

ARGUMENTATION ET ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE

RAPPORT DE RECHERCHE PAREA

Monique Caron-Bouchard Ph.D.

Jean Allard B.A.

Robert Dupuis B.A.

Caroline Quesnel M.A.

du Collège Jean-de-Brébeuf

Chercheur participant :

Marie-Claude Lacroix B.A.

Assistant à la recherche :

Guillaume Martel B.A.

*La présente recherche a été subventionnée par le Ministère de l'Éducation dans
le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et
l'apprentissage (PAREA)*

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la participation financière du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures et auteurs.

On peut consulter et télécharger ce rapport de recherche en visitant le site Internet du Collège : www.brebeuf.qc.ca, section *Brébeuf branché*, ARTIC.

Dans ce document, le masculin est utilisé comme un générique sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

Conception de l'édition : *Jean Allard, Monique Caron-Bouchard, Robert Dupuis, Caroline Quesnel*

Mise en page : *Jean Allard, Caroline Quesnel*

Révision linguistique : *Caroline Quesnel, Sylvie Beaulieu, Guillaume Martel*

Support technique : *Gilbert Audette*

Couvertures : *Jean Allard, Robert Dupuis, Monique Caron-Bouchard*

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2003

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada – 2003

ISBN 2-9805181-7-4

© Tous droits réservés, Collège Jean-de-Brébeuf

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'examiner l'influence de divers environnements d'apprentissage collaboratif dans le développement du discours argumentaire. Précisons que trois environnements ont été retenus : le face à face, le clavardage et la visiophonie Internet, et que l'expérimentation s'est faite dans trois disciplines : français, philosophie et sociologie. Au total, 18 débats (chaque équipe, composée de 3-4 participants, a effectué deux débats) ont été analysés en fonction de trois dimensions : l'argumentaire (le processus logique, les faits dialogiques et les modalités d'interaction), la forme (la tonalité et l'affect) et le para-argumentaire (le processus et les commentaires personnels). Le logiciel NU*DIST 4 a été utilisé pour codifier le discours de chaque équipe. Le questionnaire et le journal de bord ont servi à la collecte d'informations complémentaires telles que le profil d'utilisateur des TIC des élèves et la perception de leur expérience. Chaque débat était d'une durée de 60-80 minutes.

Cette recherche sur l'argumentation et les environnements d'apprentissage nous permet d'induire que, peu importe le type d'environnement et la discipline concernée, un certain nombre de conditions rendant possible le développement d'une argumentation doit être suivi : certaines se rapportent à des consignes d'ordre pédagogique telles que le travail préparatoire, le choix de la question à débattre, une évaluation pondérée de façon significative. D'autres se rapportent plutôt à des consignes d'ordre procédural que les participants sont eux-mêmes appelés à adopter et à gérer notamment un nombre restreint de participants par groupe, la durée du débat et l'écoute des interlocuteurs.

Par ailleurs, notre recherche démontre que pour un type d'environnement, à savoir le clavardage, les contraintes liées à la personnalité sont moins prégnantes et permettent la production d'un discours argumentatif où chacun peut sans gêne s'exprimer, suivre le déroulement du discours et faire cheminer l'argumentation.

De plus, pour le clavardage, la saisie écrite des propos rend accessible le suivi des échanges tout au cours de l'activité. Ce suivi rend donc possible la reprise d'arguments anté-

rieurs et un échange plus soutenu. L'attente du tour de parole constitue plus un avantage qu'un inconvénient. Les participants mentionnent que cette attente favorise d'une part l'écoute de l'autre et, d'autre part, un temps de réflexion approprié.

L'environnement virtuel offre des conditions aussi sinon plus favorables au développement de l'argumentation. Le clavardage particulièrement agit comme catalyseur du travail collaboratif notamment dans la construction du discours argumentaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE	7
1.1 APPROCHE CONSTRUCTIVISTE ET LES TIC	7
1.2 TRAVAIL COLLABORATIF ET LES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES DES TIC	8
1.3 ÉTUDES SUR L'UTILISATION DES ENVIRONNEMENTS PÉDAGOGIQUES.....	11
1.4 ÉTUDES SUR LE DISCOURS ARGUMENTAIRE ET LES TIC	15
1.5 ASPECTS CONSTITUTIFS ET HISTORIQUES DE L'ARGUMENTATION.....	16
1.6 DÉVELOPPEMENT DE L'ARGUMENTATION ET LES TIC	21
CONCLUSION	28
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE.....	31
2.1 APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES.....	31
2.2 GRILLE D'ANALYSE.....	32
2.3 APPROCHE QUALITATIVE	34
2.4 PARAMÈTRES GÉNÉRAUX DE L'ÉTUDE.....	35
2.5 DÉFINITION DES VARIABLES INDÉPENDANTES.....	36
2.6 PRÉSENTATION DES VARIABLES DÉPENDANTES.....	37
2.7 DÉFINITION DES VARIABLES DÉPENDANTES RETENUES.....	38
2.8 INSTRUMENTS POUR LA COLLECTE DES DONNÉES.....	43
2.9 ÉCHANTILLON.....	44
2.10 CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES LIÉES À L'EXPÉRIMENTATION.....	48
CONCLUSION	48
CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES	51
3.1 CODES DE LECTURE.....	51
3.2 ANALYSE DES DÉBATS EN CLAVARDAGE.....	54
3.3 ANALYSE DES DONNÉES : VISIOPHONIE.....	63
3.4 ANALYSE DES DONNÉES : FACE À FACE.....	71
3.5 BILAN COMPARATIF DES TROIS ENVIRONNEMENTS.....	78
CONCLUSION	81
CHAPITRE 4 : ANALYSE PÉDAGOGIQUE.....	85
PERCEPTION DES ÉLÈVES.....	85
4.1 CLAVARDAGE	85
4.2 VISIOPHONIE.....	88
4.3 FACE À FACE	89

RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES DES ACTIVITÉS ET RECOMMANDATIONS	91
4.4 DYNAMIQUE DE GROUPE.....	91
4.5 TECHNIQUE ET GESTION DE L'ACTIVITÉ.....	92
4.6 PÉDAGOGIE	93
4.7 CONTENU.....	94
CONCLUSION	99
ANNEXES	113
ANNEXE 1 - FICHE D'IDENTIFICATION.....	113
ANNEXE 2 - JOURNAL DE BORD.....	119
ANNEXE 3 - PROTOCOLE D'UTILISATION DE VOLANO POUR LE CLAVARDAGE.....	121
ANNEXE 4 - PROTOCOLE D'UTILISATION DE I VISIT POUR LA VISIOPHONIE.....	127
ANNEXE 5 - PROTOCOLE SUR L'ORGANISATION DU FACE À FACE.....	133
ANNEXE 6 - ÉVALUATION PERSONNELLE DES DÉBATS.....	135
ANNEXE 7 - EXTRAIT DE CODIFICATION EN NUD*IST 4 D'UN DÉBAT.....	139
REMERCIEMENTS	149

Introduction

```
verfikk, revision 4.0.  
Page 8, User Guillaume Bachel, 11:04 am, Oct 28, 2000  
===== L'UNE DOCUMENT: DEBATE =====  
Document: Debate:  
Page no 2 de l'equipe 8 sur la course  
  
- Retrieval for this document: 156 units out of 195, * 1884  
- Text units 1-195:  
Myline | Est-ce que la course d'une course peut être justifiée?  
moi, toi, ça dépend des fois mais d'après moi, la course est ça  
parce que... y'a un bon exemple en fait, c'est que dans le livre  
d'après, il y en a plusieurs qui ont été conduits. aide à l'index et  
fait c'est que des fois ça peut servir... comme ça ça la course |  
servir d'aide au peuple mais... pas d'aide au peuple mais... c'est si  
mais ce que je veux te dire mais en tout cas...  
11 2) /Facteur/Myline  
12 2) /Facteur/Myline  
13 1 1 1) /Contexte/argumentaire/dialogique/observ  
14 1 1 2 3) /Contexte/argumentaire/dialogique/evaluat  
15 1 2 1) /Contexte/argumentaire/logique/débat  
16 2 1) /Contexte/pce-argumentaire/commentaire/1  
17 2 2) /Contexte/interactif/donnee/laE  
18 /Contexte/interactif/donnee/laE  
19 /Facte/Figure de style/débat  
20 /Facte/Technique/débat  
21 /Facte/Technique/débat  
22 //Text Description/TextDescription  
23 //Text Description/TextDescription  
24 /Contexte/Édich  
25 /Contexte/Édich
```

INTRODUCTION

Au cours des années, les technologies de l'information et des communications (TIC) sont devenues, d'une part, plus conviviales et, d'autre part, plus accessibles à l'ensemble des établissements d'enseignement. Non seulement les écoles offrent-elles davantage d'infrastructures informatiques, mais les foyers en sont également de plus en plus munis. Les jeunes de 17 à 20 ans sont immergés dans l'univers des TIC (cours, recherches sur Internet, courriels, clavardages, groupes de discussion, jeux, etc.). À titre d'exemple, mentionnons les résultats d'une enquête faite au Collège Jean-de-Brébeuf (Caron-Bouchard et Maccabée, 2000) qui révèlent que 97% des élèves, tous programmes d'études confondus, ont recours à Internet. De plus, les résultats de cette recherche indiquent que près de 23% d'entre eux utilisent Internet pour leurs études et 33% pour le clavardage, au moins plusieurs fois par semaine. L'enquête récente du CEFRIO (2003) renforce cette donnée concernant les 12-17 ans : *« la très grande majorité (82 %) considère que le réseau facilite la réalisation de leurs travaux scolaires. Dans les faits, les jeunes Québécois consacrent en moyenne deux heures par semaine à leurs activités scolaires en ligne, tandis que leur utilisation à des fins personnelles (loisirs) les occupe un peu plus de 6 heures au cours d'une même période. »*. L'enquête souligne que 66% des jeunes répondants contre 15% pour les adultes québécois clavardent.

L'étude de Bérubé et Caron-Bouchard (2001) menée sur la dynamique interactive des groupes virtuels montre de plus que la dynamique des groupes virtuels s'exprime de façon distincte du groupe en face à face et que l'environnement virtuel peut avoir un impact sur le contenu produit. Il s'avère donc pertinent de comprendre en quoi l'environnement d'apprentissage peut influencer le développement de l'argumentation dans la production du discours. Bref, quel apport pédagogique l'environnement virtuel peut-il avoir sur l'apprentissage du jeune? Nous analysons ici particulièrement le discours argumentaire dans différents environnements pédagogiques favorisant et encadrant les apprentissages. Les environnements retenus pour notre recherche sont :

- le face à face : présence réelle des élèves qui communiquent oralement dans un même lieu ;
- le clavardage : présence virtuelle des élèves qui communiquent par écrit dans un lieu virtuel ;
- la visiophonie Internet : présence virtuelle des élèves qui communiquent par la voie de l'audio et du visuel dans un lieu virtuel.

Notre étude porte une attention particulière aux arguments et à leur inscription dans un processus particulier de structuration. Par une activité laissant place à l'argumentation, à savoir le débat, les étudiants doivent procéder à l'élaboration collaborative d'arguments, exprimer leur évaluation des positions des partenaires et proposer différents points de vue. Des élèves issus de trois disciplines (français, philosophie et sociologie) ont participé aux activités.

En somme, notre recherche analyse l'apport de différents environnements au processus de l'argumentation dans le cadre d'activités d'apprentissage collaboratif. C'est donc le contenu qui retient notre attention et non la dynamique du groupe. Les contenus seront tributaires des échanges de plusieurs élèves interagissant entre eux dans une structure groupale susceptible de favoriser l'atteinte d'un objectif spécifique, à savoir la production et la construction du discours argumentatif.

Chapitre 1

Contexte théorique



CHAPITRE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Approche constructiviste et les TIC

La pédagogie actuelle favorise de plus en plus la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant. Cette pédagogie réfère au constructivisme, un contexte dans lequel les TIC sont souvent expérimentées. Elles deviennent alors des outils facilitant l'apprentissage et la construction des savoirs.

En effet, le constructivisme cognitif place l'individu au cœur même de son apprentissage. Le développement de cette perspective pédagogique provient entre autres des études de Piaget *in* Bruner (1999). Ce dernier a mis en lumière le fait que l'apprentissage est le résultat des constructions mentales. L'élève apprend à partir de deux processus de base : «l'assimilation» et «l'accommodation». La dimension privilégiée ici est réflexive et détermine le processus d'apprentissage.

*« La connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée, ni dans les structures internes du sujet puisqu'elle résulte d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistants de l'objet puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire de ces structures et que celles-ci les enrichissent en les encadrant (...). En d'autres termes, toute connaissance comporte un aspect d'élaboration nouvelle. » (Jean Piaget *in* Guégen et Tobin 1998 :255).*

De plus, tel que le mentionne Bruner (1999), l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant sélectionne et transforme l'information, émet des hypothèses et prend des décisions au-delà de l'information reçue. Par surcroît, comme le souligne Chen (1999) au sujet des études de Vygotsky, l'interaction sociale est inhérente et fondamentale dans l'acquisition et le traitement de cette information. Les nouvelles technologies permettent à l'élève à la fois d'apprendre dans un contexte d'interactivité et d'intégration individuelle. Vygotsky, selon Chen (1999), ajoute donc une nouvelle dimension au fondement théorique de Piaget, celle du constructivisme social où l'interaction sociale joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. Ainsi, tout est appris d'abord au plan de l'interaction avec les autres et avec l'environnement, puis intégré dans la structure mentale de

l'individu. La prémisse de cette recherche repose sur l'interaction sociale en tant que facteur inhérent à l'apprentissage notamment dans le contexte du travail collaboratif.

1.2 Travail collaboratif et les environnements pédagogiques des TIC

Développé à partir de l'approche du constructivisme social, le travail collaboratif constitue un objet d'étude depuis plusieurs années, de Piaget à Vygotsky *in* Bruner (1999). L'interaction est au cœur de tout apprentissage. Interagir avec l'enseignant dans une approche socratique (Piaget *in* Bruner, 1999) ou encore entre apprenants (Vygotsky *in* Chen, 1999), voilà certaines voies de l'apprentissage. Le travail collaboratif s'inscrit dans cette dernière approche. Il permet de créer un environnement dans lequel chaque élève peut interagir avec un ou plusieurs pairs, entre autres, pour construire une argumentation, pour résoudre un problème ou faire une étude de cas. Selon Chen (1999:2) discutant de Vygotsky, *"The promise of collaborative learning is to allow students to learn in relatively realistic cognitively motivating and socially enriched learning contexts compared to other tutoring paradigms"*.

Plusieurs études expérimentales ont démontré l'impact et l'efficacité de l'apprentissage collaboratif. Selon Brooks et Brooks *in* Tam (2000), les prémisses liées à ces affirmations sont les suivantes : encourager et accepter l'initiative et l'autonomie de l'élève, encourager les élèves à partager des informations, encourager le développement des arguments et la construction de relations entre les éléments, en créant des contextes de travail collaboratif et développer des activités basées sur l'étude de cas et la résolution de problèmes. Dans le processus d'apprentissage, tant l'apport individuel que collaboratif permet à l'élève de s'investir dans son développement intellectuel et social. L'individu intègre et synthétise des connaissances alors que son interaction avec les autres lui offre une vue plurielle de la réalité, d'où la possibilité d'intégrer divers points de vue et de parfaire ses connaissances, sa compréhension. L'espace dialogique offert par le travail collaboratif ou l'atelier en face à face permet cette interactivité essentielle à l'apprentissage.

Selon Sherman (1999), tant les attitudes, les motivations et le comportement que les structures cognitives sont influencés par l'interaction de l'apprenant avec son environne-

ment humain. Le travail coopératif (Brody *in* Esch, 1998) favorise le développement de la pensée, établit un lien élargi avec les réalités hors de la classe et renforce le support social du groupe pour soutenir la réussite. Le travail collaboratif permet un meilleur rendement au plan de l'intérêt et de la motivation et encourage l'esprit d'analyse et la capacité de critique (Totten et al. *in* Gokhale, 1995). Par ailleurs, étant donné que les participants agissent en interdépendance pour accomplir une tâche, ceci peut susciter une certaine satisfaction en fonction de la qualité et de la quantité du produit groupal.

Les recherches de Coppola, Rana et Bieber (1997) statuent que les systèmes d'information pédagogique sont dans une phase de transformation profonde compte tenu de la diversité des dispositifs des TIC. Issue, entre autres, d'une approche constructiviste sociale, la pédagogie de l'apprentissage tente d'intégrer les atouts des réseaux pour assurer une meilleure appropriation et un transfert plus productif des connaissances de l'apprenant grâce à son automédiation.

Dans une autre étude effectuée par Wasson et al. (2000), quatre modèles de processus ont été observés lors de communications collaboratives en ligne consacrées à la réalisation d'une tâche spécifique : l'adaptation (les élèves s'adaptent graduellement au fonctionnement de chacun lors de la résolution d'un problème), la désynchronisation coordonnée (la coordination des activités de chaque membre évolue une fois que l'objectif commun est défini), le langage informel, (alors que le début d'une activité s'exprime d'une façon formelle, plus la collaboration évolue, plus le langage informel sera utilisé), les commentaires neutres (ceux-ci sont perçus comme moins utiles que les commentaires constructifs tels que l'encouragement, l'invitation à poursuivre, etc.).

L'environnement virtuel (Hiltz, 1998) a plusieurs avantages sur l'environnement traditionnel dans le contexte du travail collaboratif : le groupe prend davantage de décisions et est plus créatif pour générer des options; il permet une meilleure perception de l'apprentissage et une résolution plus articulée des problèmes. Une étude longitudinale de trois ans auprès d'élèves de 26 cours (Hiltz, Coppola et Rotter, Turnof, 1999) conclut que les étudiants qui travaillent en ligne ont un rendement semblable ou meilleur que ceux qui

travaillent dans le contexte de la classe traditionnelle, dans la mesure où la communication est interactive. Cette étude rapporte que si la communication se limite à des courriels ou à l'affichage d'informations, le rendement est inférieur à celui de la classe traditionnelle.

Cohen (1994) considère également que les approches pédagogiques associées à la communication interpersonnelle sont plus productives que celles qui se limitent à la transmission de l'information d'une façon unidirectionnelle. Des recherches faites sur la dynamique interactionnelle des groupes virtuels (Jordan, 1999; Hakken, 1999) recensent des différences par rapport à ce qui se passe en face à face. Le groupe virtuel offre un environnement plus égalitaire favorisant une participation plus élevée de tous les membres. Cela s'expliquerait par l'absence ou la qualité du feedback, visuel ou temporel, laissant ainsi les participants avec un manque d'informations sur le contexte et les traits sociaux qui caractérisent leurs partenaires. De plus, les participants en ligne n'ont pas accès aux pauses, hésitations et réactions non verbales subtiles qui permettent de gérer l'interaction en face à face; la communication en ligne est plus systématique, directe, tandis que le message est soumis à une moindre transformation. Chan (1995) a montré les avantages des singularités de la communication en ligne. Son étude établit que la participation des étudiants dans une classe virtuelle est plus élevée qu'en face à face. En particulier, le temps de parole des élèves est beaucoup plus élevé dans la classe virtuelle (85% à 92% versus 35% à 60%).

Le fait qu'un réseau de communication soit virtuel aide à la communication. Selon Mark Warschauer in Esch (1998); Biocca (1997); Veerman et al. (1999), les caractéristiques de la communication assistée par ordinateur en font un outil idéal pour promouvoir la collaboration entre les apprenants. Esch (1999 : 3) constate que :

«La première caractéristique de ce type de communication c'est d'être à l'intersection de l'interactif associé à l'oral et à la fonction communicative de la langue et du réflexif en raison de la forme écrite associée à la fonction interprétative de la langue. En imposant une structuration à l'expérience, la langue écrite lui donne par là-même un sens. C'est la coexistence des deux aspects dans un environnement d'apprentissage qui est nouvelle. Depuis environ cinq siècles, le prix de la fonction réflexive a été la suppression de l'interactif et de la collaboration dans la construction du sens dans le monde éducatif. C'est la visée pédagogique derrière le concept d'intégration de l'interactif et du réflexif comme moteur du développement cognitif qui est important.»

1.3 Études sur l'utilisation des environnements pédagogiques

Apport pédagogique des TIC

Selon Grégoire, Brasswell et Laferrière (in Gérin-Lajoie et Wilson, 1999), les études des nouvelles technologies rapportent qu'elles

- aident au développement de diverses habiletés intellectuelles,
- peuvent contribuer à l'acquisition de connaissances ainsi qu'au développement d'habiletés reliées,
- suscitent un intérêt plus grand que l'approche traditionnelle chez la plupart des élèves,
- augmentent le temps d'attention et de concentration des élèves,
- développent l'esprit de recherche,
- facilitent la collaboration des élèves d'une même classe ou d'ailleurs,
- favorisent une meilleure maîtrise et une plus grande intégration des apprentissages.

De plus, les TIC ont un impact certain sur les pratiques pédagogiques et les productions des élèves selon les travaux de Coppola, Rana et Bieber (1997). La communication en ligne offre aux élèves une diversité d'accès à du matériel de source originale, facilite les communications entre les élèves de différentes cultures et favorise l'amélioration de l'écriture et de la communication verbale (Lee, 1998). Bref ce genre de communication permet une flexibilité technique tant au plan organisationnel que pédagogique (Rankin, 1997).

