Gaudreault, 2013). C'est ce potentiel de communication entre les individus que nous souhaitons exploiter dans le cadre de cette recherche.

2.2 Le chat comme mode de communication

L'utilisation de l'iPad en classe s'inscrit dans la théorie de l'apprentissage mobile. L'une des caractéristiques du *m-learning* est de favoriser les interactions sociales. Depuis quelques années, on note un engouement des adolescents pour la communication virtuelle, qu'elle soit synchrone (en temps simultané) ou asynchrone (en temps différé). Pour le développement de la compétence du dialogue, le *chat* est un type de communication à privilégier, puisqu'il reproduit à l'écrit des caractéristiques du dialogue parlé et qu'il produit un document écrit qui laisse une trace de la conversation.

Que ce soit dans la salle de classe ou à l'extérieur, les adolescents utilisent le *chat*, souvent sous la forme de la messagerie instantanée, pour communiquer. Les adolescents apprécient la messagerie instantanée pour

différentes raisons : la rapidité, le faible coût par rapport à l'appel téléphonique et le caractère privé des interactions en sont des exemples (Porath, 2011). De plus, la messagerie instantanée laisse le temps aux utilisateurs d'élaborer une réponse appropriée, ce que la conversation face à face ne permet pas (Porath, 2011). En effet, il serait malaisé de cesser de parler à quelqu'un en pleine conversation sans avoir à justifier son mutisme. Or, dans la communication par *chat*, les interruptions dans la discussion sont normalisées, si bien qu'elles semblent faire partie intégrante de la structure même des interactions. La communication par *chat* permet aussi d'intégrer de l'information provenant de l'extérieur et les participants ne sont pas pressés de réagir rapidement (Veerman, Andriessen et Kanselaar. 2000).

La recherche montre aussi que les adolescents cherchent la proximité dans leurs relations sociales et ils ressentent une grande anxiété à l'idée de ne pas être capable d'entrer en contact adéquatement (Reid et Reid, 2004 ; Porath, 2011). La messagerie instantanée permet de diminuer cette anxiété en éliminant la dimension physique du rapport social pour ne garder que le message (Leary et Kowalsky, 1995 ; Lu et al., 2011). Le *chat* utilise aussi un registre simplifié de syntaxe, un ensemble d'abréviations et des symboles comme les émoticônes pour exprimer la position de l'auteur (Adams, 2005).

Quelques mots en ce qui concerne l'utilisation d'émoticônes. Les trois fonctions de l'émoticône sont d'exprimer une émotion, d'orienter le lecteur sur le sens du message et de manifester sa complicité au moyen d'un code commun (Dresner et Herring, 2010). L'émoticône, quand elle n'est pas utilisée dans son sens intentionnel, est un code, dont la compréhension est une manifestation de son appartenance au groupe. L'émoticône est l'équivalent du langage non verbal (Walther et D'Addario, 2001). L'utilisation des émoticônes permet aussi de transmettre des émotions (Kelly et Watts, 2003). C'est d'ailleurs leur objectif premier : de venir soutenir le langage de façon non verbale, comme le feraient le corps et le visage en situation de conversation normale (en présence physique).

L'utilisation d'une émoticône permet d'exprimer une émotion qui ne serait pas nécessairement verbalisée, même en situation de présence physique. En ce sens, l'utilisation de la communication sous forme de *chat* permet d'exprimer certaines émotions plus facilement, voire d'amplifier la teneur du message qui l'accompagne.

L'utilisation du *chat* fait partie des formes de communication assistée par ordinateur, ou *computer mediated communication* (CMC). Il existe deux types de CMC : asynchrones (comme le courriel, le forum de discussion) et synchrones (comme le *chat* sous forme de texte ou de vidéo). Les communications synchrones se déroulent en temps réel et partagent plusieurs des caractéristiques du dialogue parlé (Adams, 2005 ; Blake 2009). Il est à noter que la temporalité est de moins en moins utilisée comme critère de classification pour ce qui est des CMC, puisque chacun des outils technologiques comporte des fonctions synchrones et asynchrones (Depover, Karsenti et Komis, 2007). Le *chat* est ainsi considéré comme synchrone, dans la mesure où la discussion se déroule en temps réel, mais aussi comme asynchrone, puisque l'écriture de la réponse entraîne forcément un décalage dans la conversation.

Ce qui est intéressant par rapport au *chat*, c'est qu'il combine des caractéristiques du discours oral et écrit (Adams, 2005). Les interactions prennent la forme d'une discussion informelle, d'où l'emploi d'un langage écrit s'apparentant au langage oral, contrairement au blogue ou au forum de discussion. Toutefois, comme pour les derniers outils mentionnés, le *chat* produit un document écrit qui permet de retracer l'évolution de la communication (Adams, 2005 ; Chun et Payne, 2004).

Ce qui différencie le *chat* du discours oral est la dissociation de la production et de la transmission du message. Ainsi, plusieurs interlocuteurs peuvent produire des messages en mêmes temps (Adams, 2005) ce qui deviendrait rapidement cacophonique dans une discussion orale. On retrouve diverses formes

de discours dans le *chat*. Il y a le message simple (composé d'une seule phrase), le message complexe (composés de plusieurs phrases), les messages groupés (plusieurs messages successifs d'un même utilisateur), les messages simultanés (plusieurs personnes interviennent en même temps) et le message décalé (qui répond à un message précédent et qui paraît hors propos dans le contexte). Dans une salle de *chat*, on constate une compétition entre les différents émetteurs, puisque les utilisateurs ne prennent pas la parole à tour de rôle comme dans une conversation en présence physique. Les multiples fils de conversations qui se retrouvent à l'intérieur d'une même discussion pourraient d'ailleurs favoriser le développement cognitif des élèves (Goos, Galbraith et Ranshaw, 2002). L'interaction des pairs sur la base de CMC peut facilement être mise en œuvre dans les grandes classes. L'utilisation des CMC peut encourager la participation des apprenants plus réticents (Adams, 2005).

À la lumière des caractéristiques des activités de *chat*, il apparaît que le passage d'un dialogue oral à un dialogue écrit ne s'inscrit pas dans la simple substitution du médium, pour reprendre la catégorisation du modèle SAMR. L'activité de dialogue sur *chat* se situe plutôt dans la modification, dans la mesure où l'utilisation des TIC modifie plusieurs paramètres des activités traditionnelles de dialogue, tels que la simultanéité des interventions, la présence de multiples fils de discussion, la temporalité asynchrone entre la formulation et l'émission des interventions ainsi que l'utilisation d'une forme de langage propre au *chat*. Nous pourrions même parler de redéfinition de la tâche, puisque, de par sa nature même, l'activité de dialogue sur *chat* est impossible sans avoir recours à l'utilisation des TIC.

2.3 L'encadrement des activités de *chat*

Plusieurs études se sont intéressées aux effets de l'utilisation de la messagerie texte dans la salle de classe sur l'apprentissage. Lorsqu'elle est proscrite, l'utilisation de la messagerie texte en classe se fait au détriment de la relation entre l'enseignant et l'élève (Johnson, 2013), puisque l'attention de l'élève est partagée entre ce qui se passe à l'avant de la classe et ce qui se passe à l'écran. L'utilisation de la messagerie texte ne nuit pas à la réalisation d'une tâche, seulement au temps nécessaire à cette réalisation (Rosen, Lim, Carrier et Cheever, 2011). Ainsi, une pratique pédagogique telle que la prise de notes semble compromise par l'utilisation de la messagerie texte en classe, puisque le temps de rédaction est partagé entre la prise de notes et la rédaction de message texte (Kuznekoff, Munz et Titsworth, 2015). Pour limiter les effets de l'utilisation de la messagerie texte sur l'apprentissage, on suggère d'octroyer aux élèves des pauses pour qu'ils puissent rédiger des messages. Ainsi, pour être efficace, l'utilisation de la messagerie instantanée ne doit pas se faire en concurrence avec l'enseignement du maître.