Dans son analyse psychologique sur l'utilisation du cyberspace, Wallace (1999) conclut que le genre d'environnement offert en ligne a un impact sur le comportement de

l'utilisateur parfois à son avantage parfois à son détriment. Selon Cruz (1999), la distribution d'informations et de décision des meneurs affecte la décision du groupe, les alliances, la perception du conflit, la confiance à l'égard du groupe et l'acquiescement au meneur. Notons que plusieurs freins ou obstacles peuvent nuire à la communication lors d'une interaction de demande d'information. Ifert et Roloff (1998) en proposent six : la possession, l'imposition, l'impertinence, la mise à plus tard, le caractère récalcitrant, l'absence de mesure incitative. Ces comportements sont tributaires des habiletés et des caractéristiques personnelles de l'élève demandeur.

Quelques études comparatives de différents environnements pédagogiques

Clavardage et face à face

En matière de clavardage, le support des TIC peut notamment encourager une participation équitable de tous à la discussion (Sullivan et Pratt, 1996; Warschauer, 1996). Une étude de ce dernier compare la discussion en face à face à celle sur un mode virtuel, elle observe par exemple que l'ethnicité peut avoir une influence différente en face à face ou en clavardage. Pilkington et Walker (2002) ainsi que Veerman (2000), Mercer et Wegerif (1999) et Burnett (1993) affirment que la communication synchrone peut offrir un environnement riche en échanges exploratoires, mais aussi pour le '*substantive conflict*' et l'argumentation.

Les études citées par Veerman (2002) concluent que la communication en ligne présente de nombreux avantages dont ceux reliés à

- la capacité de s'exprimer par écrit (Pennington, 1996; Lee 1998),
- la prise de conscience de ce qui est pertinent et ne l'est pas (Veerman, 2000),
- la disposition d'être plus à l'écoute au point de vue des autres (Warschauer, 1999),
- la compétence pour développer et soutenir des arguments (Burnett, 1993; Kuhn et al., 1997; Veerman, 2000),
- la bonne volonté d'écouter, de considérer et d'intégrer les propos des autres (Sullivan et Pratt, 1996).

Il appert qu'avec le temps, c'est-à-dire avec l'appropriation du support par les élèves, les arguments deviennent plus élaborés (Pilkington et Walker, 2002) : l'attitude est moins destructrice et plus constructive et les participants s'affirment plus et s'encouragent davantage mutuellement. Au fil des expériences, on observe moins d'échanges hors-sujet et des propos davantage centrés sur l'argumentation. Les auteurs ont également observé une évolution du discours au cours de l'expérience, au début chacun présente ses arguments sans vraiment répondre aux autres, alors qu'à la fin de l'échange, l'interaction est davantage centrée sur les échanges et sur le partage des informations.

Par ailleurs, dans certains contextes, le groupe virtuel n'a pas toujours la cohésion sociale du groupe en face à face. Sproul et Kiesler (*in* Esch, 1998) ont montré qu'il est plus difficile d'arriver à un consensus ou de prendre une décision (Herring, 1999) dans un groupe virtuel. Les échanges sont moins cohérents que lors d'une communication en face à face. L'ordre des réponses ne suit pas toujours l'ordre des questions. Ce mode de communication conduit par ailleurs à des stratégies compensatoires utilisées par les participants pour amenuiser la confusion, comme par exemple faire des liens explicites, référer au message auquel ils répondent, utiliser la citation ou encore reproduire une partie d'une intervention au moment de poursuivre l'échange. L'auteur conclut que malgré certaines contraintes du support liées à une activité collaborative virtuelle, l'interaction est plus intense comparativement à celle vécue dans un contexte de face à face (Mabry, 1997). On y retrouve plus d'interactions en moins de temps; une interaction qu'il qualifie d'hyper-personnelle plutôt qu'interpersonnelle. On notera que la neutralité du support peut avoir des avantages pédagogiques parce qu'elle réduit la force de l'attitude sociale des participants. Ainsi, on peut prédire que faire des erreurs dans un groupe virtuel sera moins embarrassant que dans une interaction en face à face. Dans la communication synchrone, les participants (Powers et Mitchell, 1997; Costigan, 1997) se sentent plus à l'aise de partager de l'information parce qu'ils sont moins jugés, ce qui favorise une certaine solidarité.

Visiophonie

Tributaire de l'activité pédagogique, le travail collaboratif s'applique aussi bien dans un contexte de relation en face à face que dans une situation virtuelle écrite. Mais qu'en est-

il du virtuel visuel? Des études (Biocca, 1997) indiquent que certaines composantes de la relation en face à face se retrouvent dans ce type de virtuel. La présence sociale, les indices corporels et le feed-back sont semblables. Par surcroît, cet auteur démontre que l'*hyperprésence* peut, à cause de certaines composantes notamment réflexives (miroir), favoriser une contribution plus grande de l'intelligence. La téléprésence permet au participant de prendre conscience de sa propre présence, de son schéma corporel et de son identité *in medio actus*. Le participant a davantage le sentiment d'être là; il se voit agir, ce qui n'est pas le cas dans une relation en face à face « a medium in which one feels greater access to the intelligence, intentions and sensory impression of another that is possible in the most intimate face to face communication ». La téléprésence virtuelle favorise la prise de conscience de la relation avec l'autre et de sa propre interaction dans un contexte dialogique. Ceci peut entraîner une nouvelle implication dans la communication et laisser place à une argumentation particulière.

Smith, Sipusic et al. (1999) ont comparé plus de 1 000 élèves inscrits à deux universités dans des contextes pédagogiques distincts tels que le cours magistral, le travail collaboratif en face à face, le travail collaboratif en ligne et le cours sur vidéo. L'objectif de leur étude était d'examiner le rendement scolaire des élèves impliqués dans différents environnements d'apprentissage. Les résultats de cette recherche indiquent que le rendement scolaire des élèves utilisant un support virtuel ou audiovisuel est égal ou supérieur à celui des élèves qui ont recours au face à face.

Que conclure des études sur le travail collaboratif en ligne en comparaison avec le travail en face à face?

- Le travail en ligne encourage le développement des arguments par les participants parce que l'ordinateur permet de passer de la possession de la connaissance à la construction de celle-ci.
- La collaboration virtuelle favorise le développement d'opérations cognitives.
- L'intérêt des participants est davantage suscité par l'interaction virtuelle.
- Beaucoup plus d'informations sont produites par les participants de l'atelier virtuel que par ceux de l'atelier en face à face.

- Le rendement scolaire des participants en activité collaborative virtuelle est égal sinon supérieur à celui des participants en atelier en face à face.
- Malgré les contraintes de la structure des échanges, les interactions en atelier virtuel sont plus nombreuses.

1.4 Études sur le discours argumentaire et les TIC

« L'argumentation est une opération de base de la vie de l'intelligence, un des fondements les plus importants du langage, de la réflexion, de l'apprentissage et de la communication... Argumenter, c'est fournir la cause, le pourquoi, pour mieux se comprendre soi-même et convaincre les autres. » (Aznour et Bertrand, 2000 : 358).

Au cours de leur formation académique, les élèves doivent intégrer plusieurs concepts, théories et résoudre des problèmes dans un contexte qui n'est pas toujours facilitant (cours théoriques, absence de temps pour échanger, grand nombre d'élèves par classe). L'apprentissage collaboratif constitue une méthode pédagogique susceptible de susciter l'intérêt pour la discussion de ces concepts, selon différents points de vue et arguments. Selon Salomon (1993), l'intelligence pour résoudre un problème complexe ou analyser un fait n'origine pas d'un seul individu, mais d'une cognition distribuée de diverses personnes dans un contexte de *situational affordance* tel que le travail collaboratif.

Une des composantes de l'apprentissage dans une perspective constructiviste est de favoriser, par le dialogue, le développement et l'acquisition de connaissances, notamment par la négociation ou l'échange entre les participants de connaissances : '*cognitive conflict or puzzlement is the stimulus for learning and determines the organisation and nature of what is learned.*' (Savery et Duffy, 1996). Une des modalités de l'échange est l'argumentation. Elle consiste en un processus d'enchaînements structurés de propositions relevant d'évidences, de faits, d'expériences, de données scientifiques ou de vécu personnel en vue de soutenir ou de convaincre l'interlocuteur (Breton, 1996 ; Van Eemeren, Grootendorst et Snoeck Henkemans, 1995). L'argument est la résultante de la structuration de diverses pièces à conviction.

L'argumentation est un mécanisme clé du travail collaboratif (Piaget, Baker, Erkens, Pe-traglia *in* Veerman, 1999). L'argumentation permet la confrontation, l'explication, la né-gociation, l'ajout d'information, la synthèse; en somme elle favorise l'intégration de la matière vue en classe. L'argumentation est une compétence transversale importante dans l'apprentissage des élèves au collégial. Comment l'argumentation s'exprime-t-elle dans différents environnements pédagogiques ? Divers facteurs peuvent influencer sur le rende-ment du travail collaboratif comme le rôle de l'enseignant, le genre d'activités, le proto-cole pédagogique et le medium. Dans le face à face, l'élève peut se sentir dévalorisé de-vant ses pairs ou l'enseignant alors qu'avec d'autres supports, certains obstacles ou irritants sont amoindris.

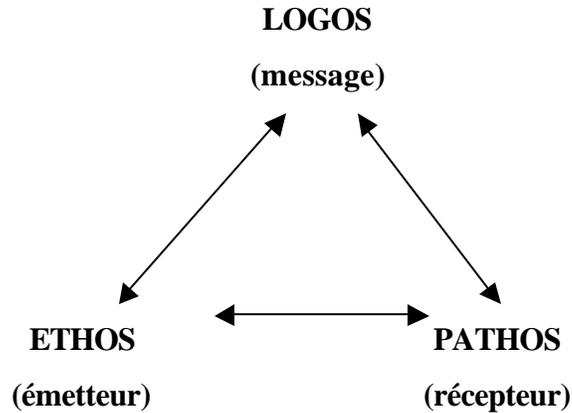
1.5 Aspects constitutifs et historiques de l'argumentation

Aperçu historique

Les réflexions et travaux sur l'argumentation ont longtemps été sous l'emprise du *mo-dèle aristotélicien*. Selon ce modèle, tout discours oratoire s'adressant à un public était associé à un genre, un acte, une finalité et une valeur (Aristote, 1991; Reboul, 1991) :

Genre	Acte	Finalité	Valeur
<i>Délibératif</i>	Conseiller – Déconseiller	Décision	Honorable - Vil
<i>Judiciaire</i>	Accuser - Défendre	Jugement	Juste - Injuste
<i>Épidictique</i>	Louer – Blâmer	Adhésion	Utile - Nuisible

De plus, la dimension communicationnelle des discours nous oblige également à considé-rer ces trois aspects fondamentaux: l'*ethos* (concernant l'orateur), le *pathos* (concernant l'auditoire) et le *logos* (concernant le discours lui-même).



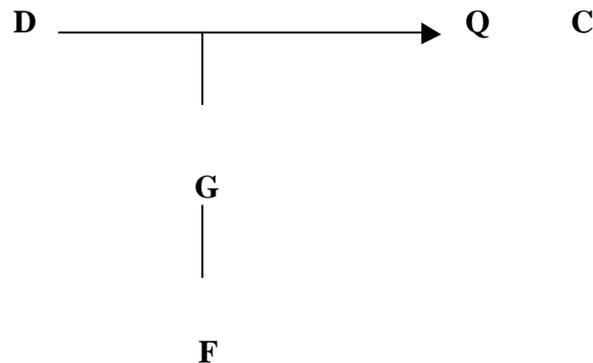
Selon Reboul (1991), le persuasif du discours comporte deux dimensions : *l'argumentatif* et *l'oratoire*. Les catégories de la rhétorique ancienne permettent de faire la distinction entre ces deux notions : *l'argumentatif* s'apparente au logos (la démonstration logique, l'enchaînement d'arguments) tandis que *l'oratoire* s'intéresse plutôt à l'ethos (le caractère de l'orateur) et au pathos (les émotions de l'auditoire).

Du point de vue philosophique cependant, ces dimensions ne pouvaient revêtir une égale importance. On se devait d'évaluer la qualité d'un discours en considérant strictement son aspect formel (le *logos*). Les deux autres dimensions doivent être subordonnées et ne jamais avoir préséance sur cette dernière, car sinon nous laisserions le champ libre à des discours soit vides de sens, soit destinés à séduire et à manipuler. À titre d'exemples, le discours des sophistes exagère le *pathos* en cherchant à manipuler l'auditoire tandis que le discours des rhéteurs romains exagère l'*ethos* en insistant trop sur les qualités de l'orateur. Pour Aristote, la rhétorique avait sa raison d'être mais petit à petit son rôle fut réduit à l'ornementation littéraire et à la stylistique, c'est-à-dire aux effets et aux figures du discours.

Durant une longue période, la philosophie a détenu un quasi monopole sur ce domaine. On considérait l'argumentation du point de vue exclusivement rationnel. La logique déductiviste servait de base à la validation d'une argumentation. Ce n'est que vers le milieu du XX^{ème} siècle que, coup sur coup, Toulmin (1958) et Perelman (1958) ont publié chacun leur ouvrage, qui proposait alors de nouvelles perspectives rapprochant

l'argumentation des divers procédés de communication. Il s'agit de *The uses of argument* (Toulmin, 1958) et de *La nouvelle rhétorique, traité de l'argumentation* (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958). *L'aspect logique* était toujours considéré mais de manière moins formelle et en tenant compte aussi des arguments «quasi logiques », du contexte et de l'audience pour qui ils sont formulés.

Le modèle présenté par Toulmin ne tient pas compte de la dimension interactionnelle de l'argumentation. Il ne fait que préciser les éléments que nous reproduisons dans le schéma ci-dessous en indiquant reprenant la première lettre de chaque élément : les données **D** (*data*), les garanties **G** (*warrants*), les fondements **F** (*backing*) et le quantificateur servant d'appui à la thèse défendue **Q** (*claim*). La conclusion **C** est considérée comme une proposition qui doit s'imposer d'elle-même par la force des arguments qui la soutiennent. En somme, le modèle de Toulmin diffère peu de celui d'Aristote. Certains le qualifie de logo-centré (Hoogaert, 1996), car les arguments sont examinés du point de vue exclusivement logique.



Par ailleurs la nouvelle rhétorique pérelmanienne ne se présente pas non plus sous la forme d'un traité systématique des arguments. Elle répertorie et analyse les divers arguments utilisés dans un discours. L'accent est mis sur les arguments quasi-logiques visant à persuader l'auditoire (à la condition qu'il corresponde à un auditoire type, soit l'auditoire universel) de la thèse avancée. En ce sens, Perelman s'écarter de l'approche privilégiée par Toulmin. Mais son approche reste tout de même logo-centrée « dans la

mesure où l'attention se porte sur la proposition et l'aspect résolutoire qu'elle exprime même si, contrairement à Toulmin, Perelman intègre l'orateur et son auditoire » (Hoo-gaert, 1996). En somme, Perelman s'inscrit dans la tradition aristotélicienne en ignorant l'aspect interactionnel de l'argumentation qui tient compte des réactions critiques des divers interlocuteurs.

Les recherches actuelles sur le sujet s'attachent principalement à l'argumentatif, défini par la dimension logique et stratégique de l'énonciation (Pilkington, 1999; Veerman, 2001). Quant à *l'oratoire*, on peut signaler au mieux une certaine retenue à l'égard de l'usage du style et des figures (voir notamment Breton, 1999, qui considère le recours aux figures comme un procédé de séduction). Notons aussi les travaux du Groupe μ (1970) sur l'étude des figures de rhétorique qui mettent en évidence une importante organisation des expressions langagières sans toutefois les relier à l'argumentation. Ces recherches ont alimenté notre réflexion sur les catégories reliées à la forme (style et affect) que nous décrivons plus loin.

L'analyse de *l'oratoire* dans notre projet sur l'argumentation confère une perspective originale de recherche dans le domaine des TIC et ce, même si les balises à ce sujet sont relativement peu nombreuses.

Depuis les 25 dernières années, les théories portant spécifiquement sur l'argumentation se sont multipliées et examinent d'autres facettes complémentaires à l'argumentation. Plusieurs de ces approches tentent de se départir de l'influence de Toulmin et de Perelman. Celles-ci représentent les recherches qui se font actuellement dans le domaine de l'argumentation et témoignent de l'ouverture aux autres champs disciplinaires. Plusieurs approches ont été développées; nommons entre autres six approches relevées par Emeren (1995). L'aspect *linguistique* est traité par Anscombe et Ducrot (1983); l'aspect *dialogique* et *pragmatique* est exploré par l'école d'Amsterdam conduite par Eemeren et Grootendorst (1984); l'aspect apparenté à la *logique formelle* par Blair et Johnson (1983); l'aspect lié l'usage des *sophismes* par Woods et Walton (1992); l'aspect *rhétorique* et

communicationnel par Willard (1989); celui concernant la « *logique naturelle* » par Grize (1982) et Borel et l'aspect multimodal de l'argumentation par Gilbert (1997).

L'analyse dialogique de Dispaux

En 1984, Gilbert Dispaux publie un livre dans lequel il cherche à comprendre les mécanismes d'un dialogue de la vie courante. Ainsi pour exprimer et justifier une opinion, un interlocuteur aura recours à trois types de jugements différents qui seront fonction de son intention initiale : celui-ci sera appelé à émettre des jugements d'observateur, des jugements d'évaluateur ou des jugements de prescripteurs. La dimension logique et la rationalité des discussions se trouvent à être complétées par les valeurs, le type de personnalité et tout ce qui a trait à la dimension psychologique des intervenants.

L'argumentation et la pédagogie collégiale

Depuis la fin des années 80, plusieurs manuels de logique et d'argumentation édités au Québec (notamment Blackburn, 1989/1994) ont été largement utilisés dans le cadre des cours obligatoires de philosophie au collégial. Ceux-ci ont entre autres repris la typologie des jugements de Dispaux afin de rendre compte davantage du discours argumentatif. Cette tendance à considérer à la fois les aspects logique et dialogique des discours dans un contexte communicationnel élargit l'éventail des recherches qui se concentraient auparavant strictement à leur analyse formelle. Cela permet, d'une part, d'établir des liens entre les disciplines qui contribuent à l'enrichissement des études dans le domaine de l'argumentation. D'autre part, un étudiant est plus en mesure d'intégrer les notions qu'il apprend par exemple dans ses cours de communication, de sociologie ou de français et de maîtriser une compétence (celle d'argumenter et de réfléchir de manière critique) transversale requise pour un étudiant de ce niveau.

Notre projet de recherche prend donc en considération la maîtrise de cette compétence appliquée à différents environnements d'apprentissage collaboratif.

1.6 Développement de l'argumentation et les TIC

Dans les études récentes sur l'apprentissage collaboratif en ligne (Veerman, 2001; Pilkington, 1999; Hiltz, 1998; Esch, 1998), il ressort clairement que l'argumentation constitue un exercice qui favorise une discussion nourrie et significative entre participants. Notre recherche sur l'argumentation et les environnements pédagogiques est justement fondée sur l'analyse d'échanges argumentatifs, et ce, dans des contextes de communication variés.

Divers chercheurs (Esch, 1998; Baker et Bielaczyc, 1994; Erkens, 1997, Pilkington, 1999) soulignent l'importance de la dynamique du groupe, de la discussion et de la remise en question des propos des participants lors de l'utilisation des TIC dans un contexte d'échanges oratoires. La vérification de l'information procédurale, la diversité de l'argumentation et l'apport de nouvelles informations contribuent à stimuler la résolution de problème. Par ailleurs, Veermann (2000) mentionne à propos de Hightower:

'Independent of the mode of communication (F2F¹, CMC²) Hightower's also found that the discussion was more biased when there was a large amount of shared information. Students aimed for consensus by focusing on the most popular information in the group. More interestingly, Hightower found more biased behaviour in the CMC environment than the F2F. She concludes that students have to put more effort into transmitting information in CMC discussions versus F2F discussions. In crossing the transactional distance; reaching mutual understanding is more difficult and therefore, biased discussions occur more easily.'

Que nous indiquent les études comparatives sur le développement de l'argumentation et le support de communication?

Veerman (1999) a examiné l'apport spécifique de divers supports virtuels au développement de l'argumentation. Son étude a été effectuée en Hollande auprès d'élèves d'ordre post-secondaire dans le cadre d'un cours sur la technologie éducative et l'apprentissage par ordinateur. Ils ont travaillé en groupe de 2-3 ou de 8-12 personnes

¹ F2F : face to face : face à face

² CMC: Computer-Mediated Communication: communication médiatisée par ordinateur.

selon la tâche à accomplir, pour une durée de 45 à 60 minutes pour le clavardage libre et de 60 à 90 minutes pour le clavardage structuré.

Pour faire l'analyse des dialogues liés à ces objectifs dans la perspective argumentaire, l'auteur retient six déplacements dialogiques : l'énoncé, la vérification, le défi, l'acceptation, l'opposition, la conclusion. Ces recherches portent sur trois situations virtuelles d'apprentissage de type collaboratif : le clavardage en ligne, le clavardage structuré à l'aide d'une fenêtre de clavardage et d'un diagramme permettant l'argumentation *non-linear* (Belvédère System) et le forum de discussion (communication asynchrone). Les objectifs de ces activités pédagogiques en ligne étaient liés à l'intégration de la signification de concepts, à l'utilisation de ceux-ci et au développement de stratégies d'opération intégrant les concepts.

Voici ce que révèlent les résultats de cette recherche. Les dialogues du clavardage structuré (asynchrone) ont produit plus d'argumentations suivies que ceux du clavardage conventionnel (synchrone). Très peu de confrontations et de contre-argumentations ont été observées dans les forums de discussion. Ceux-ci ont généré surtout des explications et des ajouts d'informations. Dans les communications synchrones, les discussions sont brèves et intenses alors que dans les communications asynchrones, les dialogues sont moins confrontants et plus réflexifs. Mabry (1997) rapporte, suite à l'analyse d'échanges virtuels et en face à face, qu'un code implicite dans un environnement virtuel prend place entre les participants pour laisser à chacun la possibilité de s'exprimer et ainsi de développer son argumentation, davantage ou autant que dans la relation en face à face. L'encadrement inhérent à la communication virtuelle entraîne donc un fonctionnement de groupe où chaque participant peut prendre place.

Hermina et al. (1999) constate la faisabilité et la pertinence de l'écriture collaborative dans des activités avec les TIC. Sa recherche démontre que les TIC peuvent être utiles non seulement pour effectuer la recherche d'informations et la gestion des savoirs, mais également pour développer l'argumentation du discours écrit notamment. Tremblay et Lacroix (1996) ont expérimenté, auprès d'élèves inscrits dans des cours de philosophie,

l'utilisation d'un didacticiel pour animer des discussions en classe informatique. Ils ont vérifié si le fait d'utiliser des discussions écrites permet une amélioration des capacités des élèves dans le domaine de la lecture, de la réflexion logique et de l'écriture argumentative. L'analyse d'un corpus de discussions écrites a permis de constater que les conversations sont devenues progressivement plus sérieuses, plus argumentées, plus productives au plan de l'apprentissage. L'utilisation de cette approche a augmenté l'intérêt pour l'écriture dialogique et favorisé l'écoute. Par ailleurs, les élèves en situation de discussion en ligne argumentent peu et lorsque tel est le cas, l'argumentation est brève. Notons ici que l'expérimentation s'est déroulée dans le cadre de discussions et non de clavardages dans des lieux virtuels.

Dans une étude récente (Pilkington, Walker, 2002) à partir de la prémisse qu'il y a une distinction entre donner de l'information (telling information) et traiter les connaissances (Bereiter et Scardamalia, 1987), les auteurs ont examiné, auprès de jeunes de 10-15 ans, l'amélioration de la compétence à argumenter en comparant les activités d'écriture et celles qui se manifestent en face à face individuellement ou en groupe. Bruner (1978) et Vygotsky (1978) affirment que la rédaction de texte pour une résolution de problème est plus prégnante lorsque le travail se fait en groupe plutôt qu'individuellement. Burnett (1993) ajoute à ceci que la production écrite est en lien avec la relation d'opposition entre les participants. Il définit quatre genres de prises de décisions :

- l'accord immédiat sans élaboration sur un point spécifique,
- le report d'un consensus en élaborant un point spécifique,
- le report d'un consensus en prenant en considération des points de vue alternatifs,
- le report d'un consensus en exprimant de façon explicite son désaccord.

Par le travail collaboratif, les étudiants peuvent construire des stratégies argumentaires. Il appert que lorsque les élèves d'une même équipe sont placés en situation de débat (*substantive conflict*) plutôt que de consensus, l'argumentation se développe davantage. Les élèves découvrent dans les propos ou énoncés des autres, des éléments pour développer leur propre point de vue. Le discours s'enrichit et se construit grâce aux éléments proposés par chaque membre de l'équipe; ainsi, la qualité de l'écriture et le contenu

s'améliorent. Kuhn et al. (1997) abondent dans le même sens et précisent que dans le travail collaboratif, on peut observer une amélioration de l'écriture argumentaire lorsqu'il y a débat ouvert.

Pfister et al. (1999) ont étudié la manière dont les connaissances sont traitées dans une perspective de négociation d'un groupe de collaboration en ligne. Pour ces chercheurs, les connaissances ne sont pas uniquement transférées et transmises, mais elles sont construites et *expanded during learning*. Ils ont évalué l'utilisation de la négociation en ligne et conclu, avec Hermina et al. (1999), que la communication en ligne offre un support pertinent pour développer l'argumentation et plus particulièrement la négociation. La communication en ligne permet de négocier d'une façon différente de celle en face à face.

Lors de l'expérimentation d'un logiciel WebCT, Barker et Pilkington (2000) concluent que l'environnement virtuel permet l'acquisition de connaissances et de procédés d'argumentation, c'est-à-dire l'intégration de connaissances par la recherche d'évidences, la comparaison, l'explication dans un contexte social et l'application d'habiletés à résoudre un problème.

Selon divers auteurs, (Bérubé et Caron-Bouchard, 2001; Baker, 1996; Pilkington et Malen, 1996; Veerman, 1996), la qualité de l'argumentation dans un contexte de travail collaboratif dépend de divers facteurs nommément le domaine d'étude, le protocole pédagogique ou gabarit de l'activité, les objectifs d'apprentissage, la tâche et le paradigme d'interaction proposé et l'environnement médiatique. Hightower (1995) a comparé l'argumentation dans deux contextes (en face à face et avec les TIC). Elle conclut que les élèves doivent s'efforcer davantage pour arriver à un consensus dans un environnement dialogique distancié; atteindre une compréhension mutuelle est donc plus difficile. Par ailleurs, elle observe que peu importe le mode de communication, la discussion est plus biaisée lorsque la quantité d'informations partagées est élevée. Les élèves recherchent le consensus en se ralliant aux informations les plus populaires au sein du groupe.

Dans le contexte d'un travail d'équipe dans un espace virtuel, chacun devient un joueur (Barker et Pilkington, 2000) permettant ainsi à une charpente et à un contenu de prendre place. La transmission entre divers intervenants d'une connaissance, son explication, voire son application dans un contexte concret, et ce, entre divers intervenants, contribue à l'élaboration d'un nouveau savoir (Greeno, 1997). Dans une étude sur les dialogues d'étudiants dans le contexte d'un travail collaboratif, Erkens (1997) note à cet effet un plus grand nombre d'oppositions ou de solutions alternatives, et surtout, des écrits de plus grande qualité. Les élèves argumentant moins ont proposé des solutions plus fiables dans la résolution de problèmes. Bref, l'argumentation serait plus productive.

Le clavardage offre un avantage, à savoir permettre aux participants de voir le déroulement de leur argumentation dans le temps. Par ailleurs, l'absence d'indices physiques, d'intonation verbale, de contact visuel (*eye contact*) et d'identité physique du groupe, peut constituer un biais dans la communication et nuire au développement de l'argumentation. Cette situation dialogique peut par ailleurs rendre la communication plus « démocratique » et favoriser l'utilisation d'autres moyens pour rendre le contenu de sa pensée (Veerman, 2000). Nonobstant ces facteurs concernant la médiation électronique, on suggère dans diverses recherches d'encourager les intervenants à poursuivre à terme chaque intervention avant d'en proposer une nouvelle et ainsi à ne pas précipiter la transmission d'informations dans un temps donné. S'introduire d'une façon disjointe dans la médiation nuit au développement structurel de l'argumentation. Une consigne spécifique liée au processus d'intervention (le choix du moment) accroîtrait la cohérence des propos. Les liens entre chaque composante de l'argumentation seraient ainsi plus pertinents. La communication en face à face ne présente pas ce type de biais. Les expériences avec la visiophonie n'ont pas été analysées en fonction de cette variable. Néanmoins, les chercheurs (Veerman, 2000) suggèrent fortement d'étudier ce phénomène pour développer une utilisation conviviale des TIC dans le contexte de l'apprentissage de l'argumentation.

Dans l'apprentissage de l'argumentation, quel rôle l'enseignant peut-il jouer ? Plusieurs expériences avec les TIC ont utilisé des logiciels développés à cet effet. L'intervention de

l'enseignant consiste d'une part à assurer une disponibilité de formation et d'encadrement du groupe de pairs d'une part et, d'autre part, à encourager les élèves à utiliser l'argument et sa justification. De surcroît, l'enseignant peut suivre l'évolution de la discussion et vérifier le processus et la qualité des liens et des arguments formulés (Veerman 2000). Il ne faut pas sous-estimer l'encadrement des pairs eux-mêmes, lesquels s'avèrent productifs selon plusieurs auteurs (Pilkington, Treasure-Jones et Kneser 1999: 44 *in* Veerman, 2000).

Dans certaines conditions, l'interaction argumentative virtuelle peut être favorisée. Des didacticiels peuvent offrir aux intervenants la possibilité d'afficher le type d'arguments et de liens proposés par les participants et réduire la gestion de l'information. En outre, il importe que le sujet soit bien choisi pour amorcer un débat. Ces didacticiels possèdent plusieurs avantages sur la discussion libre parmi lesquels :

- l'identification du genre d'argument et de processus ;
- la coordination de la communication et la facilité à construire l'argumentation elle-même.

Néanmoins, les utilisateurs de ces logiciels passent fréquemment plus de temps sur l'appropriation de la technique et du processus et sur la planification des échanges que les participants au clavardage libre. Des didacticiels Belvedere et Discount, entre autres, favorisent l'identification des concepts, le transfert d'information ainsi que l'argumentation, mais les auteurs affirment qu'au-delà du didacticiel, les facteurs déterminants sont l'approche des élèves à l'égard de la tâche et la préparation des activités. Veerman (2000) relève aussi cette affirmation lors d'une analyse comparative entre la communication en ligne synchrone et asynchrone. Bref, la productivité argumentaire d'un groupe qui travaille en ligne est tributaire des caractéristiques du groupe, de sa composition, de sa motivation et de la préparation de ses membres d'une part, et d'autre part de la tâche et du protocole d'activités proposées.

Le protocole de l'activité est un fort déterminant de l'élaboration de l'argumentation. Celle-ci a avantage à être provoquée tant par le sujet lui-même que par l'environnement interpersonnel, tout comme l'illustrent les situations suivantes:

- regrouper des élèves ayant des opinions différentes sur le sujet (Stein, Calicchia et Bernard, 1996);
- impliquer les élèves dans un travail préparatoire individuel (Bull et Broady, 1997);
- inviter les élèves à un jeu de rôle où la position de chacun est prédéfinie (Veerman et Andriessen, 1997);
- obliger les élèves à conclure une position ou un résultat prédéfini (Veerman et Andriessen, 1997).

Divers auteurs soulignent par ailleurs l'importance que le travail collaboratif bénéficie des conditions suivantes :

- définir la tâche et le protocole de l'activité;
- identifier dans la tâche l'objectif précis (argumenter, soutenir des points de vue spécifiques);
- regrouper des élèves qui ont des opinions conflictuelles, (Stein, Calicchia et Bernard 1996);
- inviter les élèves à préparer leur argumentation préalablement à la discussion (Bull et Broady 1997);
- définir les points de vue que chaque élève aura à soutenir au cours de la discussion par le biais de jeux de rôles (Veerman et Andriessen, 1997);
- obliger les participants d'une équipe à atteindre un consensus (Erkens, 1997);
- diversifier les sources d'information pour argumenter et les proposer aux élèves (Johnson et Johnson 1993; Veerman et Andriessen, 1997).

Les auteurs ci-haut mentionnés suggèrent de structurer électroniquement l'interaction et en conséquence d'offrir aux étudiants des didacticiels fonctionnels au plan de la négociation et de l'argumentation. Ce type d'infrastructure de communication a l'avantage d'inciter, voire d'obliger, les élèves à demeurer centrés sur la tâche en respectant un déroulement prédéfini. Dans le cadre de notre étude, l'utilisation des TIC est associée à

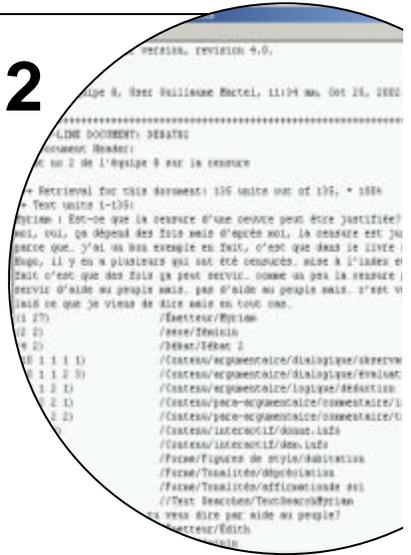
l'activité/atelier et non à un cours magistral didactique dans la forme. Aussi avons-nous décidé lors de notre proposition de recherche de la centrer sur l'analyse de l'impact des supports conviviaux tels que le face à face, le clavardage et la visiophonie dans le contexte d'échanges d'information. Nous croyons que des espaces de négociation ou d'argumentation permettent de respecter la démarche intellectuelle de chaque participant et ainsi de construire une argumentation personnelle. Le choix de ne pas utiliser des boîtes de dialogue qui structurent les échanges est tributaire de la volonté de favoriser une plus grande richesse interactive et de soutenir la production du contenu argumentaire plutôt que le processus ou la technique.

Conclusion

Que conclure de l'ensemble de ces études ? Le travail collaboratif dans un environnement virtuel favorise le développement de l'apprentissage, en particulier la communication argumentative et cela, grâce à l'action du groupe. Par ailleurs, les divers types d'environnements virtuels et leur rapport à cette compétence ont peu été étudiés. En effet, nombre d'études portent sur le cours en ligne, le clavardage traditionnel en ligne et le forum de discussion. L'analyse comparative de l'expression argumentaire produite dans le face à face, le clavardage et la visiophonie Internet n'a pas été faite. Quel environnement pédagogique favorise le mieux le développement de l'habileté d'argumentation ? Voilà la question à laquelle notre étude tentera de répondre.

Chapitre 2

Méthodologie



CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

2.1 Approches méthodologiques

L'analyse du discours dans le contexte d'un travail collaboratif s'insère dans une approche à la fois systémique et constructiviste. L'approche systémique conçoit la communication comme une structuration des relations entre un ensemble d'acteurs (Mucchielli, 1998). En effet, les formes des relations naissantes entre les acteurs permettent d'établir des structures de communication.

Quant à l'approche constructiviste, elle décortique les discours en mettant en évidence la participation des acteurs dans le processus de construction de celui-ci (Mucchielli, 1998). Ainsi, la communication est une activité de construction menée par des individus; activité qui participe à la construction de l'individu lui-même. Le constructivisme social tient compte de l'interaction des individus à l'intérieur du groupe.

Notre modèle d'analyse s'inspire des approches systémique et constructiviste. Nous prenons en compte l'approche de Grize (in Bertrand et Aznour, 2000) qui conçoit l'argumentation comme un système ouvert et dynamique que l'on construit en fonction d'un auditoire à convaincre. Ce système est composé d'opérations logico-constructives qui élaborent l'argumentation. Le processus argumentaire est donc décomposé en plusieurs opérations. Celles-ci, d'une part, érigent le système et, d'autre part, construisent le discours.

La résolution de problème s'insère avec pertinence dans l'exercice de l'argumentation. Vignaux (1986) analyse celle-ci dans ce sens. Selon lui, argumenter c'est résoudre un problème de langue, de communication. Ainsi, il cerne diverses opérations qui lient le langage et la communication. Il établit clairement qu'argumenter, c'est non seulement résoudre, mais aussi élaborer une représentation pour convaincre l'auditoire. Son modèle s'articule donc autour de la résolution de problème et de la représentation. Ici aussi le rôle des connecteurs importe puisqu'ils permettent la logique et la cohérence de la représentation.

Nous avons intégré les approches de Grize et de Vignaux pour articuler l'analyse de contenu du discours des élèves. Notons par ailleurs que tel que le soulignent Bertrand et Aznour (2000), nous considérons que la forme du message ne garantit pas la construction de l'argumentation : «...*nous estimons, pour notre part, que l'établissement d'une structure argumentative dépend tout autant du contenu, de la qualité formelle du message et de la personne à convaincre que de l'action de l'émetteur.* » (Bertrand et Aznour, 2000 : 344). En fait, ils insistent sur l'importance du contenu et ils privilégient l'analyse de contenu. Ainsi, ces auteurs cernent six grandes opérations : l'ajout, l'opposition, la relation de cause à effet, la différenciation et l'alternance, l'évolution dans le temps et l'insistance. Dans le contexte de notre recherche et du matériel à l'étude, nous avons constitué une grille inspirée de ces auteurs et relevé d'une part des opérations argumentaires, des composantes soutenant le processus argumentaire et d'autre part des attributs liés à la tonalité et à l'affect. Afin de saisir le contexte communicationnel du discours, la grille rapporte aussi les relations argumentaires susceptibles d'influencer le discours.

2.2 Grille d'analyse

Notre modèle, élaboré à partir des recherches classiques traitant de la logique, de l'argumentation et de la rhétorique, s'applique à l'étude du déroulement d'une argumentation se manifestant dans des activités d'apprentissage collaboratif telles le clavardage et la visiophonie. Ce déroulement s'effectue à partir d'unités d'intervention. Celles-ci sont définies comme étant la succession des propos émis par un même énonciateur jusqu'à l'intervention d'un autre énonciateur.

GRILLE D'ANALYSE		
DIMENSIONS	OPÉRATIONS	SOUS-OPÉRATIONS
LOGIQUE	De type formel	Choix des procédés de raisonnement : <i>déduction, induction, explication, hypothèse. causalité.</i>
DIALOGIQUE	De type argumentatif	Choix des jugements utilisés : <i>observation, évaluation, prescription</i>
PARA-ARGUMENTAIRE	De type procédural	Détermination d'un mode de procédure des échanges
INTERACTIF	De type transitionnel	Rapport entre les échanges : <i>itératif, récursif, rétro-récursif</i>
FORME EXPRESSIVE	De types rhétorique et stylistique	Qualité affective des propos

Ces cinq différents aspects ont été considérés pour rendre compte, de manière synchronique et diachronique, des dimensions argumentaire, procédurale, interactive et tonale.

Le premier se rapporte à la **logique** (examinée d'un point de vue formel, notamment aux différents types de raisonnements utilisés comme stratégies dans le cadre d'une argumentation). Parmi ceux-ci, mentionnons la déduction, l'induction, le raisonnement par hypothèse, le raisonnement causal.

La seconde, l'aspect **dialogique** considère les divers types de jugements émis par les intervenants lorsqu'ils sont appelés à exprimer leur point de vue sur une question. Il s'agit donc de tenir compte de leur attitude. Trois types sont à retenir : les jugements d'observateur, les jugements d'évaluateur et les jugements de prescripteur.

Le troisième aspect examine la composante **para-argumentaire** des intervenants. Il est directement rattaché au processus d'organisation des débats. Par exemple, s'assurer de la présence de chacun, adopter un mode d'intervention permettant la prise de parole, etc.

Le **contenu interactif** est le quatrième aspect qui cherche à analyser le rapport entre les différentes interventions : s'agit-il d'une intervention nouvelle? D'une intervention qui s'inscrit immédiatement à la suite d'une intervention précédente? Ou de la reprise d'une intervention antérieure?

Le dernier aspect concerne la **forme**, et de manière plus spécifique, le ton ou l'affect qui accompagne ces interventions. Par exemple, lorsqu'un propos est émis par un des intervenants, celui-ci manifeste-t-il de l'agressivité, de la crainte ou tend-il à exprimer sa solidarité ou à vouloir s'affirmer?

2.3 Approche qualitative

Notre démarche méthodologique est qualitative et prévoit donc l'analyse de contenu. Les contenus sont classés, codifiés et catégorisés afin de permettre une analyse rigoureuse. Ainsi, le contenu des activités d'apprentissage collaboratif devra être décortiqué et par la suite catégorisé en référence à des concepts précis comme le type d'arguments. Cette tâche s'effectue au moyen de l'élaboration d'une grille d'analyse pour assurer une objectivité et une standardisation des informations recueillies. Les catégories de la grille devront répondre aux critères de rigueur : homogénéité, productivité, exclusivité, exhaustivité, pertinence, objectivité et clarté (Muchielli,1998; Kohn et Nègre,1991). Le logiciel NUD*IST 4 a ici servi d'outil de codification pour ces catégories.

Bien que d'ordre qualitatif, les éléments codés ont été transcrits en fréquence et en pourcentage pour fins de comparaison et pour établir des profils d'argumentation selon l'environnement pédagogique utilisé. Le logiciel Excel a permis de présenter l'ensemble du discours d'un groupe en partitions inscrites dans le temps (voir page suivante). En divisant en quadrants un débat, nous pouvons davantage faire ressortir comment ces aspects se manifestent entre eux et à quels moments ils s'expriment. En outre, l'analyse des partitions a permis de relever la structure architecturale de l'argumentation, tant au plan de son processus que de ses composantes.

Utilisant la description, la classification et l'analyse, chaque profil renfermera les singularités du processus argumentatif et les types d'arguments utilisés qui lui sont associés. Il s'agira ici de comparer les profils les uns aux autres pour en faire ressortir les différences ou les ressemblances, et de déterminer, éventuellement, l'environnement favorisant davantage l'argumentation.