Il est donc exclu de permettre aux élèves d'utiliser la messagerie instantanée pendant toute la période de classe. Pour que l'utilisation du *chat* permette le développement de la compétence du dialogue, il faut que les activités soient structurées. Il existe différents sites, tels que Neat Chat, Padlet, TodaysMeet, Twitter, etc. (Anderson, 2010), qui proposent la création de « salles de *chat* » à des fins pédagogiques. Parmi ceux-ci, notre choix s'est posé sur plateforme Todaysmeet.com, qui limite les interventions des élèves à 140 caractères. Les réponses concises permettent de donner un certain rythme aux échanges puisque le temps passé à la rédaction est limité. De plus, cette plateforme permet à l'enseignant de gérer facilement l'ouverture et la fermeture des différentes de salles de discussion, en plus de permettre la sauvegarde et l'impression des discussions.

En ce qui concerne les paramètres d'utilisation sur Today'smeet, il a été suggéré de donner les consignes avant de donner les informations pour se connecter et de demander aux élèves de s'identifier par leur prénom réel plutôt qu'un pseudonyme (Gillipsie, 2011). Il y a aussi trois facteurs qui facilitent l'apprentissage lors des activités de *chat* : laisser du temps aux élèves pour se familiariser avec l'interface, donner aux élèves suffisamment de liberté pour élaborer des stratégies de communication efficaces et imposer une limite de temps pour l'atteinte d'un consensus (Traphagan et al., 2010). Pour favoriser la discussion, on suggère de prendre des sujets à controverse, qui utilisent les conflits cognitifs pour augmenter la qualité de résolution de problème, la prise de décision et la pensée critique. En somme, les débats sur le *chat* mobilisent les participants sur le plan cognitif (Traphagan et al., 2010).

2.4 La pratique du dialogue

De prime abord, la pratique du dialogue en ÉCR semble axée sur l'art du débat et de la discussion. En d'autres termes, il s'agit de formuler des arguments dans le but de convaincre l'autre d'adopter notre point de vue. C'est du moins la compréhension que semblent en avoir les élèves qui le pratiquent dans les salles de classe. Selon Colomb (2010), l'approche argumentative du dialogue est en elle-même une entrave au dialogue, tel qu'il est envisagé dans le cadre du programme d'ÉCR. Par définition, l'argumentation est la recherche et la défense d'arguments dans le but de convaincre. Il est vrai que la formulation et la défense d'arguments peuvent mener à la confrontation. De nos propres expériences des activités de dialogue en classe, il y a souvent une escalade d'émotions lors des échanges d'arguments.

Or, selon le sens donné à la compétence dans le PFEQ, la pratique du dialogue doit permettre de mieux comprendre la diversité des points de vue, non

pas de déterminer quel point de vue l'emporte sur l'autre. L'utilisation du *chat* dans la pratique du dialogue peut réduire la charge émotionnelle des échanges et pour permettre à tous de s'exprimer librement. Le temps pris pour rédiger les messages permet de ralentir la vitesse des échanges et d'augmenter le temps de réflexion. La plateforme de *chat* agit aussi comme médiateur entre les participants et a pour effet d'éviter les face-à-face, au sens propre.

2.5 Les objectifs de recherche

Au terme de cette recherche-action, il devrait être possible de déterminer comment l'utilisation du *chat* permet d'améliorer notre pratique enseignante en ce qui concerne le développement de la compétence Pratiquer le dialogue. Rappelons que, pour l'instant, nous travaillons essentiellement les composantes de la compétence du dialogue de façon isolée, et ce, en dehors du contexte d'interactions entre les élèves. Notre hypothèse est que l'utilisation du *chat* permet de développer et d'évaluer la compétence du dialogue dans un contexte d'interactions avec les autres. Les objectifs secondaires de cette recherche sont de faire vivre aux élèves une activité de dialogue sur *chat* et de l'évaluer. À fin de comparaison, chacun des groupes impliqués vivra aussi une activité de dialogue en face à face, avant ou après l'activité sur *chat*. Nous allons aussi mesurer la perception des élèves sur la qualité du dialogue et mesurer la fréquence d'interactions des élèves aux différentes activités de dialogue.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons les différentes caractéristiques de l'activité que nous proposerons aux élèves. Il sera tour à tour question des participants, de la description de notre intervention et de nos outils de collectes de données.

3.1 Participants

La recherche s'est déroulée au Juvénat Notre-Dame-du-St-Laurent, une école secondaire privée mixte située à Lévis, dans le secteur Saint-Romuald. Pour être admis au Juvénat Notre-Dame-du-St-Laurent, les élèves doivent passer les examens d'admission, au mois d'octobre de l'année précédant leur entrée au secondaire. Le milieu n'est toutefois pas exempt d'élèves à besoins particuliers. La clientèle de l'école est issue de la classe moyenne élevée. Les élèves de l'école sont tous dans un des six programmes offerts, à savoir Basketball, Découvertes, Langues, MédiastIC, Multisports (MSDA) et Soccer. Il n'existe aucun programme dit régulier. Comme il a été mentionné précédemment, depuis l'année scolaire 2014-15, tous les élèves entrant en première secondaire doivent acheter un iPad.

La présence de programmes spécialisés crée une certaine pression sur la grille-matière, ce qui a entre autres pour effet de réduire le nombre de périodes consacrées à chacune des matières. En ce qui concerne le cours d'ÉCR, il se donne en troisième plutôt qu'en quatrième secondaire. Le nombre de périodes qui y est consacré est de trois périodes par cycle de neuf jours même s'il s'agit d'un cours à 4 unités. Les participants qui ont été sélectionnés pour cette recherche sont les

élèves des groupes 33 et 34, composés respectivement de 34 et 33 élèves. La moitié d'entre eux sont en concentration MédiasTIC, alors que les autres sont dans un des programmes de sports. Hormis quelques admissions en cours de parcours scolaire, tous ces élèves utilisent l'iPad en classe sur une base quotidienne depuis le début du secondaire.

3.2 Description de l'intervention

L'expérimentation s'est déroulée sur deux périodes d'enseignement. Nous avons fait les mêmes activités de discussion dans les deux groupes, l'une en utilisant un site de *chat* et l'autre en face à face. Le groupe 33 a fait la première activité sur *chat* et la seconde en face à face alors que le groupe 34 a commencé en face à face et a terminé sur *chat*. La durée des activités était de vingt minutes. En ce qui concerne le *chat*, nous avons utilisé le site Today'sMeet. Sur le site, les élèves ont dû s'identifier par leur prénom réel et non par un pseudonyme. Dans le but de limiter les différents fils de conversations, nous avons formé des salles de *chat* composées de quatre ou cinq élèves. Pour respecter la forme conversationnelle a-b-a-b, il aurait fallu établir plusieurs balises à l'utilisation de la messagerie texte, ce qui semblait aller contre la nature du média. Pour s'adresser à quelqu'un spécifiquement, nous avons demandé aux élèves d'utiliser la mention @ suivie du nom de l'utilisateur en début de phrase (Garcia et Jacobs, 1999). L'utilisation d'émoticônes, sans être encouragée, n'a pas été proscrite.

Pour l'expérimentation, nous nous sommes servis du type d'activités pédagogiques utilisé dans les cours de langue seconde pour favoriser les interactions sociales. Ce choix d'activité rejoint ce qui était mentionné dans Traphagan et al. (2010), à savoir que le *chat* se prête bien aux activités favorisant la délibération et la prise de décision. Dans la première activité, les élèves devaient choisir les cinq personnes, dans une liste de quatorze, qui seront les plus aptes à

reconstruire une société à la suite à d'une catastrophe nucléaire (Appendice A). Dans la seconde activité, les élèves devaient sélectionner les huit objets qu'ils apporteraient dans le désert à la suite d'un accident d'avion parmi une liste de quinze objets (Appendice B). Ces activités sont particulièrement intéressantes dans le cours d'ÉCR puisqu'elles suscitent la discussion et qu'elles permettent aux élèves d'identifier aisément des repères éthiques.