2.4 Paramètres généraux de l'étude

Objectifs

Nous analyserons l'argumentation développée par des élèves lors d'activités d'apprentissage collaboratif effectuées dans des environnements pédagogiques différents en considérant, d'une part, l'impact des variables indépendantes liées aux environnements pédagogiques (clavardage, visiophonie Internet et face à face) sur le déroulement et la construction de l'argumentation. Nous examinerons, d'autre part, les variables dépendantes, à savoir logique, dialogique, para-argumentaire, interactivité et forme.

Plus précisément, l'analyse de l'argumentation développée par des élèves lors d'activités d'apprentissage collaboratif s'intéressera à :

- décrire les opérations effectuées dans le processus argumentaire du discours;
- différencier les différents types d'arguments développés dans le discours argumentaire;
- relever les composantes de la rhétorique, notamment la tonalité du discours;

- mesurer la place de l'argumentaire versus celle du para-argumentaire;
- identifier le type de relations interactives servant de lien entre les propos des participants.

Contexte de réalisation

Activité d'apprentissage collaboratif : Activité réalisée par plusieurs sujets en interaction dans une structure groupale susceptible de favoriser l'atteinte d'un objectif spécifique dans une perspective de production, de construction du discours.

Stratégie discursive

Argumentation : Type particulier de raisonnement permettant de tenter l'explication et d'identifier la raison d'existence d'une chose, d'un phénomène ou d'une action. Ce raisonnement est destiné à démontrer aux autres la valeur d'une proposition, d'une thèse. Il utilise des faits, des données, des descriptions, des témoignages. L'argumentation est produite en groupe et son analyse sera effectuée à partir du discours écrit ou transcrit.

2.5 Définition des variables indépendantes

Il convient de rappeler que les variables indépendantes sont liées aux environnements d'apprentissage, nous les définirons successivement et succinctement.

Clavardage : Environnement qui permet à des apprenants de travailler à distance en temps réel, grâce à Internet et à l'utilisation du logiciel Volano (voir protocole d'utilisation en annexe 3). Cet environnement n'autorise qu'une communication écrite.

Visiophonie : Environnement qui permet à des apprenants de travailler à distance en temps réel, en utilisant l'Internet et le logiciel *iVisit* (voir protocole d'utilisation en annexe 4). Cet environnement permet une communication audiovisuelle ainsi que le clavardage. Ce dernier toutefois ne sera pas utilisé dans le contexte de cette étude afin de retenir exclusivement la dimension audiovisuelle de ce support. Notons que bien que le clavardage

dage n'était pas utilisé pour l'argumentation elle-même, il était disponible pour des communications techniques de configuration.

Face à face : Environnement qui permet aux apprenants de travailler dans un même lieu, en temps réel. Cet environnement n'autorisait aucune communication écrite (voir protocole en annexe 5).

2.6 Présentation des variables dépendantes

Le tableau suivant illustre toutes les variables dépendantes codées qui ont servi à la compilation des données. Ces variables ont été regroupées en fonction des différentes dimensions qui touchent à la fois la forme et le contenu.

Contenu		Forme	
Argumentaire	Para argumentaire	Figures de style	Tonalités
<p>Aspect logique</p> <ul style="list-style-type: none"> > déduction > induction > analogie > explication > hypothèse > causalité <p>Aspects dialogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> > observation > évaluation > prescription > préférence <p>Aspect sophistique</p> <ul style="list-style-type: none"> > appel à l'autorité > appel au groupe 	<p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> > présence > clarification > correction > organisation <ul style="list-style-type: none"> ▪ temporelle ▪ technique ▪ ... <p>Commentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> > individus/groupe > travail > autre 	<p>Types de figures</p> <ul style="list-style-type: none"> > comparaison > dubitation > énumération > hyperbole > interjection > répétition > adjonction 	<p>Types d'affect</p> <ul style="list-style-type: none"> > agressivité > solidarité > appréciation > dépréciation > humour > ironie > crainte > directivité > affirmation de soi > accentuation
Contenu interactif			
<p>Intersection</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ itératif ▪ récuratif ▪ rétro-récuratif 	<ul style="list-style-type: none"> approbation désapprobation 	<ul style="list-style-type: none"> donne information demande information reprise d'information 	

Brébeuf

2.7 Définition des variables dépendantes retenues

Parmi toutes les variables à l'étude, nous ne définirons que celles qui se sont avérées plus significatives à la suite de l'analyse des données.

Dimension logique

Déduction (10-1-2-1)³: Raisonnement par lequel on passe du général au particulier. De façon générale, chaque fois qu'on applique une loi, un principe, une norme, une règle à un cas particulier ou à un ensemble de cas, on raisonne de manière déductive. Ce raisonnement est représenté sous sa forme typique par le syllogisme et, sous sa forme atypique et plus courante, par l'enthymème.

« Les attentats du 11 sept 2001 ont démontré des lacunes indéniables dans la système de sécurité du Canada. Il est clair désormais que le Canada est une passoire pour les terroristes, le cas Ahmed Ressay nous le démontre sans équivoques. » (Clavardage, débat 2, équipe 4, #62)⁴

Induction (10-1-2-2): Raisonnement par lequel on passe du particulier au général, du fait à la règle. C'est une tendance à vouloir généraliser à partir de la connaissance de certains cas. C'est en terme de probabilités que ce procédé s'exprime. L'exemple, le précédent et l'illustration sont des modalités associées à ce type de raisonnement.

« Par exemple un musulman qui tue un indou selon la loi œil pour œil du coran car l'autr lui a donne une KITKAT passe date (donc emoisonne)... »(Clavardage, débat 2, équipe 6, #114)

Analogie (10-1-2-3) : Raisonnement cherchant à établir des rapports de ressemblances entre des choses dissemblables. Il accorde une grande place à l'imagination. Il sert à la découverte mais on ne peut s'en contenter, car il ne peut servir de preuve. La métaphore

³ Les chiffres entre parenthèses correspondent au code attribué à cet élément dans NUD*IST 4. Voir annexe 7 pour une transcription partielle d'un débat.

⁴ Les citations sont tirées du verbatim des débats. Les propos des participants ont été reproduits textuellement sans correction linguistique. Le dernier chiffre correspond au numéro de l'intervention dans le débat.

qui est une analogie condensée est une autre modalité apparentée à ce type. L'allégorie, la parabole et la fable sont différentes façons d'appliquer l'analogie.

« Suppose que tout le monde aime les cornets d'accord mais si je t'ajoute une boule à la fin il y a beaucoup de gens qui ne vont pas aimer les cornets, le cornet que je vien de te donner avec la boule à la fin alors ça c'est un peu comme l'artiste qui a peut-être, je ne sais pas, mais peut-être dans son œuvre il vait une œuvre de beauté et une part de beauté universelle et après il a rajouté de la crème glacée à la fraise et à partir de là pas tout le monde a aimé... » (Visio-phonie, débat 1, équipe 14, #68)

Explication (10-1-2-4) : Procédé par lequel on tente de justifier une thèse en donnant de l'information, en cherchant à la faire comprendre. Il permet aussi de clarifier le discours. Si le discours porte sur des notions abstraites, il permet de rendre plus concret, plus parlant ce qui a été préalablement mentionné. L'énumération, la définition, la description, la classification ou la division sont diverses modalités propres à ce procédé.

« Mais il est interdit aux familles indiennes (ou je sais pas quoi) de faire exciser leur fille parce que c'est une atteinte... la personne. » (Clavardage, débat 2, équipe 6, #122)

Raisonnement causal (10-1-2-5) : Procédé cherchant à établir des liens de cause à effet entre différents éléments. Le lien causal peut être parcouru de deux façons :

- Cause (s) ? Effet(s);
- Effet(s) ? Causes(s).

La méthode du pour et du contre ou la méthode des avantages et des inconvénients sont des manières pratiques d'utiliser ce procédé.

« Moi je pense que le Quebec n'a pas raison de vouloir s'exempter de la loi parce que le taux incartion des ados est tres eleve au Canada et cette nouvelle loi pourrait aider a la baisse dans sa region. » (Clavardage 1, équipe 4, #76)

Raisonnement par l'hypothèse (10-1-2-6) : Procédé consistant à faire des suppositions, à raisonner sur le probable et les conséquences possibles. Il s'agit d'appliquer pour le futur

le raisonnement causal sur les conséquences. De plus, il s'agit d'utiliser les conséquences futures présumées comme menace ou attrait, sanction ou récompense.

« Si le gouvernement canadien veut faire progresser la société, il devrait combattre la pauvreté, qui génère de grandes tensions sociales. » (Clavardage, débat 1, équipe 4, #103)

Dimension dialogique

Observation (10-1-1-1) : Ce jugement de fait est appelé aussi jugement de réalité ou jugement d'observation. Il porte sur une réalité existante, un événement, une personne, etc. On peut parler de fait historique, fait physique. Il est vérifiable, testable, constatable et, par conséquent, il est qualifié d'objectif, car il se veut exempt d'appréciation subjective. Il est vérifiable, indépendant de la personne.

« Des nouvelles ressources ont été attribuées dans le budget 199-2000 soit 206 millions de dollars pour les trois premières années pour l'initiative sur le renouvellement du système de justice pour les jeunes. » (Clavardage, débat 1, équipe 4, #107)

Évaluation (10-1-1-2) : Ce jugement de valeur implique une évaluation et, par conséquent, il fait appel à des valeurs qui ne sont pas obligatoirement partagées par tous. Il est subjectif au sens où chaque personne choisit les critères servant à évaluer. Ces critères peuvent ne pas être les mêmes pour chacun. Une autre personne pourrait l'évaluer différemment.

« Je ne crois pas que ce qui est fait pour empêcher les jeunes d'avoir des problèmes avec la justice est nécessairement insuffisant partout. » (Clavardage, débat 1, équipe 4, #71)

Prescription (10-1-1-3) : Ce jugement est fondé sur une règle, une obligation, une recommandation. Il est construit à partir de jugements de fait ou de valeur. Cependant, il pose une norme à laquelle on doit se conformer. Il a donc une visée universelle et tend à l'action. Il est souvent identifié par des formules du type : « il faut ou il ne faut pas que... », « on doit ou on ne doit pas... », « il est immoral... », « nous sommes obligés de... », etc.

« *Oui tu as raison il ne faut pas laisser la raison se faire obscurcir par des jugements par des préjugés ou par des faux enseignements ou des fausses croyances.* » (Visiophonie 2, équipe 12, #62)

Préférence (10-1-1-4) : C'est une sous-catégorie du jugement de fait mais qui exprime manifestement un penchant subjectif lié aux goûts personnels. Il n'est pas porteur de normes.

« *On préfère mettre en garde les jeunes de ce qui pourrait advenir en cas de récidive pour tenter de les dissuader de commettre des actes réprimés par la société.* » (Clavardage, débat 1, équipe 4, #78)

Dimension para-argumentaire

Le para-argumentaire a trait à tous les éléments qui n'ont pas de liens directs avec le contenu. Il peut s'exprimer par des propos concernant le processus ou des commentaires sur l'organisation, le déroulement de l'activité.

Processus (10-2-1) : Toute intervention qui s'adresse à la technique ou encore à la présence des participants ou à leur relation en regard de l'opération en cours.

« *Bon pour la procédure, on pourrait commencer par le point 6 : les lacunes de la dernière loi.* » (Clavardage, débat 1, équipe 4, #5)

Dimension interactive

Cette variable concerne les enchaînements entre les propos de l'un ou l'autre des participants. Elle qualifie les échanges sous un angle transitionnel.

Itératif (10-3-6-1) : Lorsqu'un participant insère un élément à la discussion qui donne une orientation nouvelle au débat.

Récursif (10-3-6-2) : Lorsqu'un participant poursuit la discussion en conservant l'orientation de l'intervention précédente.

Rétro-récurif (10-3-6-3) : Lorsqu'un participant reprend des éléments du débat qui ont déjà été discutés antérieurement.

Dimension formelle

Les variables retenues dans cette dimension ont trait à la tonalité, c'est-à-dire la qualité affective des propos. Parmi les dix catégories sélectionnées pour l'analyse, cinq se sont démarquées :

Appréciation (11-2-3) : L'interlocuteur manifeste de l'enthousiasme, il souligne la qualité des échanges, il manifeste une appréciation de soi, de l'autre ou du débat en général.

« *Bonne idée.* » (Clavardage, débat1, équipe 6, #28)

Dépréciation (11-2-4) : L'interlocuteur pose un jugement critique défavorable envers lui-même, l'autre ou le débat en général.

« *Tout le film est tellement gris, ils sont tout le temps dans la bouette, c'est ça et Schindler's List aussi c'est tellement un film gris.* » (Face à face, débat 1, équipe 8, #66)

Directivisme (11-2-8) : L'interlocuteur cherche à contrôler le déroulement du débat.

« *...mais parle plus lentement Nic parce qu'on ne comprend pas.* » (Visiophonie, débat 1, équipe 12, #25)

Affirmation de soi (11-2-9) : L'interlocuteur appuie ses propos par une marque personnelle.

« *C'est ça... c'est ça que je demande... moi je pense que même si on voit de la violence à la télé ça va rien influencer.* » (Face à face, débat 2, équipe 8, #51)

Accentuation (11-2-10) : L'interlocuteur appuie ses propos par une marque d'insistance.

« *Je sais !!* » (Clavardage, débat 1, équipe 1, #57)

2.8 Instruments pour la collecte des données

Une série d'instruments ont été conçus ou utilisés afin de colliger des informations sur les participants et leurs échanges.

Fiche d'identification

Il s'agit d'un questionnaire individuel comportant des questions ouvertes et fermées sur diverses caractéristiques sociodémographiques ainsi que des échelles de mesure telles que celles permettant d'identifier chaque participant en fonction de son expérience avec les TIC (voir annexe 1).

Journal de bord

À la fin de chaque débat, chaque élève est invité à remplir un journal de bord. Il y consigne des informations ayant trait au contenu de son activité ainsi que tout commentaire lié à la composante pédagogique de l'expérience (voir annexe 2).

Questionnaire d'auto-évaluation

Après les deux débats, l'élève remplit une fiche d'évaluation lui permettant d'identifier et d'évaluer ses propres arguments et d'émettre un jugement sur l'ensemble de l'exercice (voir annexe 6).

Saisie des données

La saisie des données varie en fonction de l'environnement pédagogique : pour le face à face et la visiophonie Internet, la saisie retenue origine de l'enregistrement audio de l'activité qui a été retranscrit intégralement. Tandis que pour le clavardage , la saisie informatique du discours est accessible par le registre du logiciel Volano.

2.9 Échantillon

La recherche qualitative recourt à l'échantillon de type non probabiliste, en fonction de caractéristiques spécifiques à l'objet d'étude et au contexte local de l'observation.

« Le caractère exemplaire et unique de l'échantillon non probabiliste nous donne accès à une connaissance détaillée et circonstanciée de la vie sociale. C'est donc au regard des résultats auxquels il donne lieu et de sa pertinence que l'échantillon non probabiliste se justifie. » (Poupart, Deslauriers et al, 1997 :97)

Ce type d'échantillon est tributaire des caractéristiques spécifiques liées à l'expérience elle-même, des contingences pédagogiques d'apprentissage dans un temps déterminé (calendrier scolaire et temps de disponibilité) et de l'accessibilité de la technologie requise. Le nombre de participants et le nombre de groupes retenus sont fonction de la capacité de gestion du chercheur (disponibilité temporelle), de la faisabilité organisationnelle des rencontres et des exigences de l'activité sur les plans communicationnel et interactif.

Taille des équipes

Suite à l'examen de l'ensemble de ces contraintes et des objectifs, les chercheurs considèrent qu'un groupe composé de 3-4 élèves présente les conditions les plus favorables au déroulement des activités proposées. Le nombre restreint de participants par groupe prend en compte la durée, le contexte pédagogique de l'activité, l'objectif de l'activité et la faisabilité de la production du discours dans une activité donnée.

Critères de sélection de l'échantillon

Certaines recherches rapportent que le travail collaboratif doit tenir compte d'un certain nombre de conditions. La prémisse de base de ces conditions est que la tâche et le protocole de l'activité constituent les éléments-clés susceptibles de favoriser le développement de l'argumentation. Parmi les conditions déjà relevées par ces auteurs dans le chapitre 1 au sujet de l'importance du travail collaboratif, on retrouve :

- regrouper des élèves qui ont des opinions conflictuelles (Stein, Calicchia et Bernard, 1996);
- inviter les élèves à préparer leur argumentation préalablement à la discussion (Bull et Broady, 1997);
- définir les points de vue que chaque élève aura à soutenir au cours de la discussion par le biais de jeux de rôles (Veerman et Andriessen, 1997);
- obliger les participants d'une équipe à établir un consensus (Erkens, 1997);
- identifier dans la tâche l'objectif précis poursuivi : argumenter, soutenir des points de vue spécifiques;
- diversifier les sources d'information pour argumenter et les proposer aux élèves (Johnson et Johnson, 1993; Veerman et Andriessen, 1997).

Pour des raisons pédagogiques et de discipline, nous n'avons pas retenu l'idée de regrouper les élèves d'après l'opposition de leurs opinions. Notons que les auteurs ci-haut mentionnés suggèrent de structurer électroniquement l'interaction et, en conséquence, d'offrir aux étudiants des dictateurs fonctionnels (*dialog box*) au plan de la négociation et de l'argumentation. Ce type d'infrastructure de communication a l'avantage d'inciter, voire d'obliger, les élèves à demeurer centrés sur la tâche tout en respectant un parcours prédéfini.

Dans le cadre de notre étude, l'utilisation des TIC est associée non pas à un cours magistral mais à une activité/atelier fréquemment utilisé dans le cadre des cours. Aussi avons-nous décidé de concentrer notre recherche sur l'analyse de l'impact des supports conviviaux, tels que le face à face, le clavardage et la visiophonie, dans le contexte d'échanges d'information se rapprochant de celui de l'atelier de discussion en classe. Nous croyons que les espaces de négociation et d'argumentation permettent de respecter la démarche intellectuelle de chaque participant et de favoriser chez eux la construction d'une argumentation personnelle. Le choix de ne pas utiliser de boîtes de dialogue structurant les échanges est tributaire de la volonté de favoriser une plus grande richesse interactive et de soutenir la production du contenu argumentaire, plutôt que le processus ou la techni-

que liée à la discussion. Le contenu et sa mise en forme argumentaire retiennent ici notre attention.

Démarches structurelles

Afin de ne pas perturber le processus pédagogique en cours dans nos classes, tous les élèves ont participé aux activités. Dans chaque classe, l'attribution des environnements pédagogiques s'est faite par tirage au sort. Mentionnons qu'un nombre d'équipes plus important a utilisé le clavardage, car le registre des conversations facilement accessible présentait des avantages économiques (ce support ne nécessitant pas de transcription). Par ailleurs, mentionnons que pour des fins d'analyse, nous avons retenu au hasard un nombre limité d'équipes.

Caractéristiques de l'échantillon

Voici les caractéristiques à partir desquelles les groupes ont été constitués :

- chaque équipe regroupe de 3 à 4 étudiants, réunis selon leur choix;
- selon le nombre d'élèves inscrits dans un cours, entre 6 et 8 équipes ont été formées dans chaque classe;
- deux des huit équipes ont été assignées à l'activité *visiophonie*; deux autres à l'activité *face à face* et les dernières à l'activité *clavardage* pour les raisons mentionnées précédemment.

Voici, sous forme de tableau, les équipes réparties en fonction de chacune de leurs activités d'apprentissage et de leurs disciplines. L'expérimentation s'est échelonnée sur deux sessions consécutives:

Distribution de l'échantillon										
ENVIRONNEMENT \ DISCIPLINES		SESSION HIVER				SESSION AUTOMNE			TOTAL	
		2002				2003			Groupe	Groupe retenu
		SOC-KEB	PHI-103	PHI-KEE	FRA-102	SOC-937	PHI-101-01	FRA-101-02		
FACE À FACE	# groupes	2	2	2	4	2	0	0	12	3
	# débats	4	4	4	8	4	0	0	24	6
	# étudiants	8	6	6	16	8	0	0	44	23
CLAVARDAGE	# groupes	2	8	5	9	5	5	5	39	3
	# débats	4	16	10	18	10	10	10	78	6
	# étudiants	11	29	20	36	18	16	18	148	24
VISIOPHONIE	# groupes	0	0	0	2	3	2	2	9	3
	# débats	0	0	0	4	6	4	4	18	6
	# étudiants	0	0	0	8	9	7	6	30	24
TOTAL	# groupes	4	10	7	15	10	7	7	60	9
	# débats	8	20	14	30	20	14	14	120	18
	# étudiants	19	35	26	60	35	23	24	222	71

Sur les 60 groupes, 9 groupes ont été retenus au hasard (3 dans chaque environnement); au total 18 débats ont été analysés. Pour chaque environnement, on compte 3 débats qui se divisent en deux exercices pour une même équipe et ce, dans chacune des trois disciplines. On doit souligner toutefois que les débats en visiophonie présentent une particularité : les équipes sont communes en français et en philosophie. En effet, deux professeurs impliqués dans l'expérimentation partageaient à l'automne 2003 un groupe-cours identique du programme Sciences, Lettres et Arts en première année. Or, pour des motifs d'ordre technique (contraintes de temps et de disponibilité du matériel), mais aussi d'ordre théorique (maintien du contexte expérimental), l'équipe de recherche a choisi de faire alterner les exercices dans les deux disciplines : les équipes ont d'abord participé à un débat dans le cadre du cours de français et ensuite elles ont repris l'activité dans le cadre du cours de philosophie.