Les élèves ont d'abord lu la première mise en situation de façon individuelle, puis ils ont fait leurs choix. Par la suite, ils se sont placés en équipe. Pour éviter que les résultats de notre expérimentation soient influencés par l'ordre des activités de dialogue sur *chat* et en face à face, nous avons choisi d'alterner l'ordre des activités d'un groupe à l'autre. Pour le groupe 34, les groupes de discussion se sont d'abord déroulés en face à face. Les équipes ont été réparties un peu partout dans la classe, pour faciliter la circulation de l'enseignant. Pour le groupe 33, les activités de discussion se sont d'abord déroulées sur *chat*. Les élèves sont restés assis à leur bureau et se sont connectés à l'une des neuf salles de *chat* qui leur avait été assigné. Au terme de la discussion, les élèves ont fait un retour sur la discussion en identifiant les procédés du susceptibles d'entraver le dialogue employés pendant la discussion. Les élèves utilisant le *chat* ont pu utiliser la retranscription de leur discussion, alors que les autres ont dû se fier à leur mémoire. Le même déroulement a été reproduit au cours suivant avec la deuxième mise en situation, à la seule différence que, cette fois, les élèves du groupe 34 ont réalisé l'activité sur *chat*, alors que ceux du groupe 33 l'ont fait en face à face.

3.3 Les outils de collectes de données

Nous avons sélectionné quatre outils de collectes de données pour colliger les résultats de notre expérimentation. Il s'agit de la grille d'évaluation, le questionnaire, l'entretien de groupe et l'observation par échantillon de temps. La

grille d'évaluation et l'observation par échantillon de temps ont été utilisées pendant l'expérimentation. Le questionnaire a été utilisé après chaque activité, alors que l'entretien de groupe a été mené au terme des deux activités de dialogue.

3.3.1 *Grille d'évaluation sur la qualité du développement de la compétence du dialogue*

Le premier outil méthodologique est une grille d'évaluation sur la qualité du développement de la compétence du dialogue (Appendice C). Cet outil nous servira à valider ou infirmer notre hypothèse principale, à savoir que l'utilisation du *chat* permet de travailler et d'évaluer la compétence du dialogue dans un contexte d'interactions. C'est pourquoi nous avons choisi de cibler deux éléments de la composante « Interagir avec les autres », à savoir exprimer son point de vue de façon appropriée et contribuer au bon fonctionnement du dialogue. Pour faciliter l'utilisation de la grille d'évaluation, nous avons sélectionné des éléments retrouvés dans l'échelle de niveau de compétence pour la compétence « Pratiquer le dialogue » et nous les avons adaptés pour qu'ils prennent la forme de manifestation observable. Une grille sera complétée pour chaque élève lorsque la discussion sera terminée. Nous compléterons ces grilles en utilisant la retranscription des interactions pour chaque salle de discussion.

3.3.2 *Questionnaire sur la perception des élèves sur la qualité du dialogue*

Selon Coulomb (2010), l'approche argumentative du dialogue crée une dynamique gagnant-perdant. Cette dynamique provoque chez les participants des émotions fortement positives ou négatives qui perturbent les apprentissages et qui font oublier aux participants que le but du dialogue n'est pas d'avoir raison, mais d'échanger des idées avec les autres. Cet outil doit permettre de révéler la perception des élèves sur la qualité du dialogue (Appendice D). Nous croyons que

la perception des interactions est un indicateur du développement de la compétence. À la fin de chaque activité de dialogue, nous avons donc demandé aux élèves de remplir un questionnaire, rendu disponible sur l'application Socrative. Les énoncés sont inspirés des échelles des niveaux de compétences et des éléments de contenu relatifs aux conditions favorables au dialogue (MELS 2010 ; MELS, 2012a).

3.3.3 *L'entretien de groupe*

Le questionnaire ayant donné aux élèves l'occasion de réfléchir sur l'activité de dialogue, nous avons par la suite procédé à un entretien de groupe semi-dirigé. Cet entretien s'est effectué au terme des deux activités de discussion. Lors de cet entretien, nous avons posé aux élèves des questions du même ordre que celles du questionnaire, à savoir des questions sur l'ouverture et le respect manifestés et ressentis (Appendice E). L'objectif de l'entretien est de permettre aux élèves de s'exprimer dans un cadre moins formaté pour enrichir notre analyse des résultats.

3.3.4 *L'observation par échantillon de temps*

Le dernier outil méthodologique est l'observation continue, qui consiste à déterminer une période d'observation et à enregistrer toutes les apparitions du comportement cible au cours de cette période (Champoux, Couture et Royer, 1992). Dans le contexte qui nous occupe, nous avons voulu observer la fréquence des interventions, c'est-à-dire le nombre de fois que chaque élève prenait la parole. Le développement de la composante « Interagir avec les autres » exige un certain nombre d'interactions entre les élèves. Nous avons voulu confirmer que les activités proposées permettent les interactions. Pour les activités sur *chat*, nous avons utilisé la retranscription des discussions pour comptabiliser le nombre d'interactions. En ce qui concerne les activités de dialogue en face à face, comme il

était irréaliste pour nous d'animer l'activité de discussion et de compléter une grille de fréquence (Appendice F), nous avons demandé à un élève d'agir en tant qu'observateur et de consigner le nombre d'interactions de chaque élève. Nous lui avons demandé à chaque observateur de répondre à une question sur l'incidence entre le nombre d'interactions et la qualité des interventions. Nous avons aussi demandé à l'élève observateur de nous dire l'appréciation de son expérience. Comme nous voulions aussi savoir si le rôle d'observateur était une pratique pouvant être intégrée à notre enseignement de façon durable, dans chaque classe, nous avons sélectionné des garçons et des filles de tout acabit. Nous avons essayé de prendre chaque fois un élève méticuleux, un élève brouillon, un élève volubile, un élève timide et deux élèves dans la moyenne.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET ANALYSE DE RÉSULTATS

Nous présentons dans cette section les résultats de notre expérimentation. Nous procéderons de la façon suivante. Dans un premier temps, nous exposerons les résultats de chacun des outils présentés dans la méthodologie. Dans le second temps, nous analyserons les résultats à la lumière de notre question et de nos objectifs de recherche. Finalement, nous tenterons d'élargir la portée de notre analyse à notre pratique enseignante dans son ensemble.

4.1 Utilisation de la grille d'évaluation de la compétence du dialogue

Les séances de discussion sur *chat* nous ont permis d'évaluer la composante « Interagir avec les autres » de la compétence du dialogue du programme d'Éthique et culture religieuse pour tous les élèves présents lors de l'expérimentation. Les deux premiers éléments de la grille utilisée pour évaluer cette compétence portaient sur l'élément de la composante « Exprimer son point de vue et être attentif à celui des autres ». Pour ces éléments, nous avons dressé une liste des manifestations observables. Dans l'évaluation de l'expression du point de vue, nous avons observé le nombre d'interactions de chaque élève, le contenu de ces interactions ainsi que le vocabulaire employé pour exprimer ce contenu. En ce qui concerne la compréhension et la réaction au point de vue des autres, nous nous sommes plutôt attardés aux demandes de reformulation après le commentaire d'un autre élève (« Que veux-tu dire ? », « Je ne comprends pas ? », « Peux-tu préciser ? ») ainsi qu'aux manifestations de reconnaissances du point de vue des autres (« Je suis d'accord », « J'approuve », « Bonne idée », etc.).

Pour la contribution au bon fonctionnement du dialogue, les deux critères portaient essentiellement sur la gestion des réactions émotives ainsi que sur l'absence d'hostilité. Encore une fois, nous avons ciblé des manifestations observables de ces critères, tels que l'utilisation intensive de lettres majuscules ou de points d'exclamation, la formulation de commentaires hors sujet ou l'expression de commentaires dénigrants le point de vue ou la personne émettant le point de vue.