2.10 Considérations pédagogiques liées à l'expérimentation

Afin de mener à bien l'expérimentation, l'équipe de recherche a déterminé un certain nombre de repères pédagogiques afin de préciser le contexte commun à toutes les disciplines.

- Les activités choisies s'insèrent dans le cadre de cours et de travaux devant être évalués.
- Chaque équipe effectue deux débats d'une durée de 60 à 80 minutes pour chaque environnement. De plus, chaque séance traite d'un sujet différent.
- Afin de s'assurer que le groupe soit le plus autonome possible, chaque participant a reçu des consignes spécifiques ainsi qu'un protocole régissant le travail à accomplir et les modalités techniques des supports (voir annexes 3, 4 et 5).

Conclusion

Notre projet de recherche, s'inspirant des approches systémique et constructiviste, a développé une grille détaillée tenant compte d'une série de variables dépendantes et indépendantes. Nous voulons jeter sur les débats un regard le plus large possible en tenant compte à la fois du contenu et de la forme. De plus, les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'expérimentation ont été fixées avec précision. L'équipe de recherche était soucieuse à la fois de bien intégrer les débats aux activités pédagogiques normales des cours et de recueillir les perceptions des participants.

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente la description et l'analyse des données. Dans un premier temps nous analysons les débats spécifiques de chaque environnement, dans un deuxième temps nous proposons une analyse comparative des divers environnements et nous terminons par un bilan comparatif des trois environnements.

3.1 Codes de lecture

Partition et quadrants

Les éléments de chaque débat et leur compilation ont fourni un portrait synchronique (unités codales et fréquence) de chaque débat. Une première version des débats a été codifiée dans le logiciel NUD*IST 4 en tenant compte de toutes les catégories exposées au chapitre précédent (voir annexe 7). Cet outil permet de segmenter le verbatim des échanges et d'y associer chacune des variables correspondantes. Par la suite, les données codifiées ont été transposées dans le logiciel Excel pour obtenir des valeurs quantitatives ainsi que des représentations visuelles à savoir, une série de graphiques illustrant la distribution des éléments codés se rapportant aux dimensions logiques et dialogiques. De plus, il s'avérait essentiel de développer un outil permettant aussi de visualiser l'élaboration et la construction de l'argumentation dans le temps (portait diachronique). Pour ce, nous avons traduit les unités codées à l'aide d'une « *échoscopie* » c'est-à-dire une technique d'imagerie où chaque élément codé d'un participant est illustré dans le temps par la notation d'un « carré » sur une portée se référant aux différentes dimensions codales. Cette représentation se nomme *partition* et permet d'examiner la fluctuation du discours (*flow* des énoncés) tout au cours du débat. Pour articuler notre analyse, chaque partition a été segmentée en 4 quadrants d'égale longueur (nombre équivalent d'unités d'intervention pour un même débat). Au cours de l'analyse nous nous référons à ces quadrants par Q1, Q2, Q3, Q4.

Vous trouverez à la page suivante un exemple de la partition d'un débat.

Quelques limites de la codification

Bien que tous les propos des participants aient été enregistrés en ayant recours à la totalité des variables, certaines limites sont apparues évidentes en cours d'encodage :

- dans la dimension dialogique, nous avons constaté qu'il était difficile d'établir une distinction entre évaluation et préférence. Ainsi, nous avons ignoré cette dernière catégorie ;
- en ce qui a trait à la forme, les figures de style n'ont pas été retenues lors de l'analyse finale, car leur emploi s'est avéré trop peu fréquent;
- bien que cela pourrait présenter un certain intérêt, nous avons également mis de côté les sophismes qui figurent dans la dimension dialogique. En effet, leur poids relatif était de moindre importance par rapport aux autres éléments argumentaires;
- par ailleurs, le questionnaire d'auto-évaluation qui visait une évaluation personnelle des débats a dû être abandonné pour des considérations pratiques : contraintes de temps, lourdeur du processus.

Corpus d'analyse

Le tableau suivant relève les caractéristiques générales de chaque débat, à savoir le nombre d'interventions codées et le nombre total d'éléments codés. Rappelons qu'en face à face et en visiophonie une intervention se définit comme étant la succession des propos émis par un même énonciateur jusqu'à l'intervention d'un autre énonciateur. Par ailleurs, en clavardage l'unité d'intervention correspond au retour de chariot. Ce qui a évidemment comme conséquence de produire un plus grand nombre d'interventions codées. Chaque intervention peut être codée en fonction de diverses unités associées aux dimensions logique, dialogique, interactive, para-argumentaire et tonale.

Corpus d'analyse				
Environnement	Discipline	Équipe / Débat	Interventions codées	Éléments codés
Clavardage	Français	7 / débat 1	399	1491
		7 / débat 2	326	1282
	Philosophie	4 / débat 1	240	905
		4 / débat 2	182	655
	Sociologie	1 / débat 1	220	786
		1 / débat 2	128	569
Visiophonie	Français	12 / débat 1	237	1366
		14 / débat 1	146	789
	Philosophie	12 / débat 2	202	1128
		14 / débat 2	237	795
	Sociologie	11 / débat 1	40	422
		11 / débat 2	42	466
Face à face	Français	8 / débat 1	199	867
		8 / débat 2	135	712
	Philosophie	5 / débat 1	82	723
		5 / débat 2	59	592
	Sociologie	13 / débat 1	371	1666
		13 / débat 2	359	1579

Dans l'ensemble, on observe que le nombre d'interventions et le nombre d'éléments codés présentent des variations importantes selon l'environnement pédagogique, la dynamique du groupe et l'appropriation de la technique de communication. Malgré l'apparente disparité des données, on peut tout de même souligner que dans tous les environnements, c'est la constitution de l'équipe qui semble déterminer davantage les résultats : les caractéristiques y sont semblables d'un débat à l'autre, et ce, même dans le cas particulier de la visiophonie où les débats se sont déroulés successivement en français et en philosophie.

On remarque également que le nombre d'interventions est plus élevé en clavardage que dans les deux autres environnements. Ce constat peut être aisément justifié par la segmentation plus fréquente du discours qui dérive du mode de fonctionnement particulier de cet environnement pédagogique.

Il est important de mentionner que la codification des débats a été faite par un seul individu, limitant ainsi les risques liés à une interprétation erronée des catégories qui serait

due au recours à plus d'un encodeur. D'ailleurs, une validation de l'encodage a été menée afin d'uniformiser l'interprétation des variables.

3.2 Analyse des débats en clavardage

Profil des équipes

Dans le tableau suivant, on retrouve des informations relatives à la constitution des équipes : le nombre de participants, la familiarité avec les TIC et la qualité des liens interpersonnels. S'ajoutent ensuite les caractéristiques disciplinaires : le cadre académique, le type de préparation et les questions proposées aux étudiants.

Profil des équipes « Clavardage »			
	Français Équipe no7	Philosophie Équipe no 4	Sociologie Équipe no 1
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 participants dont deux sont à l'aise avec Internet et deux autres plus ou moins. ▪ 2 des 4 participants se connaissent déjà. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4 participants dont 3 sont très à l'aise avec Internet et le dernier se dit assez à l'aise avec Internet. ▪ Les membres se connaissent tous depuis quelques mois. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 participants ayant tous une certaine maîtrise d'Internet. ▪ 2 des 3 participants se connaissent davantage.
Contexte de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de littérature française du XIXe siècle. ▪ Lectures obligatoires, dossiers de préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de philosophie du droit. ▪ Dossiers de préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours « Culture et médias ». ▪ Dossiers de préparation et cours en classe spécifiquement sur chaque sujet.
Sujet des débats	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les écrivains influencent-ils notre perception de l'histoire? ▪ La censure d'une œuvre peut-elle être justifiée? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le fédéral a-t-il raison de refuser à la province de Québec de s'exempter de la loi sur les jeunes contrevenants? ▪ À la suite des attentats terroristes du 11 septembre, les mesures législatives que le gouvernement canadien veut adopter et qui ont pour objectif de renforcer la sécurité nationale vont-elles à l'encontre du respect des droits et libertés individuelles? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le gouvernement devrait-il intervenir pour contrôler la désinformation? ▪ L'employeur peut-il avoir un droit de regard sur l'utilisation d'Internet à des fins personnelles par ses employés?

Tableaux comparatifs

La répartition des éléments codés en fonction des variables argumentaires déjà identifiées permet de comparer les débats et de mettre en relief les caractéristiques propres à chaque

environnement. Pour ce faire, rappelons que nous avons retenu cinq dimensions majeures : logique, dialogique, para-argumentaire, interactivité et forme, que nous avons examinées tantôt sous l'angle de la *fréquence* (importance relative en pourcentage par rapport à l'ensemble des éléments codés), de l'*apparition* (première et dernière marques d'inscription dans le débat par rapport à l'ensemble des interventions), ainsi que des *types* (identification des catégories dominantes d'une dimension).

Dimension logique – Clavardage	
<p>Logique Français (Clavardage 1 équipe 7)</p>	<p>Français Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,2%</p> <p><i>Apparition</i> : 23% - 89%</p> <p><i>Types</i> : causalité 51% hypothèse 24%</p>
<p>Logique Philo (Clavardage 1 équipe 4)</p>	<p>Philosophie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 29% - 92%</p> <p><i>Types</i> : causalité 52% déduction 28%</p>
<p>Logique Socio (Clavardage 1 équipe 1)</p>	<p>Sociologie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 6,7%</p> <p><i>Apparition</i> : 20% - 92%</p> <p><i>Types</i> : déduction 42% causalité 37%</p>

En ce qui a trait à la *fréquence*, ce premier tableau comparatif permet de constater que la dimension logique, bien que fondamentale dans un débat, occupe une place restreinte par rapport à l'ensemble des éléments codés : dans les clavardages, on compte en moyenne 4% de références logiques. Soulignons par ailleurs que le recours à la logique est nettement supérieur en sociologie. Du côté de l'*apparition*, il faut mentionner qu'en

Dimension logique – Clavardage	
<p>Français Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,2%</p> <p><i>Apparition</i> : 23% - 89%</p> <p><i>Types</i> : causalité 51% hypothèse 24%</p>	<p>Logique Français (Clavardage 2 équipe 7)</p>
<p>Philosophie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,2%</p> <p><i>Apparition</i> : 23% - 89%</p> <p><i>Types</i> : causalité 51% hypothèse 24%</p>	<p>Logique Philo (Clavardage 2 équipe 4)</p>
<p>Sociologie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,2%</p> <p><i>Apparition</i> : 23% - 89%</p> <p><i>Types</i> : causalité 51% hypothèse 24%</p>	<p>Logique Socio (Clavardage 2 équipe 1)</p>

français et en sociologie, les premières marques du processus logique apparaissent nettement plus rapidement lors du second débat. Quant aux *types* d'arguments, la causalité domine nettement : elle apparaît dans les six débats et elle se trouve en première position à quatre reprises. En voici un exemple : «*Comme j'ai appris dans mon cours d'histoire, on a toujours la version des vainqueurs, mais non des vaincus; ce qui peut changer une version.* » (débat 1, équipe 7, # 149). L'hypothèse est présente dans quatre débats, la déduction apparaît dans deux débats, tandis que l'analogie et l'induction ne sont que peu ou pas utilisées.

Dimension dialogique – Clavardage	
<p>Dialogique Français (Clavardage 1 équipe 7)</p>	<p>Français Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 19,9%</p> <p><i>Apparition</i> : 11% - 90%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 68% observation 29%</p>
<p>Dialogique Philo (Clavardage 1 équipe 4)</p>	<p>Philosophie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 13,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 29% - 92%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 62% observation 31%</p>
<p>Dialogique Socio (Clavardage 1 équipe 1)</p>	<p>Sociologie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 25,1 %</p> <p><i>Apparition</i> : 12% - 99%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 64% observation 28%</p>

Si l'on considère la *fréquence*, la dimension dialogique occupe une place considérable par rapport à l'ensemble des éléments codés : tous les clavardages comportent en moyenne 21% d'éléments dialogiques. Les participants ont ainsi recours à de nombreux exemples pour soutenir leur position. Les données sur l'*apparition* confirment la tendance observée dans la dimension logique : les premières marques du processus dialogique apparaissent plus rapidement lors du second clavardage. Le *type* dialogique

Dimension dialogique – Clavardage																										
Français Débat 2	<p style="text-align: center;">Dialogique Français (Clavardage 2 équipe 7)</p> <table border="1"> <caption>Data for Français Débat 2 (Estimated %)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0	0	10	15	2	0	0	10	20	3	0	0	10	15	4	0	0	10	15
Quadrant		Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																					
1	0	0	10	15																						
2	0	0	10	20																						
3	0	0	10	15																						
4	0	0	10	15																						
<p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 22,5%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 7% - 91%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 66% observation 31%</p>																										
Philosophie Débat 2	<p style="text-align: center;">Dialogique Philo (Clavardage 2 équipe 4)</p> <table border="1"> <caption>Data for Philosophie Débat 2 (Estimated %)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0	0	10	15	2	0	0	10	20	3	0	0	10	25	4	0	0	10	20
Quadrant		Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																					
1	0	0	10	15																						
2	0	0	10	20																						
3	0	0	10	25																						
4	0	0	10	20																						
<p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 20,9%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 29% - 89%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 64% observation 25%</p>																										
Sociologie Débat 2	<p style="text-align: center;">Dialogique Socio (Clavardage 2 équipe 1)</p> <table border="1"> <caption>Data for Sociologie Débat 2 (Estimated %)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>10</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0	0	10	20	2	0	0	10	20	3	0	0	10	15	4	0	0	10	20
Quadrant		Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																					
1	0	0	10	20																						
2	0	0	10	20																						
3	0	0	10	15																						
4	0	0	10	20																						
<p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 22,3%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 6% - 99%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 69% observation 16%</p>																										

dominant est l'évaluation dans un rapport de deux pour un avec l'observation. Prenons un exemple typique d'évaluation : «*premièrement, je ne crois pas que ce qui est fait pour empêcher les jeunes d'avoir des problèmes avec la justice est nécessairement insuffisant partout.*» (débat 1, équipe 4, # 71). La prescription et la préférence ne sont que peu ou pas présentes dans les débats. Il est par ailleurs intéressant de noter la grande similarité des pourcentages obtenus en clavardage : un mince écart de 7% les sépare dans la catégorie de l'évaluation.

Dimensions complémentaires - Clavardage		
Français Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 11,7% <i>Types</i> : processus 42%	Interactivité <i>Types</i> : rétro-récurif 46% récurif 38% itératif 16%	Forme <i>Fréquence</i> : 7,2% <i>Types</i> : accentuation 33% affirmation de soi 18%
Philosophie Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 20% <i>Types</i> : processus 74%	Interactivité <i>Types</i> : récurif 52% rétro-récurif 28% itératif 21%	Forme <i>Fréquence</i> : 12% <i>Types</i> : directivisme 29% accentuation 21%
Sociologie Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 4,5% <i>Types</i> : processus 89%	Interactivité <i>Types</i> : rétro-récurif 43% récurif 34% itératif 22%	Forme <i>Fréquence</i> : 16,5% <i>Types</i> : accentuation 33% directivisme 18%

Para-argumentaire

Dans la dimension para-argumentaire, un examen de la *fréquence* nous révèle qu'elle est moins élevée dans le second exercice. Il convient de souligner la proportion nettement inférieure de para-argumentaire dans les débats en sociologie par rapport aux deux autres disciplines qui semble compensée par une fréquence plus importante de la dimension logique que nous avons indiquée précédemment.

Parmi les deux *types* d'éléments para-argumentaires, il est intéressant d'isoler le processus qui consiste essentiellement à qualifier le déroulement du débat. En voici une illustration : «*Je propose de dire si on est pour ou contre et après chacun donne ses arguments.* » (débat 1, équipe 7, #40-41). D'une part, on remarque qu'en philosophie et en sociologie, le processus est dominant, tandis qu'en français, il représente tout de même une forte proportion. D'autre part, dans tous les seconds débats, on remarque une diminution de l'importance du processus dans le para-argumentaire, ce qui confirme l'hypothèse émise précédemment d'une plus grande familiarité avec le support.

Ajoutons enfin que dans presque tous les clavardages, on constate une plus forte concentration de tous les types para-argumentaires dans le premier et le dernier quadrant, le processus étant, quant à lui, plus présent dans le premier.

Interactivité

Afin de bien distinguer les types d'interactivité, il faut se rappeler que l'itératif caractérise des interventions qui proposent de nouveaux sujets de discussion, le récurif

Dimensions complémentaires - Clavardage		
Français Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 10,1%</i> <i>Types : processus 35%</i>	Interactivité <i>Types : rétro-récuratif 50%</i> <i>récuratif 33%</i> <i>itératif 17%</i>	Forme <i>Fréquence : 7,2%</i> <i>Types : accentuation 37%</i> <i>affirmation de soi 27%</i>
Philosophie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 15,7%</i> <i>Types : processus 89%</i>	Interactivité <i>Types : récuratif 66%</i> <i>rétro-récuratif 19%</i> <i>itératif 16%</i>	Forme <i>Fréquence : 6,2%</i> <i>Types : accentuation 33%</i> <i>directivisme 18%</i>
Sociologie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 4%</i> <i>Types : processus 50%</i>	Interactivité <i>Types : rétro-récuratif 44%</i> <i>récuratif 33%</i> <i>itératif 24%</i>	Forme <i>Fréquence : 14,8%</i> <i>Types : accentuation 75%</i>

poursuit le débat dans l'optique de ce qui le précède immédiatement, tandis que le rétro-récuratif fait allusion à des arguments déjà énoncés. Ce dernier cas peut être illustré par l'intervention suivante : « *Pour revenir en arrière, je trouve intéressante ta remarque en disant que tous les gestes d'un monarque sont retranscrits alors que la lettre d'un paysan restera anonyme.* » (débat 1, équipe 7, #109).

Dans les clavardages, il est intéressant de noter que le rétro-récuratif domine dans deux des trois disciplines, la philosophie faisant figure d'exception. Dans cette discipline, il faut toutefois mentionner que les participants se sont dotés d'un mode d'intervention qui favorisait de longs exposés continus s'apparentant davantage au face à face : « *Eh puis, pour que chacun puisse parlé suffisamment, on va faire chacun notre tour, on va se fixer des numéros pis on va procéder 1,2,3. On fera 2 ou 3 tour pour chaque sujet.* » (débat 1, équipe 4, #13). On note aussi une augmentation du rétro-récuratif tout au long des débats et l'itératif est plus marqué dans les deux premiers quadrants.

Forme

On observe des fluctuations importantes dans la fréquence de la forme qui peuvent être tributaires de l'expression individuelle. Le type de tonalité dominant dans cet environnement est manifestement l'accentuation qui se retrouve dans les six débats. Cette tonalité est favorisée par l'écrit : interjections, marques expressives de la ponctuation, grossissement des caractères, émoticônes, etc. En voici quelques exemples: « *c'est logique!!* » (débat 2, équipe 1, # 82), « *oui et ??* » (débat 1, équipe 7, #138)

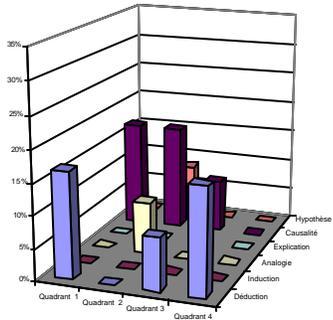
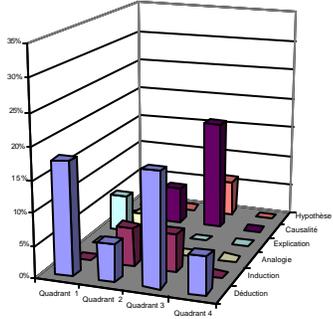
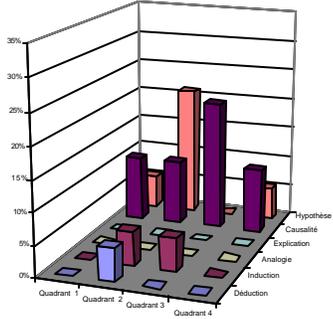
3.3 Analyse des données : Visiophonie

Profil des équipes

Il convient de rappeler ici les particularités de l'expérimentation de la visiophonie dans deux des trois disciplines : les équipes ont fait leur premier débat en français et le second, en philosophie.

Profil des équipes « Visiophonie »			
	Français et Philosophie Équipe no 12	Français et Philosophie Équipe no 14	Sociologie Équipe no 11
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 participants qui sont tous à l'aise avec Internet et plutôt intéressés par l'expérience. ▪ Les membres se connaissent déjà depuis 1 ou 2 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 participants dont 2 sont relativement à l'aise avec Internet et le dernier est très à l'aise avec Internet. ▪ Les membres se connaissent tous depuis quelques années. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 participants qui sont à l'aise avec Internet et intéressés à faire l'expérience. ▪ Les membres sont amis depuis plusieurs années.
Contexte de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours de littérature française du Moyen Age au XVIIIe siècle. ▪ Lectures obligatoires, dossiers de préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours d'introduction à la philosophie. ▪ Dossiers de préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cours « Culture et médias ». ▪ Dossiers de préparation et cours en classe spécifiquement sur chaque sujet.
Sujet des débats	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'art engagé est-il supérieur à l'art pour l'art? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La raison, comme mode de connaissance, est-elle contradictoire à la sensibilité? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le gouvernement devrait-il intervenir pour contrôler la désinformation? ▪ L'employeur peut-il avoir un droit de regard sur l'utilisation d'Internet à des fins personnelles par ses employés?

Tableaux comparatifs

Dimension logique – Visiophonie	
<p>Logique Français (Visiophonie 1 équipe 12)</p>  <p>Detailed description: A 3D bar chart with a vertical axis from 0% to 30%. The horizontal axis lists five logical processes: Hypothèse, Causalité, Explication, Analogie, and Déduction. The depth axis lists four quadrants: Quadrant 1, Quadrant 2, Quadrant 3, and Quadrant 4. The bars show varying heights, with 'Déduction' and 'Causalité' being the most prominent processes.</p>	<p>Français Débat 1 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p> <p><i>Fréquence</i> : 0,9%</p> <p><i>Apparition</i> : 7% - 94%</p> <p><i>Types</i> : déduction 42% causalité 42%</p>
<p>Logique Français (Visiophonie 1 équipe 14)</p>  <p>Detailed description: A 3D bar chart similar to the first one, showing logical process frequencies for team 14. The 'Déduction' process is the most frequent across all quadrants.</p>	<p>Français Débat 1 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p> <p><i>Fréquence</i> : 1,9%</p> <p><i>Apparition</i> : 14% - 82%</p> <p><i>Types</i> : déduction 47% causalité 24%</p>
<p>Logique Socio (Visiophonie 1 équipe 11)</p>  <p>Detailed description: A 3D bar chart showing logical process frequencies for team 11. 'Hypothèse' is the most frequent process, followed by 'Causalité' and 'Déduction'.</p>	<p>Sociologie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 4,5%</p> <p><i>Apparition</i> : 13% - 83%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 53% causalité 32%</p>

Si l'on considère en premier lieu la *fréquence*, on peut dire que la proportion moyenne d'éléments logiques par rapport à l'ensemble des éléments codés est très faible en visio-phonie (2,4%). Les débats en sociologie montrent, en revanche, un pourcentage nettement plus élevé de processus logiques. Du côté de l'*apparition*, il faut souligner qu'à l'exception d'une équipe, les premières marques du processus logique apparaissent plus tôt dans le second débat.

Dimension logique – Visiophonie	
<p>Philosophie Débat 2 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p>	<p>Logique Philo (Visiophonie 2 équipe 12)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 1,1%</p> <p><i>Apparition</i> : 13% - 96%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 50% induction 21%</p>	
<p>Philosophie Débat 2 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p>	<p>Logique Philo (Visiophonie 2 équipe 14)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 1,4%</p> <p><i>Apparition</i> : 1% - 78%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 38% induction 25%</p>	
<p>Sociologie Débat 2</p>	<p>Logique Socio (Visiophonie 2 équipe 11)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 4,3%</p> <p><i>Apparition</i> : 5% - 90%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 45% causalité 40%</p>	

Quant aux *types* d'arguments, il est intéressant d'examiner attentivement les résultats en fonction de la discipline et des équipes. Il semble peut-être qu'en français et en philosophie la discipline influence la diversité des processus logiques. Par ailleurs, en sociologie le facteur équipe semble davantage influencer les stratégies discursives. L'hypothèse et la causalité apparaissent de manière dominante dans 4 des 6 débats. Dans l'ensemble, l'activité logique est davantage concentrée dans la première moitié des débats.

Dimension dialogique – Visiophonie	
<p style="text-align: center;">Dialogique Français (Visiophonie 1 équipe 12)</p>	<p style="text-align: center;">Français Débat 1 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p> <p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 27,8%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 2% - 98%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 79% observation 19%</p>
<p style="text-align: center;">Dialogique Français (Visiophonie 1 équipe 14)</p>	<p style="text-align: center;">Français Débat 1 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p> <p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 29,2%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 1% - 99%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 70% observation 27%</p>
<p style="text-align: center;">Dialogique Socio (Visiophonie 1 équipe 11)</p>	<p style="text-align: center;">Sociologie Débat 1</p> <p style="text-align: center;"><i>Fréquence</i> : 30,6%</p> <p style="text-align: center;"><i>Apparition</i> : 1% - 90%</p> <p style="text-align: center;"><i>Types</i> : évaluation 55% observation 38%</p>

Si l'on considère la *fréquence*, la place accordée à la dimension dialogique est considérable en visiophonie, à savoir un peu moins du tiers des éléments codés (moyenne de 30%). Quant aux données sur l'*apparition*, on remarque que les participants ont recours aux items dialogiques dès le tout début des échanges et en poursuivent l'utilisation jusqu'à la toute fin, que ce soit dans le premier ou le second exercice.

Dimension dialogique – Visiophonie	
<p>Philosophie Débat 2 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p>	<p style="text-align: center;">Dialogique Philo (Visiophonie 2 équipe 12)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 30,0%</p> <p><i>Apparition</i> : 1% - 100%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 81% observation 15%</p>	
<p>Philosophie Débat 2 Groupe/classe identique Français et Philosophie</p>	<p style="text-align: center;">Dialogique Philo (Visiophonie 2 équipe 14)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 28,5%</p> <p><i>Apparition</i> : 1% - 99%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 66% observation 30%</p>	
<p>Sociologie Débat 2</p>	<p style="text-align: center;">Dialogique Socio (Visiophonie 2 équipe 11)</p>
<p><i>Fréquence</i> : 32,2%</p> <p><i>Apparition</i> : 5% - 98%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 59% observation 34%</p>	

Le *type* dialogique dominant est sans conteste l'évaluation, et ce, dans tous les débats. Il est par ailleurs intéressant de noter une grande disparité des pourcentages obtenus en visiophonie : un écart de 26% sépare les débats dans la catégorie de l'évaluation. Par ailleurs, en sociologie, l'écart entre évaluation et observation est moins marqué qu'en français ou en philosophie. La dynamique de l'équipe pourrait expliquer ces différences. Dans l'ensemble, l'activité dialogique semble plus intense dans les quadrants médians dans cet environnement.

Dimensions complémentaires –Visiophonie		
Français Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 11,3% <i>Types</i> : processus 32%	Interactivité <i>Types</i> : récursif 67% rétro-récursif 19% itératif 14%	Forme <i>Fréquence</i> : 17,6% <i>Types</i> : affirmation de soi 62% directivisme 9%
Français Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 12,9% <i>Types</i> : processus 34%	Interactivité <i>Types</i> : récursif 64% rétro-récursif 23% itératif 13%	Forme <i>Fréquence</i> : 17,3% <i>Types</i> : affirmation de soi 62% dépréciation 14%
Sociologie Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence</i> : 16,1% <i>Types</i> : processus 41%	Interactivité <i>Types</i> : récursif 49% rétro-récursif 28% itératif 23%	Forme <i>Fréquence</i> : 21,8% <i>Types</i> : affirmation de soi 50% directivisme 17%

Para-argumentaire

Un examen de la *fréquence* nous révèle que les débats en visiophonie comportent en moyenne 14% d'éléments codés relatifs au para-argumentaire, ce qui représente le pourcentage le plus important des trois environnements. Les difficultés techniques éprouvées dans cet environnement peuvent justifier cette proportion plus marquée. Ajoutons que dans le second débat, on remarque une diminution de l'importance du processus dans le para-argumentaire. Quant aux *types*, le processus occupe une place importante (en moyenne 30%) dans les commentaires faits par les participants. Ainsi, on peut en déduire qu'en visiophonie, l'organisation de l'équipe nécessite certains ajustements, principalement pour déterminer le tour de parole. Dans l'ensemble, la répartition du para-argumentaire est plutôt constante à travers tous les quadrants.

Interactivité

Dans le domaine de l'interactivité en visiophonie, le récursif domine tous les débats. Dans le second débat, on observe une augmentation du récursif pour toutes les équipes et une diminution du rétro-récursif.

Dimensions complémentaires – Visiophonie		
Philosophie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 13,1%</i> <i>Types : processus 24%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 72%</i> <i>retro-récursif 17%</i> <i>itératif 12%</i>	Forme <i>Fréquence : 14,9%</i> <i>Types : affirmation de soi 71%</i> <i>appréciation 9%</i>
Philosophie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 14,1%</i> <i>Types : processus 27%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 65%</i> <i>réto-récursif 14%</i> <i>itératif 20%</i>	Forme <i>Fréquence : 16,1%</i> <i>Types : affirmation de soi 60%</i> <i>dépréciation 16%</i>
Sociologie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 17,0%</i> <i>Types : processus 30%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 61%</i> <i>retro-récursif 24%</i> <i>itératif 12%</i>	Forme <i>Fréquence : 17,2%</i> <i>Types : affirmation de soi 45%</i> <i>directivisme 26%</i>

Forme

Si l'on considère en premier lieu la *fréquence*, le pourcentage moyen d'éléments codés reliés à la forme représente 17,5% pour toutes les équipes. Il s'agit de la plus forte proportion parmi les trois environnements. Le *type* de tonalité dominant en visiophonie est clairement l'affirmation de soi qui se retrouve dans les six débats. En voici un exemple : « *c'est sûr que dans l'art, ce que l'artiste crée, il faut toujours qu'il y ait un...message à passer tout le temps.* » (débat 1, équipe12, #21).

En deuxième position, on retrouve des variations qui semblent davantage tributaires de la constitution des équipes dans deux des trois cas. En outre, le directivisme apparaît dans trois débats. On se souviendra que cette tonalité se définit par la volonté d'un participant de contrôler les échanges. En voici un exemple : « *... mais là je ne veux pas être...philosophique, mais Socrate se retournerait dans sa tombe s'il nous entendait, parce que... notre débat je pense qu'on est supposé, la question si on s'enlise dans le ... chaque personne a un point de vue différent on ne pourra pas comme arriver à un point de vue général, donc peut-être qu'on pourrait essayer de généraliser plutôt que d'aller dans les composantes particulières à chaque individu.* » (débat 1, équipe 12, # 44).

3.4 Analyse des données : Face à face

Profil des équipes

Profil des équipes « Face à face »			
	Français Équipe no 8	Philosophie Équipe no 5	Sociologie Équipe no 13
Caractéristiques	<ul style="list-style-type: none"> 4 participants qui sont tous à l'aise avec Internet et relativement peu intéressés par l'expérience. Tous les participants se connaissent déjà depuis 1 ou 2 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> 3 participants dont 2 sont relativement à l'aise avec Internet et le dernier est très à l'aise avec Internet. Les membres se connaissent tous depuis quelques mois. 	<ul style="list-style-type: none"> 3 participants ayant tous une faible maîtrise d'Internet. Ils sont très peu intéressés par l'expérience.
Contexte de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> Cours de littérature française du XIXe siècle. Lectures obligatoires, dossiers de préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> Cours d'introduction à la philosophie. Dossiers de préparation 	<ul style="list-style-type: none"> Cours « Culture et médias ». Dossiers de préparation et cours en classe spécifiquement sur chaque sujet.
Sujet des débats	<ul style="list-style-type: none"> Les écrivains influencent-ils notre perception de l'histoire? La censure d'une œuvre peut-elle être justifiée? 	<ul style="list-style-type: none"> Jugez-vous que les limites qu'une société démocratique impose à ses individus envers les droits leur assurant la liberté d'expression sont trop permissives ou trop restrictives? Est-ce utopique de penser à la réalisation d'une justice universelle? 	<ul style="list-style-type: none"> Le gouvernement devrait-il intervenir pour contrôler la désinformation? L'employeur peut-il avoir un droit de regard sur l'utilisation d'Internet à des fins personnelles par ses employés?

Tableaux comparatifs

Dimension logique – Face à face	
<p>Logique Français (Face à face 1 équipe 8)</p>	<p>Français Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 1,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 4% - 93%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 32% causalité 31%</p>
<p>Logique Philo (Face à face 1 équipe 5)</p>	<p>Philosophie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 2,4%</p> <p><i>Apparition</i> : 9% - 95%</p> <p><i>Types</i> : déduction 35% hypothèse 29%</p>
<p>Logique Socio (Face à face 1 équipe 13)</p>	<p>Sociologie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 1,3%</p> <p><i>Apparition</i> : 1% - 89%</p> <p><i>Types</i> : causalité 33% hypothèse 19% analogie 19%</p>

En ce qui a trait à la *fréquence*, le tableau comparatif permet de constater que la dimension logique est présente en faible proportion dans les débats en face à face : elle ne représente en moyenne que 2,4% des éléments codés. Du côté de l'*apparition*, il faut mentionner qu'en français et en philosophie, les premières marques du processus logique apparaissent plus rapidement lors du second débat.

Dimension logique – Face à face	
<p>Français Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 3,7%</p> <p><i>Apparition</i> : 0% - 98%</p> <p><i>Types</i> : causalité 32% déduction 28%</p>	<p>Logique Français (Face à face 2 équipe 8)</p>
<p>Philosophie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 4,1%</p> <p><i>Apparition</i> : 2% - 93%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 58% causalité 13% déduction 13%</p>	<p>Logique Philo (Face à face 2 équipe 5)</p>
<p>Sociologie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 0,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 8% - 90%</p> <p><i>Types</i> : hypothèse 50% analogie 25%</p>	<p>Logique Socio (Face à face 2 équipe 13)</p>

Quant aux *types* d'arguments, on observe une grande diversité des résultats qui peut être tributaire de la constitution des équipes. L'hypothèse est présente dans cinq des six débats et à plus de 50% dans deux d'entre eux tandis que la causalité est présente dans quatre débats.

Dimension dialogique – Face à face	
<p>Dialogique Français (Face à face 1 équipe 8)</p>	<p>Français Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 28,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 3% - 99%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 69% observation 29%</p>
<p>Dialogique Philo (Face à face 1 équipe 9)</p>	<p>Philosophie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 37,8%</p> <p><i>Apparition</i> : 4% - 100%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 52% observation 31%</p>
<p>Dialogique Socio (Face à face 1 équipe 13)</p>	<p>Sociologie Débat 1</p> <p><i>Fréquence</i> : 24,6%</p> <p><i>Apparition</i> : 1% - 100%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 76% observation 19%</p>

Si l'on considère la *fréquence*, la place accordée à la dimension dialogique est considérable en face à face, à savoir près du tiers des éléments codés (moyenne de 32,1%). De plus, on observe une légère augmentation de l'importance du processus dialogique au second débat. Les données sur l'*apparition* confirment une fois de plus la tendance observée dans la dimension logique : les premières marques du processus dialogique apparaissent plus rapidement lors du second clavardage.

Dimension dialogique – Face à face																										
<p>Français Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 36,4%</p> <p><i>Apparition</i> : 0% - 100%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 60% observation 38%</p>	<p>Dialogique Français (Face à face 2 équipe 8)</p> <table border="1"> <caption>Data for Français Débat 2 (Estimated)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> <td>10%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> <td>10%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0%	5%	15%	75%	2	0%	10%	15%	75%	3	0%	5%	15%	75%	4	0%	10%	15%	75%
Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																						
1	0%	5%	15%	75%																						
2	0%	10%	15%	75%																						
3	0%	5%	15%	75%																						
4	0%	10%	15%	75%																						
<p>Philosophie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 38,7%</p> <p><i>Apparition</i> : 2% - 98%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 59% observation 25%</p>	<p>Dialogique Philo (Face à face 2 équipe 5)</p> <table border="1"> <caption>Data for Philosophie Débat 2 (Estimated)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0%	5%	15%	75%	2	0%	5%	15%	75%	3	0%	5%	15%	75%	4	0%	5%	15%	75%
Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																						
1	0%	5%	15%	75%																						
2	0%	5%	15%	75%																						
3	0%	5%	15%	75%																						
4	0%	5%	15%	75%																						
<p>Sociologie Débat 2</p> <p><i>Fréquence</i> : 26,5%</p> <p><i>Apparition</i> : 0% - 99%</p> <p><i>Types</i> : évaluation 71% observation 20%</p>	<p>Dialogique Socio (Face à face 2 équipe 13)</p> <table border="1"> <caption>Data for Sociologie Débat 2 (Estimated)</caption> <thead> <tr> <th>Quadrant</th> <th>Préférence</th> <th>Prescription</th> <th>Évaluation</th> <th>Observation</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> <td>5%</td> <td>15%</td> <td>75%</td> </tr> </tbody> </table>	Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation	1	0%	5%	15%	75%	2	0%	5%	15%	75%	3	0%	5%	15%	75%	4	0%	5%	15%	75%
Quadrant	Préférence	Prescription	Évaluation	Observation																						
1	0%	5%	15%	75%																						
2	0%	5%	15%	75%																						
3	0%	5%	15%	75%																						
4	0%	5%	15%	75%																						

Notons que dans cet environnement, le processus dialogique coïncide presque exactement avec le début des échanges : l'activité dialogique est constante dans tous les quadrants avec un minimum de 14% d'éléments codés. Le *type* dialogique dominant est clairement l'évaluation, et ce, dans tous les débats. Il est par ailleurs intéressant de noter une grande disparité des pourcentages obtenus en face à face : un écart de 24% sépare les débats dans la catégorie de l'évaluation.

Dimensions complémentaires – Face à face		
Français Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 13,1%</i> <i>Types : processus 13%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 61%</i> <i>rétro-récursif 24%</i> <i>itératif 16%</i>	Forme <i>Fréquence : 7,3%</i> <i>Types : affirmation de soi 62%</i> <i>dépréciation 14%</i>
Philosophie Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 10,8%</i> <i>Types : processus 18%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 70%</i> <i>rétro-récursif 18%</i> <i>itératif 13%</i>	Forme <i>Fréquence : 15,9%</i> <i>Types : affirmation de soi 67%</i> <i>dépréciation 15%</i>
Sociologie Débat 1		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 9,5%</i> <i>Types : processus 7%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 59%</i> <i>rétro-récursif 31%</i> <i>itératif 11%</i>	Forme <i>Fréquence : 13,2%</i> <i>Types : affirmation de soi 59%</i> <i>dépréciation 18%</i>

Para-argumentaire

Un examen de la *fréquence* nous révèle que les débats en face à face comportent en moyenne 10% d'éléments codés relatifs au para-argumentaire. On peut noter que les deux exercices indiquent une constance relative pour cette dimension. Quant aux *types*, le processus occupe une place restreinte (en moyenne 12%) dans les *commentaires* faits par les participants. En voici un exemple : « *Bon alors aujourd'hui, on fait notre débat de français.* » (débat 1, équipe 8, #1). Ainsi, on peut en déduire que dans le face à face, l'organisation de l'équipe présente moins de difficultés que dans les environnements virtuels. Dans l'ensemble, la répartition du para-argumentaire est plutôt constante à travers tous les quadrants.

Interactivité

Dans le domaine de l'interactivité en face à face, il faut souligner que le récursif domine nettement tous les débats, et ce, dans une proportion très semblable d'une discipline à l'autre. Typiquement, les participants enchaînent les arguments et les exemples en faisant peu référence aux idées énoncées antérieurement.

Dimensions complémentaires – Face à face		
Français Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 7,3%</i> <i>Types : processus 13%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 62%</i> <i>retro-récursif 23%</i> <i>itératif 15%</i>	Forme <i>Fréquence : 10,5%</i> <i>Types : affirmation de soi 57%</i> <i>dépréciation 25%</i>
Philosophie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 9,8%</i> <i>Types : processus 14%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 67%</i> <i>réto-récursif 19%</i> <i>itératif 14%</i>	Forme <i>Fréquence : 11,7%</i> <i>Types : affirmation de soi 74%</i> <i>dépréciation 10%</i>
Sociologie Débat 2		
Para-argumentaire <i>Fréquence : 10%</i> <i>Types : processus 9%</i>	Interactivité <i>Types : récursif 65%</i> <i>retro-récursif 26%</i> <i>itératif 9%</i>	Forme <i>Fréquence : 12%</i> <i>Types : affirmation de soi 64%</i> <i>dépréciation 11%</i>

Forme

Si l'on considère en premier lieu la *fréquence*, la proportion moyenne d'éléments codés reliés à la forme représente 12% pour toutes les équipes. On note une présence continue de l'expression tonale tout au long des débats. Le *type* de tonalité dominant dans cet environnement est nul doute l'affirmation de soi qui se retrouve dans les six débats tout comme en visiophonie.

Cette tonalité, qui consiste à mettre en évidence son point de vue, accompagne très fréquemment les exemples fournis par les participants : « ... *oui, je pense que les écrivains ou ceux qui font des films ou les artistes en général peuvent plus influencer notre vision.* » (débat 1, équipe 8, # 125). En deuxième position, on retrouve pour toutes les équipes la dépréciation. Par exemple, dans le premier débat en français, un participant s'exprime au sujet du film Pearl Harbour : « *J'ai entendu dire que c'était un gros flop parce que c'était tellement rendu romancé et rendu québécois que cela dramatise l'événement.* » (débat 1, équipe 8, # 70). Il est à noter que la combinaison des deux tonalités est fréquente dans cet environnement.

3.5 Bilan comparatif des trois environnements

La comparaison des données permet de raffiner l'analyse et de mieux faire ressortir les caractéristiques de chaque environnement. Nous examinerons d'abord les résultats en reprenant successivement les cinq dimensions analysées.