En ce qui concerne le temps d'évaluation, nous avons estimé à une quinzaine de minutes l'évaluation de chaque équipe de dialogue en face à face. L'utilisation de la grille d'évaluation des activités de *chat* en situation concrète montre que le temps d'évaluation est essentiellement le même, à savoir entre dix et quinze minutes par salle de discussion. Si le *chat* ne permet pas de gain en ce qui concerne le temps d'évaluation, il permet toutefois le déplacement du temps d'évaluation en dehors des périodes de classe. Nous avons donc pu procéder de la même façon que pour une évaluation standard, sur papier, corrigeant de façon discontinue tantôt au bureau, tantôt à la maison. Il nous a fallu environ deux heures pour compléter les grilles d'évaluation de tous les élèves d'un groupe, ce qui est un temps de correction raisonnable pour une évaluation. Cette façon d'évaluer permet de reposer son jugement sur des éléments tangibles, plutôt que sur les aléas de la mémoire humaine. Une fois le verbatim de la salle de discussion sauvegardé, il est possible de la transférer dans un logiciel de chiffrier de type Excel pour traiter les données. Par exemple, en plus d'évaluer la conversation dans son ensemble, nous avons pu regrouper les interventions de chaque élève, ce qui nous a permis d'avoir une vision précise de sa contribution au dialogue.

4.2 Résultats du questionnaire sur les perceptions des élèves sur la qualité du dialogue

À la suite de chaque activité de dialogue, nous avons demandé aux élèves de remplir un questionnaire. Nous voulions savoir si les activités de dialogue en face à face et sur *chat* étaient perçues de la même façon par les élèves. Le tableau 1 présente les résultats du questionnaire sur la perception du dialogue sur *chat*, alors que le tableau 2 montre plutôt la perception du dialogue en face à face.

Tableau 1 : Résultats du questionnaire sur la perception du dialogue sur *chat*

	Fortement en accord	En accord	En désaccord	Fortement en désaccord
J'ai pu exprimer correctement mes idées	53 % (33 élèves)	42 % (26 élèves)	5 % (3 élèves)	0 % (0 élève)
Les autres ont fait preuve d'ouverture à l'égard de ce que j'ai exprimé	45 % (28 élèves)	47 % (29 élèves)	8 % (5 élèves)	0 % (0 élève)
J'ai pris en considération les idées des autres	66 % (41 élèves)	34 % (21 élèves)	0 % (0 élève)	0 % (0 élève)
J'ai fait preuve de respect en exprimant mon point de vue.	78 % (48 élèves)	22 % (14 élèves)	0 % (0 élève)	0 % (0 élève)
Les autres ont fait preuve de respect à l'égard de ce que j'ai exprimé	79 % (49 élèves)	18 % (11 élèves)	3 % (2 élèves)	0 % (0 élève)

Tableau 2 : Résultats du questionnaire sur la perception du dialogue en face à face

	Fortement en accord	En accord	En désaccord	Fortement en désaccord
J'ai pu exprimer correctement mes idées	51 % (27 élèves)	41 % (21 élèves)	4 % (2 élèves)	4 % (2 élèves)
Les autres ont fait preuve d'ouverture à l'égard de ce que j'ai exprimé	44 % (23 élèves)	44 % (23 élèves)	8 % (4 élèves)	4 % (2 élèves)
J'ai pris en considération les idées des autres	57 % (30 élèves)	37 % (19 élèves)	6 % (3 élèves)	0 % (0 élève)
J'ai fait preuve de respect en exprimant mon point de vue	67 % (35 élèves)	33 % (17 élèves)	0 % (0 élève)	0 % (0 élève)
Les autres ont fait preuve de respect à l'égard de ce que j'ai exprimé	53 % (28 élèves)	43 % (22 élèves)	0 % (0 élève)	4 % (2 élèves)

Nous avons additionné les résultats des deux groupes à l'intérieur de chaque tableau. Théoriquement, la somme des élèves des groupes 33 et 34 est de 67 élèves. Comme nous avons mené notre expérimentation dans la semaine précédant la semaine de relâche, plusieurs élèves étaient absents pour cause de voyage familial. 62 élèves ont répondu au questionnaire sur la perception du dialogue sur *chat* alors que 52 élèves ont répondu au questionnaire sur la perception du dialogue en face à face. La différence entre le nombre d'élèves s'explique par la présence d'élèves observateurs lors des activités en face à face. Ces élèves n'ont pas répondu au questionnaire.

Dans l'ensemble, la très vaste majorité des élèves ont une perception positive des activités de dialogue, qu'elles s'effectuent sur *chat* ou en face à face. À la suite de l'activité sur *chat*, 95 % des élèves disent avoir pu exprimer correctement leurs idées, contre 92 % des élèves pour l'activité en face à face. 92 % des élèves disent avoir ressenti de l'ouverture de la part des autres sur *chat*. En face à face, c'est plutôt 86 % qui disent avoir ressenti de l'ouverture. Sur *chat*, 100 % des élèves jugent avoir pris en considération les idées des autres. En situation en face à face, c'est 94 % qui jugent avoir pris en considération les idées des autres. Dans les deux activités, 100 % des élèves jugent avoir fait preuve de respect en exprimant leur point de vue. En ce qui concerne le respect, 97 % des élèves l'ont ressenti sur *chat* contre 96 % en face à face.

4.3 Compte rendu de l'entretien de groupe

Pour faire suite aux deux activités de discussion, nous nous sommes livrés à un entretien avec chacun des groupes. Nous avons demandé aux élèves de s'exprimer librement sur les mêmes thèmes que ceux abordés dans le questionnaire, à savoir la facilité à exprimer ses idées, l'ouverture et le respect. Les élèves pouvaient s'exprimer sur l'une ou l'autre des activités ou sur les deux. Les commentaires des élèves ont porté essentiellement sur la facilité à s'exprimer dans les activités de discussion. Un élève a mentionné que la formule par *chat* permettait à tous de s'exprimer, ce qui n'était pas le cas dans les situations en face à face : « L'avantage en texto, c'est que tu peux pas te faire couper. Tout le monde a la même importance en texto. » De plus, quelques élèves ont mentionné qu'il y avait moins de temps perdu dans l'activité sur *chat*, que les interactions restaient plus dans le cadre du sujet. Un élève nous a mentionné : « C'est plus facile en chat,

parce que tu peux effacer et réécrire si jamais c'est pas pertinent. Tu peux penser avant d'écrire, alors tu dis moins de niaiseries ».

Le caractère asynchrone de la discussion a toutefois comme effet d'entraîner un délai dans les interactions, ce qui fait que certains commentaires n'ont aucune influence sur la discussion. Un élève nous a dit : « En texto, tu peux pas te faire couper, mais quand ton message apparait des fois, il n'a plus rapport avec la conversation. Oui, tu as pu dire ce que tu voulais, mais personne ne l'a lu. » La lutte pour l'attention fait en sorte que les élèves multiplient les interactions pour ne pas perdre le contrôle de la conversation. « Tu peux pas écrire des longs messages sans perdre le contrôle de la conversation. T'es mieux d'écrire plein de petits messages qu'un seul grand. »

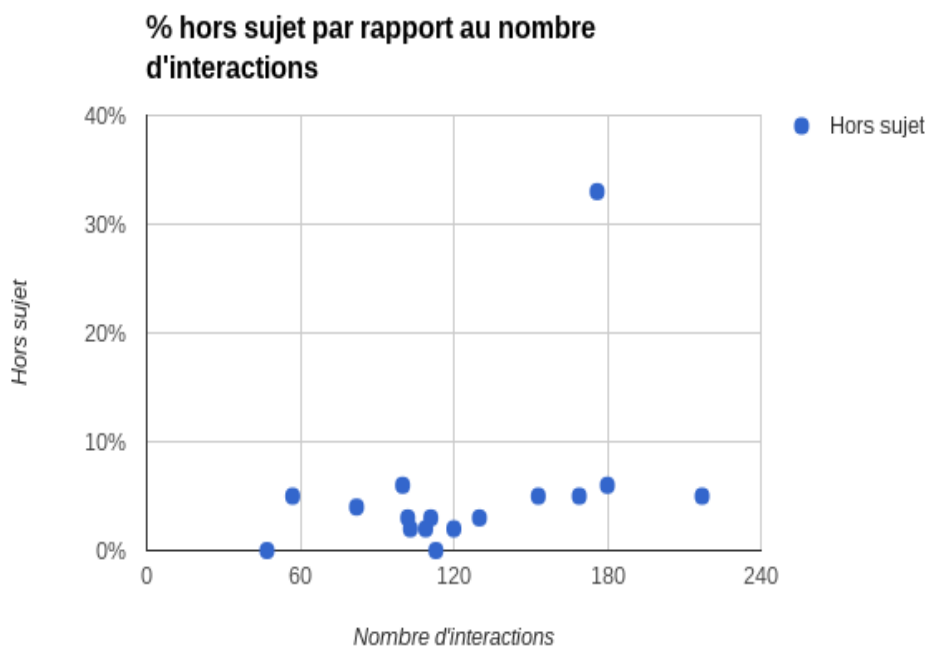
4.4 Résultat de l'observation par échantillon de temps

Comme il a été expliqué précédemment dans la section « Méthodologie », lors de l'activité de dialogue en face à face, nous avons demandé à un élève d'agir à titre d'observateur et de comptabiliser le nombre de prises de paroles pour chaque élève. Nous avons par la suite établi que le nombre moyen de prises parole par élève était de 26. Toutefois, le nombre d'interactions comptabilisées lors des activités en face à face est moins précis que pour les activités de *chat*, puisqu'il repose sur l'observation humaine. En utilisant les retranscriptions des interactions sur les différentes salles de *chat*, nous avons comptabilisé le nombre d'interventions pour chaque élève, pour ensuite établir la moyenne de prises de parole par élève à 32. Il y a donc eu un plus grand nombre d'interactions lors des discussions sur *chat* que lors des discussions en face à face.

Nous avons aussi comptabilisé le nombre total d'interventions pour chacune des salles de discussions, les totaux oscillants entre 47 et 207 interventions. Puis, pour chacune des salles de discussion, nous avons compté le

nombre d'interventions hors sujet. Par interventions hors sujet, nous entendons des interventions qui ne sont pas liées de près ou de loin à la discussion. Par exemple, un élève a écrit l'expression « chapeau bateau » à plusieurs reprises lors d'une discussion. Il est à noter que les salutations en début de discussion ou les réactions au cours de la discussion (ex. « lol ») n'étaient pas considérées comme étant hors sujets. Il va de soi que plus le nombre d'interventions dans une salle de discussion est élevé, plus le nombre d'interventions hors sujet risque d'être élevé. Pour mesurer l'importance des interventions hors sujet par rapport à chaque discussion dans son ensemble, nous avons opté pour l'approche proportionnelle.

Figure 1 : Pourcentage d'intervention hors sujet par rapport au nombre total d'interactions



La figure 1 présente le pourcentage d'interventions hors sujet par rapport au nombre total d'interactions. Pour quinze (15) des seize (16) salles de discussion, le pourcentage d'interventions hors sujet oscille entre 0 % et 6 %. Pour une salle de discussion, le pourcentage d'interventions hors sujet bondit à 33 %. Ces résultats seront discutés dans la section suivante.

4.5 Discussion et interprétation des résultats

Les résultats de l'expérimentation nous permettent de répondre à notre question de recherche. Nous voulions savoir comment l'utilisation du *chat* facilitait l'organisation et l'évaluation des activités de dialogue. Sur le plan organisationnel, si le *chat* facilite la gestion de classe dans son ensemble. Les groupes de discussion se déroulent simultanément, et ce, dans le calme. Il y a beaucoup moins de bruit lors des activités en ligne que lors des activités en face à face. La salle de *chat* est un environnement contrôlé dans lequel il est possible de savoir ce qui se dit en temps réel. La retranscription des discussions laisse des traces concrètes, ce qui facilite la rétroaction auprès des élèves.

La plus-value du *chat* dépasse aussi le contexte du développement de la compétence du dialogue. La lecture des retranscriptions des discussions nous aura permis de constater une problématique dans une équipe. Nous avons découvert que certains élèves du groupe 33 prenant part à cette discussion écrivaient le nom de famille d'un élève pour faire référence à quelque chose de drôle ou de stupide. Après avoir questionné les élèves en question, nous avons découvert qu'il s'agissait du surnom d'un de leurs amis du groupe 34. Cet élève est en difficulté scolaire importante et semble se complaire dans ce rôle. Le fait que ses amis emploient son nom de famille pour désigner quelque chose de stupide n'aide pas renverser la perception que cet élève a de lui-même. Nous sommes donc intervenus pour faire cesser cette situation. En situation de dialogue en face à face, nous n'aurions pas

nécessairement été au fait de l'utilisation de ce type de langage désobligeant, puisque les élèves surveillent plus ce qu'ils disent lorsqu'ils se sentent surveillés par l'enseignant. Il s'agit là d'un effet positif inattendu de l'utilisation du *chat*. Comme les élèves finissent par oublier qu'ils sont surveillés, ils finissent par utiliser le même langage qu'ils tiendraient en dehors des activités supervisées.

L'activité sur *chat* est très efficace en ce qui concerne la gestion du temps en classe. En tenant compte du temps de présentation et de temps consacré au retour sur la discussion, chaque activité sur *chat* a duré environ une heure, dont 20 minutes se passent sur le *chat*. Les élèves participent aux activités de dialogue sur *chat* et concentrent leurs échanges sur le sujet de discussion. Ils gardent majoritairement une impression positive de l'activité si on en croit les questionnaires sur la perception de la qualité du dialogue. Dans l'activité de dialogue en face à face (tableau 1), pour les questions 1, 2 et 5, on retrouve un certain pourcentage d'élève qui se trouve fortement en désaccord avec l'affirmation, ce qui laisse croire que certains élèves ont une perception fortement négative de l'activité de dialogue vécue en face à face. Ceci va dans le sens de ce que nous avons vu dans Coulomb (2010), à savoir que la dynamique gagnant-perdant de l'argumentation peut parfois laisser des traces négatives. À ce titre, l'interface de *chat* semble agir comme médiateur entre les participants, tel que souligné dans Lu et al. (2011), ce qui fait que les expériences négatives sont moins fortes que les expériences négatives en situation traditionnelle de dialogue.

Il est difficile de comparer la fiabilité des résultats obtenus par le questionnaire avec les observations faites en classe, dans la mesure où les séances de discussion sur *chat* se sont déroulées dans le silence le plus complet. Le langage corporel des élèves ne permettait pas de dire si l'activité de discussion était vécue de façon positive ou négative. Il en va autrement pour les activités de dialogue en face à face. Lorsque les élèves sont assis en équipe, le langage corporel de certains permet de rendre compte d'un malaise dans l'activité. Nous avons effectivement

constaté un certain malaise chez certains élèves, malaise qui pourrait concorder avec les résultats au questionnaire sur la perception du dialogue en face à face. Toutefois, puisque les sondages ont été recueillis de façon anonyme, il nous est impossible de savoir de façon certaine si les résultats du questionnaire de ces élèves concordent avec nos observations.

La lecture des retranscriptions des différentes discussions nous a permis de constater que l'activité s'était déroulée dans le respect. D'ailleurs, lors du retour sur la discussion, nous avons demandé aux élèves d'identifier les procédés qui entravent le dialogue dont ils ont été témoins. Lors de l'activité de dialogue en face à face, les élèves devaient se fier à leur mémoire, alors que pour l'activité utilisant le *chat*, il pouvait se référer au verbatim de la discussion. Nous pensions que les élèves pourraient identifier plus de procédés entravant le dialogue pour les activités de *chat*, ayant accès à l'intégralité de la discussion sous les yeux. Toutefois, nous avons constaté que les élèves identifiaient moins de procédés dans les activités sur *chat*, pour la simple raison que moins de procédés entravant le dialogue étaient employés sur *chat*. Le caractère asynchrone de la conversation limite l'impulsivité des élèves. En d'autres termes, le processus d'écriture permet aux élèves de réfléchir avant d'interagir, ce qui a pour effet de limiter l'emploi de procédés entravant le dialogue. Il s'agit d'une donnée surprenante, puisque les médias sociaux sont souvent associés à l'absence de censure et à l'intimidation.