Logique

- La proportion moyenne d'éléments logiques par rapport à l'ensemble des éléments codés est nettement plus élevée dans le clavardage (4%) que dans les deux autres environnements (2,4% chacun).
- Hormis quelques exceptions, les premières marques du processus logique apparaissent plus rapidement dans le second débat.
- C'est dans le face à face que les participants abordent la dimension logique le plus rapidement (4% en moyenne), suivi de la visiophonie (9%) et du clavardage (20%). On peut en déduire que la familiarisation avec les TIC et l'arrivée décalée des participants peut retarder le début de l'argumentation.
- Parmi les types d'arguments utilisés, l'hypothèse et la causalité dominent dans les trois environnements.
- Les stratégies logiques dominantes dans un débat semblent tributaires des disciplines et des sujets traités : on constate que les mêmes types d'arguments y sont répétés.
- Le processus logique semble plus concentré : pour le clavardage en Q3 et Q4; pour la visiophonie en Q1 et Q2; et la répartition est constante pour le face à face. Piste d'explication : l'absence de contraintes techniques, l'habitude, la spontanéité et l'expérience du face à face assurent une activité logique plus constante au cours des quatre quadrants.
- On observe dans le face à face une plus grande diversité des types d'arguments que dans les deux autres environnements.

Dialogique

- La proportion moyenne d'éléments dialogiques par rapport à l'ensemble des éléments codés est moins élevée dans le clavardage (20,8%) que dans la visiophonie (30%) ou le face à face (32,1%).
- Hormis quelques exceptions, les premières marques du processus dialogique apparaissent plus rapidement dans le second débat.
- Les premières marques du processus dialogique apparaissent très rapidement dans le face à face et la visiophonie (en moyenne 1,8% et 1,7%) tandis que dans le clavardage, elles se situent à 15,7% du débat.
- L'*évaluation* domine nettement tous les débats quel que soit l'environnement. Toutefois, les équipes présentent un écart de pourcentage beaucoup moins élevé en clavardage (7%) que dans les deux autres environnements (variation de 24% et 26%). Qu'est-ce qui justifie ce fort penchant pour l'*évaluation*? Est-ce la culture, l'âge, la formation? Argumenter serait-il synonyme d'exprimer son opinion et non soutenir une position?

Para-argumentaire

- La proportion d'éléments para-argumentaires est semblable pour les trois environnements (moyenne de 10% face à face, 11% clavardage, 14% visiophonie). Dans le cadre d'un exercice scolaire, on peut supposer que les étudiants se concentrent sur le travail à accomplir et gardent en tête l'évaluation qui l'accompagne.
- L'importance du processus varie nettement en fonction de l'environnement : le face à face (12,3% en moyenne), la visiophonie (31%) et le clavardage (59%). Dans le face à face et la visiophonie, des codes ont été pré-établis afin d'assurer une participation plus équitable selon la demande de chacun. Le «*flow*» des échanges est plutôt balisé en cours de débat dans le clavardage, notamment par l'identification des interlocuteurs.

Interactivité

- On remarque qu'il existe une nette différence entre les environnements : dans le clavardage, le rétro-récursif domine (sauf en philosophie où l'équipe avait adopté un mode d'expression se rapprochant du face à face) alors qu'on retrouve plus de récursif en face à face et en visiophonie. Cette différence peut s'expliquer par les caractéristiques du clavardage : d'une part, par les ruptures conversationnelles dues à l'utilisation de la technique et, d'autre part, par l'accès aux échanges antérieurs sous forme écrite. Le clavardage est caractérisé par des interventions « bi-directionnelles » où chaque participant intervient en fonction de sa réflexion et des commentaires précédents. Le caractère écrit et la démarche mentale de l'individu peuvent assurer une meilleure *assimilation* et *accommodation* de l'information que dans les autres environnements.

Forme

- La proportion moyenne d'éléments liés à la forme est plus élevée en visiophonie (17,5%) que dans le face à face (11,8%) ou le clavardage (10,7%). La visiophonie possède certaines caractéristiques du face à face (gestuelle, non verbal) et certaines caractéristiques du clavardage (segmentation des interventions, localisation des participants), donc à mi-chemin entre les deux autres, ce qui pourrait expliquer l'importance de l'expression individuelle.
- Les types de tonalités dominantes sont identiques en face à face et en visiophonie, à savoir l'affirmation de soi, tandis qu'en clavardage, c'est l'accentuation qui est plus présente. Il est clair que l'accentuation est plus accessible, plus facilement codifiable à l'écrit (caractères gras, majuscules, *émoticones*, etc.) qu'à l'oral où l'intonation peut difficilement être prise en compte par le transcripteur. L'absence de variété des tonalités peut être expliquée par le fait que les étudiants sont en contexte d'un travail scolaire, dans une durée limitée et il est possible que certains participants éliminent l'expression tonale pour donner un caractère plus rationnel aux échanges.

Conclusion

L'analyse des 18 débats sélectionnés mène à une série de constats finaux qui mettent en évidence les éléments caractéristiques propres à chaque environnement.

- Les variables liées à la discipline et au sujet ont peu d'impact sur l'apprentissage : les variables environnementales et les caractéristiques des équipes sont les plus significatives. On observe par ailleurs que la préparation (lecture du dossier, cours en classe) peut agir sur l'argumentation et les faits la soutenant.
- Il importe de souligner que l'observation des comportements d'écriture des participants indique que ceux-ci s'adaptent aisément au mode conversationnel formel de l'activité pédagogique. Les élèves saisissent la différence d'utilisation du clavardage en mode informel (ce à quoi ils sont habitués) et en mode formel. L'évaluation de l'activité constitue un élément important de l'implication de l'élève.
- Les participants et ce, peu importe l'environnement, expriment plus facilement leurs opinions et semblent peu formés pour les soutenir, les expliquer, etc. Notons par ailleurs que les échanges en face à face offrent la possibilité de s'exprimer plus longuement à chaque intervention et une certaine constance au plan des interventions.
- Les interventions liées à l'argumentation apparaissent plus tôt dans le second débat quel que soit l'environnement. L'expérience des élèves, le contexte scolaire et l'évaluation attribuée au premier débat peuvent avoir agi comme facteurs incitatifs à la réalisation du travail et à l'implication plus forte lors du deuxième débat. Le discours évolue au cours des échanges et des expériences.
- Le clavardage se démarque significativement de la visiophonie et du face à face en fonction du développement de l'argumentation. Cet environnement favorise le suivi des échanges, une prise de parole insérée systématiquement lors du déroulement technique des échanges. Le clavardage peut encourager une participation équitable de tous à la discussion. L'expression écrite, la disposition d'être plus à l'écoute et la possibilité de lecture du suivi des échanges qu'offre le clavardage permettent le développement d'un travail collaboratif. Il est possible que la neutralité du clavardage per-

mette aux participants d'être plus à l'aise, de se sentir moins jugés et ainsi plus solidaire de l'activité du groupe.

- En face à face, l'attitude non verbale et l'attitude sociale sont plus prégnantes et peuvent constituer un facteur déterminant de la vie du groupe. L'absence de contraintes techniques de l'environnement en face à face favorise la spontanéité et la dimension expressive de la personnalité de chaque membre. En revanche, le meneur peut occuper un espace dialogique qui laisse peu de place aux autres participants et peut ainsi nuire au travail collaboratif.
- L'interaction dans un environnement virtuel peut être plus intense qu'en face à face. Par exemple, dans l'environnement visiophonique, la fenêtre attribuée à chaque participant laisse place à la spécificité expressive de chacun et en conséquence peut favoriser le travail collaboratif, chacun ayant un espace spécifique de prise de parole et d'expression attitudinale.
- Le para-argumentaire dans les environnements virtuels devient, au fil des expériences, de moins en moins utilisé. Les élèves s'approprient l'environnement et s'investissent rapidement dans le sujet.

Chapitre 4

Analyse pédagogique



CHAPITRE 4 : ANALYSE PÉDAGOGIQUE

Nous avons considéré l'analyse pédagogique sous deux angles : celui de la perception des élèves pour chaque environnement pédagogique et celui des retombées et recommandations pratiques qui concernent davantage les enseignants. L'identité des énonciateurs des verbatim ici présentés, n'est pas indiqué afin d'en préserver la confidentialité.

Perception des élèves

Ce chapitre présente la perception des élèves en fonction de trois dimensions : la dynamique interactive, la production du contenu et la technique de communication *in situ*. Les commentaires des participants ont été recueillis dans les journaux de bord, ils sont reproduits ici en italique.

4.1 Clavardage

Dynamique interactive

Dans cet environnement, les participants considèrent qu'il est difficile de garder le fil de ses idées et de faire en sorte que chacun participe à part égale. Certains proposent d'effectuer les travaux en nombre pair, ce qui pourrait permettre d'éviter «l'exclusion» d'une personne de la discussion. La communication entre étudiants se fait bien, car le support paraît amenuiser les emportements.

« Le rythme des échanges est rapide pour ceux qui tapent avec rapidité. Pénalisation des élèves ayant une vitesse de frappe moindre, ce qui, lorsqu'on respecte leur vitesse, entraîne des longueurs dans le déroulement du débat. Le rythme des échanges est tributaire de la vitesse de frappe. »

Le rythme rapide des échanges permet toutefois d'aborder plusieurs sujets. Cependant, on peut éviter la confusion dans l'argumentation ou la discussion en établissant un tour de parole.

« Si l'on établit un système de tour de parole, il faut que ce dernier soit clair et respecté, car le rythme des échanges (pertinents au sujet) sera plus lent et le débat avancera péniblement. »

Aussi, en développant un système d'un tour de parole, tous les étudiants peuvent participer au débat. Ce faisant, on ne peut permettre à l'élève de répondre directement aux arguments d'un autre, selon la place où l'étudiant se trouve dans l'ordre des tours, ce qui enlève le caractère spontané du débat.

La vitesse de frappe inégale de chacun des participants et l'absence d'un système d'un tour de parole déterminé, conjugué à un rythme des échanges rapide, empêchent certains étudiants de pouvoir exprimer leur pensée.

« En ayant la même vitesse de frappe, il est plus aisé pour les participants de garder le fil de la conversation et d'intervenir au moment approprié. »

Il peut être difficile, néanmoins, de suivre le déroulement du débat lorsque les messages sont envoyés en même temps, et ainsi de perdre le fil de la conversation. La familiarité de deux personnes peut nuire au débat. L'absence d'intonation peut changer le sens des propos. Cet environnement permet à un membre de l'équipe de se retirer plus aisément du débat. Le clavardage inhibe la gêne et la nervosité des participants, comparativement au face à face. Ce type d'environnement permet aux étudiants de s'exprimer sur un sujet *« hors du cadre conservateur de la classe »*.

Contenu

Des opinions diverses contribuent au débat, d'où l'importance de soumettre un sujet suscitant la réflexion. Les sujets d'actualité semblent contribuer au débat, car ils touchent davantage l'étudiant (et celui-ci se sent plus impliqué dans le débat). Chaque participant a alors une plus grande motivation pour énoncer ses arguments. Les étudiants étant plus préoccupés par l'essence de leur propos (ce qui entraîne une rapidité de frappe), la forme (qualité de la langue) en subit les conséquences : *« nous écrivons souvent en langage parlé »*.

Aussi, pour accélérer le rythme des échanges, certains étudiants utilisaient quelques éléments d'un « langage Internet » (abréviations, certains mots anglais). D'autres ont fait attention tout de même à la formulation de leur pensée, ce qui a ralenti le rythme des échanges, par conséquent la dynamique de groupe n'en souffre pas nécessairement (moins de stress pour taper vite). Le débat se déroule plus lentement pour certains, mais les étudiants ont plus de temps pour « choisir » leurs mots. L'argumentation suivie est difficile avec ce support (on saute parfois du coq à l'âne); il y a un risque de tomber hors sujet également. L'étudiant peut penser plus longuement à ce qu'il va dire (et ainsi de mieux formuler avant d'intervenir).

Technique

Aux yeux des participants, le clavardage comporte des avantages techniques importants :

- facilité d'utilisation et accessibilité de la technologie (via n'importe quel ordinateur connecté sur Internet);
- le clavardage permet aux étudiants de ne pas être interrompus;
- le fait que l'ensemble de la discussion soit disponible à l'écran permet à l'étudiant de s'y référer plus facilement;
- le débat peut être fait au moment voulu.

Par contre, les élèves notent un certain nombre de désavantages :

- la communication peut être « moins naturelle » qu'en face à face puisqu'il y a absence de non-verbal (l'absence d'intonation peut susciter quelques malentendus);
- il peut aussi y avoir risque de confusion due à la vitesse de frappe différente des participants;
- il est difficile de prendre le temps de lire, puis d'écrire lorsque le rythme de la conversation est rapide « Tout le monde écrit en même temps »;
- enfin des problèmes circonstanciels peuvent survenir (bogue d'ordinateur, perte de segments du clavardage).

4.2 Visiophonie

Dynamique interactive

Plusieurs participants considèrent que cette technique favorise une communication sérieuse puisqu'elle nécessite que chacun s'exprime à son tour. La visiophonie ne laissant pas de place à une prise de parole collective simultanément. Ceci favorise l'écoute et la compréhension au dire des élèves. De surcroît, cette technique permet la manifestation de codes non verbaux liés au processus de prise de parole, par exemple, lever la main.

« Grâce à la perception visuelle des autres élèves, les échanges sont favorisés, surtout lorsqu'un système de signes (bref, un code) est développé pour déterminer les tours de parole. Le rythme des échanges est ainsi accéléré (peut-être pas autant qu'en face à face) et peut s'établir dès lors une dynamique de groupe intéressante.

Le débat par tour de parole donne un aspect monolithique (blocs) aux interventions des participants.

L'attente de la fin du tour de parole, puisque le système ne permet de parler qu'une personne à la fois (« flux artificiel de la discussion »), ralentit le rythme des échanges et peut ainsi nuire à la dynamique des échanges. Cela est compensé par l'aspect interactif et nouveau du support utilisé. »

Contenu

La préparation du débat à l'aide de dossiers de référence constitue un facteur déterminant de la qualité des échanges. De plus l'intérêt pour le sujet et sa proximité avec l'actualité joue un rôle déterminant.

« Débat de bonne qualité (arguments solides) lorsque préparation adéquate (recherche d'informations pour soutenir les arguments), cette dernière semble essentielle (« primordiale ») pour être le garant d'un débat pertinent.

Plus grande facilité à débattre quand les élèves ont des opinions diverses. »

La visiophonie induit une communication orale et peut engendrer en conséquence une qualité langagière de moindre qualité qu'à l'écrit. La fluidité du discours est privilégiée par rapport à la forme. L'élève a tendance à employer un registre familier. En revanche,

l'élève, entre chaque intervention, a le temps de structurer son propos, la qualité doit être somme toute acceptable.

« Qualité de la langue douteuse à cause du caractère oral (donc, non écrit) des interventions de chacun. [Note du chercheur : l'élève semble évaluer la qualité de son discours oral à l'aide de paramètres d'évaluation de la langue écrite, et ce, quel que soit le support utilisé.] »

Technique

La visiophonie, nonobstant les bogues de l'image figée ou le volume du débit à ajuster, permet à chacun des interlocuteurs de respecter le droit de parole de l'autre. Le genre de tâche, à savoir le débat, est bien adapté à ce mode de communication.

« Chaque participant peut exprimer son opinion sans se faire interrompre par un autre (cela oblige l'étudiant à écouter le point de vue de l'autre sans que ce dernier se fasse couper) ... »

Ce support favorise l'attention de l'étudiant grâce une fenêtre où l'on aperçoit chaque participant de relativement près, ce qui, en plus de voir le langage corporel de l'autre, permet d'éviter les distractions extérieures.

La perception visuelle des autres semble être une caractéristique essentielle de l'interaction.

4.3 Face à face

Dynamique interactive

La perception visuelle semble favoriser la compréhension des arguments des participants, ou même de leurs émotions (par la gestuelle), et le «*contact personnel améliore* » la dynamique de groupe. La conversation peut être plus ardue lorsque les étudiants interviennent à tout moment, mais le rythme des échanges reste le plus souvent fluide. En général, la communication entre participants avec ce genre de support est vivante et directe du fait de la présence à proximité des coéquipiers (il y a aussi un risque de s'interrompre, cepen-

dant). L'absence d'intermédiaire contribue donc à la rapidité des échanges ainsi qu'à la dynamique de groupe selon certains. Lorsque les participants se connaissent et s'entendent bien, la dynamique de groupe est renforcée et fait profiter le débat :

« Nous nous entendions très bien, ce qui permettait au groupe de faire des blagues, de rigoler, mais surtout, de ne pas avoir peur d'être en désaccord avec certain membre du groupe. »

Les élèves sont libres de traiter du sujet comme ils l'entendent tout en restant relativement structurés. »

Le rôle de l'intonation dans le débat semble être important pour les étudiants en plus de permettre la nuance des propos, elle contribuerait à établir une bonne dynamique de groupe. L'étudiant perçoit ainsi plus nettement l'interaction avec les autres membres de l'équipe. Le rythme des échanges est fluide avec ce support, même si certains mentionnent avoir eu parfois de la difficulté à intervenir. L'enregistreuse a pu dans certains cas créer un malaise entre les étudiants. Il faut ajouter que le débat ne se passe parfois qu'entre deux personnes.

Contenu

Les arguments trouvés grâce à la préparation incitent donc davantage les participants à la réflexion sur la question.

« La qualité du contenu dépend surtout de la préparation faite avant [le débat] et de la capacité du groupe à cerner le sujet, souvent, la discussion dérive dans des sujets hors contexte; le contenu pourrait donc être parfois plus concentré. Ainsi, la préparation avant le débat est nécessaire pour la défense de sa position, l'animation de la discussion, ou tout au plus, avoir une idée du contexte de la situation. »

La qualité de la langue est « *un peu relâchée* » à cause de la participation à une discussion entre pairs avec lesquels les étudiants tendent à employer un niveau de langage moins formel. Certains tentent néanmoins « *de parler le mieux possible* » dans cette situation. D'autres soutiennent, comme pour les autres supports, que, cherchant à répliquer le plus rapidement possible, on laisse tomber la forme du propos.

Les sujets, à l'aide de la matière vue en classe, développent l'esprit critique et favorisent la discussion, surtout s'ils touchent directement ou indirectement les élèves. Un certain apprentissage se fait lors de la préparation documentaire avant le débat. La préparation permet aussi de débattre du sujet plus longuement. Les enjeux du débat se précisent au fur et à mesure que la discussion avance.

Technique

La familiarité du support est rassurante (comparativement au clavardage et à la visiophonie, ce qui fait dire à certains que le débat est plus approprié au face à face qu'aux deux autres supports), mais le manque de préparation des participants peut être plus manifeste dans cet environnement puisque les participants croient que l'interaction entre eux, de par elle-même, suffira à animer la discussion. Le face à face permet une participation plus spontanée de l'étudiant, comparativement aux deux autres supports, ce qui fait dire à certains qu'il est «*plus humain* ».

Retombées pédagogiques des activités et recommandations

L'examen des données recueillies au cours de l'expérimentation menée auprès des élèves permet aux chercheurs d'en cerner les retombées pédagogiques concrètes, des retombées qui s'inscriront dans l'apprentissage et le bagage académique des élèves. Les pages qui suivent présentent en détails les retombées identifiées au plan de la dynamique du groupe, de la technique, de la pédagogie et du contenu, notamment dans un environnement virtuel. Pour chaque composante, nous relèverons une observation suivie d'une recommandation.

4.4 Dynamique de groupe

On s'aperçoit que les environnements virtuels se caractérisent par une grande solidarité entre les participants et par la capacité à utiliser efficacement la technique pour créer et instaurer une atmosphère collaborative (entraide, complicité).

Les environnements virtuels, particulièrement celui du clavardage, génèrent une interaction entre les participants, dans le cadre de laquelle chacun a un espace dialogique particu-

lier. De surcroît, la saisie écrite des échanges et sa possible consultation tout au cours de l'activité, favorisent une lecture intelligente et intégrée du discours.

- Il importe de ne pas sous-estimer l'expérience des élèves en matière de TIC. Leur intérêt pour ce support de communication est manifeste; en conséquence, son utilisation à des fins pédagogiques s'avère pertinente.

4.5 Technique et gestion de l'activité

On remarque que les élèves sont très familiers avec les TIC, notamment le clavardage. Cependant, l'utilisation des TIC dans un contexte académique nécessite une approche différente et, à cet effet, nécessite une certaine formation. L'argumentation fut plus rapidement abordée dans le second débat.

- Un exercice formatif pour familiariser les participants avec les environnements virtuels dans un contexte pédagogique s'avère nécessaire.

Les élèves rencontrent fréquemment des difficultés à fixer un agenda commun pour une activité telle que le débat à quatre.

- Il importe d'allouer un délai de préparation pour alimenter le débat et pour permettre la prise des rendez-vous virtuels. Pour l'ensemble d'une activité (préparation, rendez-vous et débat), il est suggéré d'allouer une dizaine de jours.

Le fait de tenir un registre ou d'enregistrer les propos échangés entre les élèves présente une motivation supplémentaire pour ces derniers. Ceux-ci savent qu'ils seront lus ou écoutés, ce qui confère sérieux et pertinence à l'activité.

- Dans le contexte d'une activité pédagogique, le support écrit est essentiel pour, d'une part, suivre le processus de l'argumentation et l'activité individuelle et, d'autre part, assurer le suivi de l'activité.

La durée fixée à 60-80 minutes pour le déroulement de l'activité semble appropriée. Celle-ci laisse le temps nécessaire à chaque participant de développer et formuler ses idées.