Par contre, l'activité n'est pas exempte de problèmes de gestion de classe. Ayant eu des problèmes de connexions avec leur iPad, deux élèves n'ont pris part qu'à la moitié de l'activité. Aussi, un élève a quitté la salle de discussion qui lui avait été assignée pour en rejoindre une autre. En ce qui concerne les règles d'utilisation, les élèves ont tous utilisé leur prénom comme identifiant. Un élève a changé de pseudonyme au courant de l'activité, ayant écrit la réponse « Ouais » par inadvertance dans l'espace réservé à son identification. Nous avons demandé aux élèves d'écrire le symbole @ suivi d'un prénom pour indiquer le destinataire du

message. Cette règle n'a pas été respectée par la très vaste majorité des élèves, sans réelle incidence sur la qualité des interactions. Nous n'avons pas donné de consignes en ce qui concerne l'utilisation d'émoticônes. Sur la totalité des messages écrits, une seule émoticône a été écrite à la fin d'un message. Dans l'ensemble, tous ces éléments de gestion de classe sont somme toute mineurs.

Le second volet de notre question de recherche portait sur l'évaluation des activités de dialogue. Dans la mesure où cette composante représente ce que nous croyons être l'essence de la compétence, nous voulions évaluer la compétence du dialogue dans sa composante « Interagir avec les autres », ce que l'activité de dialogue sur *chat* nous a permis de faire. Une fois l'activité terminée, nous avons sauvegardé les retranscriptions de toutes les salles de *chat*, ce qui nous a permis de différer le temps d'évaluation à l'extérieur de la classe. L'activité sur *chat* limite les temps morts, où les élèves sont en attente d'être évalués, ce qui facilite la gestion de classe.

La grille d'évaluation proposée s'avère un outil efficace, mais nous croyons qu'elle gagnerait à être modifiée pour être vraiment fonctionnelle. D'abord, nous proposons de faire passer le nombre de critères d'évaluation de quatre à trois. Pour ce faire, nous proposons d'éliminer critère « l'élève gère ses propres réactions émotives ». En utilisant la grille, nous nous sommes rendu compte que ce critère était déjà pris en compte par le critère « l'élève traite la situation sans susciter d'antagonisme ni d'hostilité ». Les réactions émotives que nous souhaitons voir l'élève gérer sont les réactions suscitant de l'antagonisme ou de l'hostilité. Nous ne voulons pas sanctionner l'enthousiasme ou la camaraderie. La grille modifiée contiendrait donc trois critères, deux pour l'expression et la compréhension du point de vue et un seul pour la contribution au bon fonctionnement du dialogue. En donnant à ces trois critères la même pondération, les résultats obtenus sont conformes à l'impression générale que nous nous faisons du travail de chaque élève, ce qui est une préoccupation lorsque nous créons des grilles d'évaluation. De

plus, la modification de la grille d'évaluation me permettra de gagner un peu de temps lors de chaque évaluation, ce qui est non négligeable lorsque l'on doit évaluer 175 élèves.

Au cours de cette recherche-action, nous avons aussi voulu mesurer la fréquence d'interactions. Nous avons constaté que la moyenne d'interactions par élève augmentait lors des activités de *chat*. Avant l'expérimentation, nous pensions qu'il y aurait effectivement un plus grand nombre d'interactions sur le *chat* et que cette augmentation viendrait d'un plus grand intérêt des élèves pour l'activité. Or, les entretiens de groupe nous ont révélé autre chose. Il semble que cette hausse s'explique par le caractère asynchrone de la conversation sur *chat*. Comme il y a un délai dans la conversation, les élèves préfèrent émettre plusieurs commentaires plus courts pour empêcher que leur commentaire ne devienne pas hors sujet. En face à face, il y a une compétition pour le droit de parole, ce qu'il n'y a pas sur *chat*, où c'est plutôt le fait de voir son message pris en compte par les autres utilisateurs qui est important. D'ailleurs, nous avons constaté que ceux qui écrivaient le plus de messages étaient aussi ceux qui écrivaient le plus de messages groupés. Leur participation accrue pourrait aussi être considérée comme un certain manque d'écoute, dans la mesure où ils ne laissent pas le temps aux autres utilisateurs d'élaborer leur réponse. Ce que nous constatons, c'est que le *chat* permet d'évaluer l'interaction entre les élèves, mais qu'il ne serait pas une plateforme appropriée pour évaluer l'élaboration d'un point de vue. En ce qui concerne la qualité du dialogue, d'autres types de plateformes électroniques, comme le blogue, pourraient être plus appropriés pour évaluer l'élaboration d'un point de vue.

Toujours sur le sujet de la fréquence d'interactions, nous avons demandé aux observateurs de comptabiliser le nombre d'interactions par personne en face à face. En dehors de notre situation d'expérimentation, nous n'avons jamais utilisé cette technique dans les activités de dialogue. Même s'ils ont trouvé cela difficile de ne pas donner leur point de vue, les élèves observateurs ont apprécié le fait de

pouvoir observer le dialogue des autres élèves. Nous envisageons de refaire l'expérience, puisque le nombre d'interventions par élève nous permet d'avoir une idée générale de la répartition des interventions pendant l'activité de dialogue. Par exemple, nous pourrions former des équipes de discussion fixes, pour l'ensemble de l'année, où chaque élève serait observateur à son tour. Néanmoins, la qualité des observations repose essentiellement sur l'investissement de l'observateur. Ainsi, l'un de nos observateurs nous a tout simplement admis avoir cessé ses observations en plein milieu de l'activité. Il s'est mis à discuter avec les autres, tout simplement, même si nous avions insisté sur l'importance de la démarche. Nous avons affaire à une clientèle adolescente, il ne faut pas l'oublier. Cette anecdote nous rappelle toutefois que les notes de l'observateur ne devraient en aucun cas servir à évaluer un autre élève. Plutôt, c'est le travail de l'observateur qui devrait faire l'objet d'une rétroaction.

Par curiosité, nous avons demandé aux observateurs de nous donner leur point de vue sur le lien entre la quantité d'interaction et la qualité du dialogue. Ce qu'ils ont ressorti, c'est que le nombre d'interactions doit être suffisant pour élaborer un point de vue bien étayé, mais que passé un certain seuil, le nombre d'interactions devenait nuisible à la discussion. Pour le dire autrement, les élèves qui parlaient le plus étaient aussi ceux qui émettaient le plus de propos hors sujet. À la suite de l'expérimentation, nous avons voulu vérifier s'il y avait un lien entre le pourcentage d'interventions hors sujet et le nombre total d'interactions sur le *chat*. Comme en témoigne la figure 1, nous avons constaté que le nombre total d'interactions sur le *chat* n'a pas d'effet sur le pourcentage d'interaction hors sujet. Le nombre d'interactions hors sujet oscille toujours autour de 5 %, sauf pour une salle de discussion, où le tiers des interactions étaient hors sujet. Dans ce cas spécifique, les résultats sont plutôt le fait d'un groupe d'élèves n'ayant pas pris l'activité sérieusement. Contrairement à ce l'on aurait pu penser, lorsqu'ils utilisent le *chat*, les élèves dévient peu du sujet, ce qui n'est pas le cas lors des discussions

en face à face, du moins si on en croit les propos recueillis en entretien de groupe et l'opinion des observateurs. À moins d'astreindre les élèves à un cadre rigide, la présence d'interactions hors sujet, sur le *chat* ou en face à face, semble quasi inévitable. Après tout, dans toutes les interactions sociales, le hors sujet n'est jamais très loin du sujet. L'important est que la digression demeure un changement temporaire et qu'elle n'en vienne pas à supplanter le sujet de discussion.

Fort de cette analyse des résultats, nous pouvons maintenant revenir sur notre objectif initial. Nous croyons que l'utilisation du *chat* améliore notre pratique enseignante en ce qui concerne le développement de la compétence du dialogue. L'activité de discussion sur *chat* permet d'atténuer les facteurs nuisant aux activités de dialogue en face à face, à savoir le temps d'évaluation et la gestion du reste de la classe, ce qui nous pousse à vouloir l'utiliser à plusieurs reprises tout au long de l'année. L'expérimentation des activités de discussion sur *chat* nous a aussi permis d'enrichir notre façon de faire en ce qui concerne les activités traditionnelles de dialogue. L'ajout d'un observateur extérieur nous a permis d'avoir une idée de ce qui se passe pendant les activités de dialogue. Sans nous fier à ces observations pour fonder notre jugement, nous pourrions évaluer la qualité de ces observations, dans la mesure où tous les élèves seront observateurs à leur tour. En intégrant les activités de dialogue sur *chat* à nos pratiques d'évaluation du dialogue par écrit, nous pourrions développer et évaluer la compétence selon les trois composantes prévues au programme.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche-action était de chercher à améliorer nos pratiques professionnelles en ce qui a trait au développement et à l'évaluation de la compétence du dialogue. Des facteurs propres à l'établissement d'enseignement où nous travaillons, notamment le nombre d'élèves par groupe-classe, posaient un défi que nous contournions en évaluant la compétence du dialogue en dehors du contexte d'interactions entre les élèves. Pour mieux développer la composante « Interagir avec les autres », nous avons proposé une activité pédagogique sur *chat*, un mode de communication prisé par les jeunes, qui reproduit à l'écrit la forme du langage oral. La présente recherche-action nous a permis d'améliorer nos pratiques pédagogiques en ce qui concerne le développement et l'évaluation de la compétence du dialogue. L'utilisation du *chat* constitue une pratique pédagogique novatrice qui nous motive à continuer de façon informelle nos expérimentations pour améliorer notre façon d'enseigner la compétence « Pratiquer le dialogue ».

Au terme de notre expérimentation, nous avons constaté que les activités de discussion sur *chat* facilitent le développement de la compétence du dialogue. Les élèves ont une perception essentiellement positive des activités de *chat*. D'ailleurs, les élèves en ont reparlé à plusieurs reprises par la suite tout au long de l'année. L'utilisation du *chat* est venue donner une certaine couleur à notre enseignement, ce qui a eu un retentissement jusque chez les élèves du premier cycle. Quelques élèves de deuxième secondaire sont venus nous voir pour nous dire qu'ils attendaient avec impatience le cours d'ECR de troisième secondaire, notamment pour faire des activités de *chat*. L'utilisation a donc un effet positif en ce qui concerne la motivation des élèves à réaliser l'activité.

L'interface de *chat* semble agir comme médiateur ce qui atténue aussi les perceptions négatives. Le nombre de procédés qui entravent le dialogue employé est aussi moindre sur *chat* que lors des activités de discussion en face à face. Selon

le programme d'ECR, les élèves doivent être capables d'identifier les procédés qui entravent le dialogue, mais surtout, ils doivent apprendre à ne pas les utiliser en situation concrète. Dans la mesure où le développement de la compétence du dialogue se fait dans la visée de la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, il s'agit d'un avantage du clavardage sur le dialogue en face à face.

Les activités de discussion sur *chat* facilitent aussi l'évaluation de la compétence du dialogue. Divisés en salles de discussion, tous les élèves peuvent participer de façon simultanée à l'activité. Nous sommes donc en mesure d'éviter avec le *chat* ce que nous appréhendons lors des séances traditionnelles de dialogue, à savoir la perte de contrôle de la majorité du groupe pendant l'évaluation d'une équipe de discussion. La trace écrite par les activités de discussion nous permet d'évaluer la compétence du dialogue en dehors de la salle de classe, ce qui a aussi un effet positif sur la gestion de classe. Cette façon de faire vient aussi répondre à nos préoccupations éthiques liées à l'évaluation basée sur la prise de note manuscrite prise pendant la discussion des élèves. La lecture et la relecture de la retranscription des discussions nous permettent d'appuyer notre jugement professionnel sur des assises plus solides. De la même façon, les élèves peuvent aussi relire leur discussion et poser un jugement sur la qualité de la discussion, ce qu'il leur est impossible de faire lors des activités de discussion en face à face.

Le caractère asynchrone du *chat* amène les élèves à favoriser les courtes interventions plutôt que les longues. La portée des activités de *chat* pour développer la compétence du dialogue est donc limitée en ce qui concerne les autres composantes de la compétence. Par exemple, la composante « Élaborer un point de vue étayé » demande à l'élève d'approfondir sa compréhension de différents points de vue, ce qu'il est difficile de faire en situation de *chat*, où les élèves doivent donner une réponse dans un court délai pour que leur intervention ne soit pas hors sujet. Il en va de même pour la composante « Organiser sa pensée ». Alors que l'élève doit être capable de faire le point sur ses réflexions, la rapidité des

interactions sur *chat* l'oblige à rester dans l'instantanéité. Pour permettre aux élèves de développer ces autres composantes à l'aide de la technologie, nous envisageons l'utilisation du blogue, où les interactions sont de la même nature que celles exprimées sur le *chat*, à l'exception du caractère quasi synchrone inhérent à la discussion. En effet, sur le blogue, la réponse de l'élève n'est pas attendue dans un court délai. L'utilisation du blogue nous permettrait ainsi d'évaluer les éléments des autres composantes du dialogue énumérées ci-dessus. Dans tous les cas, l'utilisation des TIC est une avenue prometteuse dans le cours d'ECR, puisqu'elle permet autant de maximiser le temps passé en classe que de prolonger les activités pédagogiques à l'extérieur de la salle de classe.

RÉFÉRENCES

- Adams, R., Alwi, Aloesnita, N., Mohd Alwi, N. et Newton, J. (2005). Task complexity effects on the complexity and accuracy of writing via text chat. *Journal of Second Language Writing*, 29, 64-81.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2015.06.002>
- Anderson, J. (2010). ICT transforming education: A regional guide. *Bangkok, TA : UNESCO*. Récupéré sur le site :
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf>
- Blake, R. J. (2009), The Use of Technology for Second Language Distance Learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 822-835.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00975.x>
- Champoux, L., Carole Couture, C. et Royer, E. (1992). *L'observation systématique du comportement*. Repéré sur le site de la Commission scolaire de la Seigneurie des Mille-Iles : siterh.cssmi.qc.ca/siterh/wp-content/uploads/.../L_observation_du_comportement.pdf
- Chun, Dorothy M. et Payne, J. Scott. (2004). What makes students click: Working memory and look-up behavior. *System*, 32(4), 481-503.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.09.008>
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : PUQ.
- Dresner, E. et Herring, S. C. (2010). Functions of the nonverbal in CMC : Emoticons and illocutionary force. *Communication Theory*, 20, 249-268. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01362.x>
- Duhamel, A. et Estivalezes, M. (2013). Vivre ensemble et dialogue : du programme québécois d'éthique et culture religieuse à la délibération démocratique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 79-98. doi :10.7202/1018402ar

- Gillispie, M. (2013). *From notepad to iPad : Using apps and web tools to engage a new generation of students*. New York, NY : Routledge.
- Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N. et Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *Revue STICEF*, 20. Récupéré sur le site : <http://sticef.org>
- Goos, M., Galbraith, P. et Renshaw, P. (2002). Socially Mediated Metacognition: Creating Collaborative Zones of Proximal Development in Small Group Problem Solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 193-223. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016209010120>
- Johnson, D. I. (2013). Student in-class texting behavior: Associations with instructor clarity and classroom relationships. *Communication Research Reports*, 30(1), 57-62. <http://dx.doi.org/10.1080/08824096.2012.723645>
- Kelly, R. et Watts, L. (2015). Characterising the inventive appropriation of emoji as relationally meaningful in mediated close personal relationships. *Experiences of Technology Appropriation: Unanticipated Users, Usage, Circumstances, and Design*. Récupéré sur le site : http://opus.bath.ac.uk/46780/1/emoji_relational_value.pdf
- Kuznekoff, J. H., Munz, S. et 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. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1038727>
- Lawson D. et B. Henderson, B. (2015). The costs of texting in the classroom. *College Teaching*, 63(3), 119-124. <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.2015.1019826>
- Leary, M. R. et Kowalski, R. M. (1995). *Emotions and social behavior*. New York : Guilford.
- Lu, X., Watanabe, J., Liu, Q., Uji, M., Shono, M. et Kitamura, T. (2011). Internet and mobile phone text-messaging dependency: Factor structure and correlation with dysphoric mood among Japanese adults. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1702-1709. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2011.02.009>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010) *Échelle des niveaux de compétence. Enseignement secondaire, 2e cycle. Éthique et culture religieuse*. Repéré sur le site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Éthique et culture religieuse*. Repéré sur le site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012b). *Compétences transversales*. Repéré sur le site du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. et Sharples, M. (2004). *Mobile technologies and learning*. Repéré sur le site de l'Université de Lancaster : <http://hdl.handle.net/2381/8132>
- Perreault, Jean-Philippe (2011). La pratique du dialogue en culture religieuse. Enseigner l'ÉCR !, Ressources. 16 p. Récupéré sur le site : www.enseigner-ecr.org
- Porath, S. (2011). Text messaging and teenagers: A review of the literature. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET)*, 7(2). Repéré sur le site : www.rcetj.org
- Reid, D. et Reid, F. (2004). Insights into the Social and Psychological Effects of SMS Text Messaging. Récupéré sur le site : <http://courses.educ.ubc.ca/etec540/May08/suz/assests/SocialEffectsOfTextMessaging.pdf>
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: Educational implications and strategies to enhance learning. *Psicología educativa*, 17(2), 163-177. Repéré sur le site : <https://www.psychologytoday.com/files/attachments/40095/anempiricalexaminationoftheeducationalimpactoftextmessage-inducedtaskswitchingintheclassroom-educati.pdf>

- Traphagan, T. W., Chiang, Y. H. V., Chang, H. M., Wattanawaha, B., Lee, H., Mayrath, M. C.,... et Resta, P. E. (2010). Cognitive, social and teaching presence in a virtual world and a text chat. *Computers & Education*, 55(3), 923-936. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.003>
- Veerman, A. L., Andriessen, J. E., & Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers & Education*, 34(3), 269-290. [http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00050-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00050-0)
- Walther, J. et D'Addario, K.P. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social science computer review*, 19(3), 324-347. <http://dx.doi.org/10.1177/089443930101900307>
- Wart, S. (2013). Le modèle SAMR : une référence pour l'intégration réellement pédagogique des TIC en classe. Récupéré sur le site : <http://ecolebranchee.com/2013/09/09/le-modele-samr-une-referance-pour-lintegration-reellement-pedagogique-des-tic-en-classe/>

APPENDICE A

Mise en situation :

Une catastrophe nucléaire survient et on vous amène à un abri nucléaire non loin d'ici. À l'entrée de cet abri attendent déjà 14 personnes. Or, il n'y a que 5 places disponibles dans l'abri. Vous devez faire un choix éclairé sachant que les 5 rescapés auront à passer deux ans dans cet abri. À l'intérieur se trouvent de la nourriture emballée sous vide, de l'eau et quelques médicaments de base pour leur permettre de survivre à ces deux années. L'abri contient aussi un petit laboratoire contenant des graines et des herbes utiles à la reconstruction de la société. Votre mission est donc de choisir qui, des quatorze personnes, sera le plus apte à reconstruire cette nouvelle société à la fin du séisme. Attention, vous ne faites pas personnellement partie du débat, alors inutile de vous chamailler entre vous. Arrêtez-vous plutôt à choisir, **de façon individuelle d'abord**, 5 personnes parmi la liste qui suit. Ensuite, en groupe, discutez pour en arriver à une décision unanime. Source : <http://www.cafejeunessemulticulturel.org/>

	Nom	Âge	Profession	Caractéristiques particulières
1	Paolo	35	Politicien	En bonne santé, athée, homophobe
2	Agata	18	Étudiante	Transgenre, étudie l'histoire de l'art, a reçu un diagnostic de schizophrénie
3	Greg Dane	38	Psychologue	Juif, bonne santé, père de Bobby Dane.
4	Bobby Dane	10	Élève	Retard mental, aime les animaux
5	Marcus	27	Infirmier	Transgenre, porteur du VIH, père de deux enfants
6	Maria Lopez	33	Danseuse érotique et escorte	Élevée en famille d'accueil, agressée à l'âge de 12 ans, mère de Sandra Lopez
7	Sandra Lopez	0	Bébé de Maria	
8	Jovan Mali	30	Enseignant	Adore les enfants, divorcé, père de Tina Mali
9	Tina Mali	8	Élève	Bonne santé,
10	Clara	21	Voyageuse	Adore le plein-air, bonne santé, sans enfant
11	Eva	41	Hygiéniste dentaire	Travaillante, chaise roulante
12	Lord Johnson	75	Juge	Témoin de Jéhovah, en bonne santé pour son âge
13	Dr. Lee	66	Médecin généraliste	2 crises cardiaques en 5 ans, bouddhiste
14	Pauline	14	Étudiante	Homosexuelle, claustrophobe

APPENDICE B

EXERCICE DE SURVIE DANS LE DÉSERT

Il est à peu près dix heures du matin, au milieu du mois de juillet, et votre avion vient juste de s'écraser dans le Sahara. Le petit avion bimoteur qui contenait les corps du pilote et du copilote a complètement brûlé. Il n'en reste qu'une carcasse. Le pilote n'a pu signaler votre position à personne avant l'accident. Cependant, avant que l'avion ne s'écrase, il a pu déterminer, par observation aérienne, que vous vous étiez écartés d'à peu près 100 de l'itinéraire prévu. De plus, le pilote a pu estimer que vous étiez approximativement à 120 km au sud-est d'un camp pétrolier, qui se trouve la plus proche habitation.

La région dans laquelle vous vous trouvez est assez plate et assez désertique. Le dernier message météorologique prévoyait que la température atteindrait 50 ° dans la journée. Vous portez des vêtements légers, une chemisette, un pantalon, des chaussettes et des chaussures de ville. Chacun a un mouchoir. Après mise en commun, vos poches contiennent 2 \$ en pièces, 65 \$ en billets et un stylo bille.

Avant que l'avion ne prenne feu, vous avez pu rassembler les 15 objets dont vous trouverez la liste sur la page suivante, mais vous ne pouvez en apporter que 8 avec vous. Votre « vie » ou votre « mort » va dépendre de la capacité qu'auront les membres de votre groupe à mettre en commun leurs connaissances actuelles sur des problèmes relativement peu familiers, afin que l'équipe puisse prendre une décision qui entraînera votre survie.

Liste des objets

1. Une lampe électrique (4 piles de rechange)
2. Un couteau de poche
3. Une carte aérienne de la région
4. Un imperméable plastique (grande taille)
5. Une boussole
6. Une trousse de compresses avec de la gaze
7. Un pistolet chargé
8. Un parachute (rouge et blanc)
9. Un flacon de sel en comprimés (1 000 comprimés)
10. Un litre d'eau par personne
11. Un livre *Les animaux comestibles du désert*
12. Une paire de lunettes de soleil par personne
13. Un manteau par personne
14. Un petit miroir
15. Deux litres de Vodka

APPENDICE CGrille d'évaluation sur la qualité du développement de la compétence du dialogue

Nom de l'élève : _____

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
L'élève exprime son avis de manière à être compris				
L'élève comprend le point de vue des autres et il réagit en conséquence				
L'élève gère ses propres réactions émotionnelles				
L'élève traite la situation sans susciter d'antagonisme ni d'hostilité				

APPENDICE D

Questionnaire sur la perception des élèves sur la qualité du dialogue

	Fortement en accord	En accord	En désaccord	Fortement en désaccord
J'ai pu exprimer correctement mes idées				
Les autres ont fait preuve d'ouverture à l'égard de ce que j'ai exprimé				
J'ai pris en considération les idées des autres				
J'ai fait preuve de respect en exprimant mon point de vue.				
Les autres ont fait preuve de respect à l'égard de ce que j'ai exprimé				

APPENDICE E

L'entretien de groupe

La question suivante a été posée aux élèves :

« Au cours des deux dernières périodes, vous avez participé à deux activités de dialogue, l'une sur *chat* et l'autre en face à face. À la suite de chaque activité, vous avez répondu à un questionnaire sur vos perceptions sur la qualité du dialogue.

Pour faire donner suite à ce questionnaire, je vous invite à vous exprimer librement sur vos impressions à la suite de ces deux activités. Vous pouvez aborder le thème du respect, de l'ouverture ou tout autre thème de votre choix. »