- Le débat en ligne ou en face à face nécessite, pour une équipe de 3-4 participants, une durée permettant une phase de dégel, d'affrontement et de résolution. En conséquence, 60 à 80 minutes semblent suffire pour permettre à chacun de s'exprimer.

La composition des équipes en regroupements de 3 à 4 élèves est adéquate et bien adaptée à la durée de l'activité.

- La composition d'équipes de 3 à 4 personnes offre, pensons-nous, les conditions de communication optimales pour débattre dans le cadre d'un travail collaboratif d'une durée de 60-80 minutes. Si le nombre des participants est plus élevé, la qualité des monologues et des interactions risque d'être influencée.

4.6 Pédagogie

L'analyse des données relève la faible expérience des élèves en matière de participation à des débats. Les élèves opinent beaucoup plus qu'ils explicitent ou soutiennent leur argumentation.

- Il conviendrait d'encourager les professeurs à intégrer dans leurs cours académiques des exercices incitant leur auditoire à développer des aptitudes en matière de participation à des débats.

Aucune formation spécifique reliée au processus d'argumentation n'a été donnée aux élèves. Ceux-ci ont toutefois reçu une formation lors de leur premier cours de philosophie.

- Il y aurait lieu de favoriser des activités pédagogiques permettant à l'élève de développer la compétence de l'argumentation.

Les activités proposées aux participants sont faciles à gérer dans le cadre de la classe. Elles permettent de faire travailler les élèves en petits groupes, de manière efficace, sans répétition et sans risque de lasser l'auditoire.

- Les environnements virtuels peuvent être utilisés pour d'autres activités que le débat. Citons à titre d'exemples : l'étude de cas, la résolution de problème, la création, l'explication, le journal de bord collectif. Dans le cadre de ce mode conversationnel,

une condition s'impose cependant: le protocole de l'activité doit être clairement défini et les questions auxquelles les élèves auront à répondre, non équivoques et précises.

Dans un même ordre d'idées, la consultation obligatoire du dossier rend moins probable la substitution des participants et plus productifs les échanges.

- Un dossier composé de références, d'articles, de témoignages doit être constitué et accessible aux élèves.

Le débat, comme activité évaluée par le professeur, constitue un facteur de motivation significatif pour les étudiants.

- Il est préférable d'attribuer à chaque exercice une évaluation significative (par exemple 10% de l'évaluation globale du semestre).

Dans le cadre de cette étude, une fiche d'auto-évaluation permet à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses. Par la suite, cet exercice incite également à identifier et évaluer ses propres arguments, à la lumière de la collaboration des autres participants.

- L'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage de l'argumentation s'avère pertinente. De plus, pour permettre à l'élève d'évaluer ses propres arguments, il importe de fournir des outils d'auto-évaluation.

Dans le contexte d'une gestion de classe, le clavardage permet de faire travailler tous les élèves en petits groupes, de manière efficace, sans répétition et sans lassitude puisque chacun a un droit de parole et de regard.

- Il est recommandé d'intégrer le clavardage aux activités pédagogiques fondées sur les échanges, et cela, dans une perspective constructiviste.

4.7 Contenu

La motivation de l'élève pour l'activité est liée à l'intérêt qu'il porte au sujet.

- Le lien du sujet avec la matière des cours ou la mise en application des notions vues en classe influent sur cet intérêt. Il importe d'en choisir qui se prêtent véritablement à un

débat, qui permettent l'expression de positions et de points de vue diversifiés, ainsi que le développement d'une argumentation étayée.

Il faut aussi considérer que la préparation au débat est un facteur conditionnel au bon déroulement de l'activité.

- La consultation de sources documentaires (dossier de recherche, contenu de cours, sites Internet, etc.) est fortement suggérée pour développer de nouveaux arguments et alimenter le débat à venir.

Dans le cadre d'un atelier conventionnel, seul l'accès au produit final des étudiants est habituellement possible. Dans le cadre du travail collaboratif, et plus particulièrement du clavardage, on peut intervenir tout au long du processus de construction du discours.

- La coalescence de l'argumentation (construction par combinaison, union, fusion) constitue un critère d'évaluation de fond. L'évaluation de l'argumentation devrait tenir compte à la fois de la participation individuelle et de celle du groupe.

Dans tous les environnements, l'argumentation est dominée par des jugements d'évaluation.

- Il est suggéré de favoriser également le développement de jugements d'observation afin d'équilibrer le recours aux divers jugements dialogiques.

Quel que soit l'environnement exploité, on note que la fluidité du discours est toujours privilégiée par rapport à la forme. Les participants se sont toutefois montrés soucieux de maintenir une certaine qualité de langue, possiblement parce que l'exercice était évalué.

On note un lien entre la qualité de l'argumentation et la qualité de l'expression.

- Parmi les environnements d'apprentissage étudiés, le clavardage est le mode de communication qui laissait davantage de place à l'autocorrection linguistique avant la diffusion.

Sur le plan de la rhétorique, on observe une utilisation très parcimonieuse de figures de style. Pour les élèves, débattre d'un sujet est une activité qui se limite à donner son opi-

nion personnelle, sans plus (évaluation suite à l'observation). Le discours du débat s'inscrit avant tout au plan du logos et laisse peu de place à la rhétorique (forme). L'utilisation de la tonalité et de l'affect est plus manifeste lors des propos axés sur le para-argumentaire.

- La qualité de la langue, tant sur le plan de la forme que du contenu, est une exigence à promouvoir et valoriser auprès des élèves particulièrement lors des clavardages.

Conclusion



CONCLUSION

On peut dire que ce projet de recherche, mené durant deux années, est d'abord caractérisé par la pluralité des angles qu'il aborde : trois environnements pédagogiques, trois disciplines, 18 débats analysés, 59 catégories partagées dans cinq dimensions distinctes.

Cette recherche sur l'argumentation et les environnements d'apprentissage nous permet d'induire que peu importe le type d'environnement et la discipline concernée, un certain nombre de conditions rendant possible le développement d'une argumentation doit être suivi : certaines conditions se rapportent à des consignes d'ordre pédagogique, telles que le travail préparatoire, le choix de la question à débattre, une évaluation pondérée de façon significative. D'autres se rapportent plutôt à des consignes d'ordre procédural que les participants sont eux-mêmes appelés à adopter et à gérer, notamment les règles de prise de parole, la durée du débat et l'écoute des interlocuteurs.

Par ailleurs, il appert que pour un type d'environnement, à savoir le clavardage, les contraintes liées à la personnalité sont moins prégnantes et permettent la production d'un discours argumentatif où chacun peut sans gêne s'exprimer, suivre le déroulement du discours et faire cheminer l'argumentation.

De plus, pour le clavardage, la saisie écrite des propos rend accessible le suivi des échanges tout au cours de l'activité. Ce suivi rend donc possible la reprise d'arguments antérieurs et un échange plus soutenu. L'attente du tour de parole constitue plus un avantage qu'un inconvénient. Les participants mentionnent que cette attente favorise, d'une part, l'écoute de l'autre et, d'autre part, un temps de réflexion approprié.

Dans l'environnement en face à face, l'argumentation n'est pas toujours tributaire de la participation équilibrée des membres du groupe. La personnalité peut agir aussi bien comme facteur d'inhibition que comme facteur dynamisant le débat.

La visiophonie fédère certains éléments positifs du clavardage et du face à face : elle accorde comme pour le clavardage un espace dialogique pour chacun des participants et,

visuellement, signale manifestement (par la fenêtre attribuée à chaque participant) la présence de chacun. Dans un tel contexte de communication, la visiophonie laisse place à l'expression de la personnalité en face à face mais aussi à la participation particulière de chacun.

Dans le cadre de notre étude, nos observations indiquent que la visiophonie n'est pas aussi performante que nous l'avions envisagée. Est-ce pour des raisons liées à l'appropriation d'une nouvelle technologie? Est-ce lié à une utilisation excluant le recours au clavier? Est-ce lié aux contraintes de temps qui obligeaient les participants à convenir d'un rendez-vous à l'endroit où les caméras étaient localisées? Est-ce lié à la focalisation de l'attention des participants par la présence continue de l'image?

Des recherches futures portant exclusivement sur le clavier intégré à la visiophonie pourraient nous permettre d'explorer des pistes nouvelles quant à une utilisation des TIC dans un contexte d'apprentissage.

La présente recherche a démontré le potentiel des environnements virtuels d'apprentissages pour le développement de l'argumentation. Ces environnements ne sont pas moins performants que celui en face à face : ils favorisent des conditions aussi productrices ou comme dans le cas du clavier offrent de meilleures conditions pour le développement d'un discours argumentaire pertinent. De plus le travail d'équipe y est plus prégnant et rendu accessible.

En somme, à la question initiale que nous nous étions posée concernant le type d'environnement le plus propice au développement du discours argumentaire, il s'avère que le clavier présente, dans les conditions actuelles de réalisation, des avantages marqués par rapport aux deux autres environnements. Nous considérons que l'intégration de cette technologie à l'enseignement collégial constitue un facteur d'enrichissement tant sur le plan du contenu d'un cours que sur le plan de son organisation.

MÉDIAGRAPHIE

ANSCOMBRE, J.C et DUCROT, O (1983). L'argumentation dans la langue. Liège : Mardaga.

ARISTOTE (1991). Rhétorique. Traduction de C.E Ruelle et commentaires de B. Timmermans. Paris : Le livre de poche #12, coll. Classiques de la philosophie.

AZNOUR, H. et BERTRAND, D. (2000). Réapprendre à apprendre, Montréal, Guérin universitaire.

BAKER, M. et BIELACZYK, K. (1995). Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions *in* (Éd.) Greer, J., Proceedings of AI-ED 95 – 7th World Conference on Artificial Intelligence in Education (pp. 210-218). Charlottesville : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

BAKER, M. (1996). Argumentation and cognitive change in collaborative problem-solving dialogues (Report No. CR-13/96). France : Coast.

BAKER, M. et al. (2001). Computer-mediated epistemic interactions for co-constructing scientific notions: lessons learned. *European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning* (EuroCSCL 2001), Maastricht, 22–24 mars 2001. Maastricht : Unigraphic. 89–96.

BARKER, T. et PILKINGTON, R. (2000). Collaborative Learning in Virtual Learning Environments, CBLU Technical Report.

BARTH, E.M., KRABBE, C.W., (1982). From axiom to dialogue. A philosophical study of logics and argumentation. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987). The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum and ass.

BÉRUBÉ B. et CARON-BOUCHARD M. (2001). La dynamique interactive des groupes virtuels. Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.

BIOCCA, F., (1997). The Cyborg's Dilemma : Progressive Embodiment in Virtual Environment, URL : <http://www.ascurc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html#rref90>

BLACKBURN, P., (1989). Logique de l'argumentation. Ottawa, Canada. Éditions du Renouveau Pédagogique.

BLAIR, J.A et Johnson, R.H., (1983) Logical self-defense. 2^{ème} éd. Toronto : McGraw Hill Ryerson.

BOREL, M.-J., GRIZE J.-B., MIÉVILLE, D., (1983). Essai de logique naturelle. Bern/Frankfurt/New York : Peter Lang.

BRETON, P. (2001). L'argumentation dans la communication. (nouv.) Éd. La Découverte et Syros : Paris.

BRUNER, M., (1999). J. Piaget,

URL : <http://www.curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501piaget.htm>

BRUNER, J., (1990). Acts of Meaning, Cambridge, MA. Harvard University Press.

BULL, S. et BROADY, E. (1997). Spontaneous peer tutoring from sharing student models *in* (Éd.) du Boulay, B. et Mizoguchi, R., Proceedings of Artificial Intelligence in Education (pp. 143-150). Kobe : IOS Press.

BURNETT, R. E. (1993). Decision-making during the collaborative planning of co-authors *in* (Éd.) Penrose, A. et Sitko, B., Hearing ourselves think : Cognitive research in the college writing classroom (pp. 125-146). NY : Oxford University Press.

CARON-BOUCHARD, M. et MACCABÉE, D. (2000). Enquête auprès des élèves du collégial, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf.

CECEZ-KECMANOVIC, D., TRELEAVEN, L. et MOODIE, D. (2000). CMC and the Ques of Democratisation a University Field Study. Proceedings of the 33rd Hawaiï International Conference on System Sciences 2000.

CEFRIO, NETAdo (2003).

URL : http://www.cefrio.qc.ca/Communiques/commun_45.cfm

CHAN, C. K. K. (1995). Collaborative processing of incompatible information in Proceedings of the 17th Annual Conference of the Cognitive Science Society (pp. 346-351). Amsterdam : Lawrence Erlbaum.

CHEN, I. (1999). Overview of Lev Vygotsky's Theory,

URL : <http://www.coe.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm>

COHEN, E. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. Review of Education Research, 1964(1).

COPPOLA, N., RANA, A. et BIEBER, M. (1997). Collaborative Hypermedia Educational Framework (CHEF) : Instantiation and Assessment of an Instructional Model,

URL : http://www.ausweb.scu.edu.au/aw99_archive/aw99/proceedings/Bieber/index.html

COSTIGAN, J. T. (1997). Comparison of Video, Avatar & Face-to-Face in Collaborative Virtual Learning Environment, URL : <http://www.evl.uic.edu/costigan/thesis.html>

CRUZ, M. G., DRYDEN HENNINGSEN, D. Z. et SMITH, B. A. (1999). The Impact of directive leadership on group information sampling decisions, and perceptions of the Leader *in* Communication research, vol 26 n.3, Sage Publications.

DISPAUX, G., (1984). La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes d'argumentation. Paris : Les éditions de Minuit, coll. Arguments.

EEMEREN, F.H. van., (1995). A world of difference: the rich state of argumentation theory. Informal Logic Vol 17, No 2: 159-176.

EEMEREN, F.H. van., GROOTENDORST, R., (1984). Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion. Dordrecht, Hollande: Foris Publication, coll, Pragmatics and discourse analysis #1.

ENQUÊTE CEFRIO (2003).

URL: <http://www.netado.enquetecefrio2003>

ESCH, E. (1998). Environnement virtuel et réalités sociolinguistiques, Insa de Lyon.

URL : <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/environnement.html>

ESCH, E. et CLEARY, R. L. (1999). Learner Interaction and Broadband Network *in* (Éd.) Hogan-Brun, G. et Jung, U., Media Multimedia Omnimedia, Peter Lang.

ERKENS, G. (1997). Co-operative problem solving with computers in education : Modeling of co-operative dialogues for the design of intelligent educational systems. Utrecht, Pays-Bas : Brouwer Uithof.

GÉRIN-LAJOIE, D. et WILSON, D. (1999). Technologie et facilitation de l'apprentissage,

URL: http://www.olt-bta.hrde-drhc.gc.ca/download/89029final_f.pdf

GOKHALE, A. (1995). Collaborative Learning and Enhances Critical Thinking *in* Journal of Technology Education, volume 7, number 1, Fall 1995.

URL : <http://www.borg.lib.vt.edu/ejournals/jee-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

GREENO, J. G. (1997). Response : On claims that answer the wrong question. Educational Researcher, 20 (1), pp. 5-17.

GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R. et LAFERRIÈRE, T. (1996). L'apport des nouvelles technologie de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire.

URL : <http://www.fse.ulaval/fac/tact/fr/html/apport/apport96.htm>

GRIZE, J.-B. (1982). De la logique à l'argumentation, Genève, Librairie Droz S.A.

Groupe μ (1970). *Rhétorique générale*, Paris Larousse.

GUÉGUEN, N. et TOBIN, L. (Éd) (1998). *Communication, société et internet*, Actes du colloque Gresico de Vannes, Paris, L'Harmattan, Paris.

HAKKEN, D. (1999). *Cyborgf @ Cyberspace?*, London and New-York Routledge.

HARTLEY, J. R. (1999). *Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning in On-line Learning Environments in Educational Technology and Society*, 2(2).

HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, PUF.

HERMINA, J.M., ERKENS, G. et KANSELAAR, G. (1999). *Developing a Computer-Supported Collaborative Learning Environment for Argumentative Writing*, URL: <http://www.CIP71999.htm>

HERRING S. (1999). *Interactional Coherence in Journal of Collaborative Mediated Communication*, 4(4). URL: <http://www.ascuse.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html>

HILTZ, S. R. (1992). *Constructing and Evaluating a Virtual Classroom in Contexts of Computer Mediated Communication*, ed. Martin Lea. URL: <http://www.tecfa.unige.ch/~jermann/staf17/hiltz.html>

HILTZ, S. R. (1998). *Collaborative Learning in Asynchronous Learning Network: Building Learning Communities*, URL : <http://www.eies.njit.edu/~hiltz>

HILTZ, S. R., COPPOLA, N. et al. (1999). *Measuring the Importance of Collaborative Learning for the Effectiveness of ALN : A Multi-Measure, Multi-Method Approach*, URL : <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol4issue2.htm>

HOOGAERT, C., (1996). *Argumentation et questionnement*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'interrogation philosophique.

IFERT, D. et ROLOFF, M. E. (1998). *Understanding obstacles preventing compliance in Communication research vol.25 n.2*, Sage Publication.

JACKSON, S., et JACOBS, S., (1981). *The collaborative production of proposals in conversational argument and persuasion: A study of disagreement regulation*, *Journal of the American forensic association* 18: 77-80.

JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1993). *Creative and critical thinking through academic controversy*, *American Behavioural Scientist*, 37 (1), pp. 40-53.

JONES, S. (1999). *Doing Internet Research : Critical Issues and Methods for Examining the Net*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

JORDAN, T. (1999). *Cyberpower*, London - New-York, Routledge.

KOHN, R.C. et NÈGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation*, Paris: Nathan.

KOPPERSCMIDT, J. (1989). *Methodik der argumentationsanalyse*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

KUHN, D., SHAW, V. et FELTON, M. (1997). Effects on dyadic interaction on argumentative reasoning, *Cognition and Instruction* 15 (3), pp. 287-315.

LAJOIE, J. et GUICHARD, É. (2002). *Odyssée Internet. Enjeux sociaux*. Montréal PUF.

LEE, L. (1998). Going beyond classroom learning : acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *Calico Journal*, vol. 16, no 2.

LEGENDRE, A. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MABRY, E.A. (1997). *Framing Flames : The Structure of Argumentative Message on the Net*,
URL : <http://www.ascusc.org/jcnc/vol2/issue4/mabry.html>

MEQ (1996). *Les technologies de l'information et de la communication en éducation, Plan d'intervention*. URL: http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped-ens-sup.htm

MERCER, N. et WEGERIF, R. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom, *British Educational Research Journal* 25 (1), pp. 95-111.

MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin/Masson.

MUCCHIELLI, A. et JUIDARCH, J. (1998). *Nouvelles méthodes d'étude en communication*, Paris, Armand Colin/Masson.

PENNINGTON, M. (1996). Writing the natural way : on Computer. *Computer Assisted Language Learning*, 9 (2-3).

PERELMAN, Ch., OLBRECHTS-TYTECA, L., (1958). *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

PILKINGTON, R. M. et MALLEEN, C. (1996). Dialogue games to support reasoning and reflection in diagnostic tasks *in* (Éd.) Brna, P., Paiva, A. et Self, J., *Proceedings of EuroAIED* (pp. 213-220). Lisbonne : Fundação Calouste Gulbenkian.

PILKINGTON, R. M. (1999). Analysing Educational Discourse : The DISCOUNT Scheme. CBL Technical Report, no. 99/2. ISBN : 1 901418 022.

PILKINTON, R., TREASURE-JONES, T. et KNESER, C. (1999). The Tutor's Role : An investigation of participants' role in CMC seminars using exchange structure analysis *in* Proceedings of Workshop 3 : Analysing educational dialogue interaction : Towards models that support learning (pp.44-52). Le Mans, France : AI & Education '99.

PILKINGTON, R. et WALKER, A. (2002). Using CMC to Develop Argumentation Skills *in* Children with "Literacy Deficit" sous presse

PFISTER, H.-R. et al. (1999). Negotiating about Shared Knowledge in a Cooperative Learning Environment, URL:
<http://www.sll.stanford.edu/CSCL99/papers/Monday/pfisterwessnerS93.html>

POUPART et al. (1997). La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques, Montréal, Gaétan Morin.

POWERS, S. et MITCHELL, J. (1997). Student Perceptions and Performances in a Virtual Classroom Environments, Proceedings : American Education Research Association (AERA), Chicago, Illinois, March.

PULLEN, J. M. (1998). Synchronous distance education and the Internet, URL:
http://www.isoc.org/inet98/proceeding/4b/4b_1.htm

RANKIN, W. (1997). Increasing the Communicative Competence of foreign language students through the FL Chatroom *in* Foreign language annals, v.30 n.4, winter 1997.

REBOUL, O. (1986). La rhétorique. Paris : PUF.

REBOUL, O. (1991). Introduction à la rhétorique. Paris : PUF, Coll. Premier cycle.

SALOMON, G. (1993). Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations, Cambridge CUP.

SALOMON, G. et al. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. Educational researcher, 20 (4).

SAVERY, J. et DUFFY, T. M. (1996). Problem based learning : An instructional model and its constructivist framework *in* (Éd.) Wilson, B. Constructivist learning environments : Case studies in instructional design (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.

SHERMAN, L.W. (1999). Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) *in* Higher Education: A Postmodern Constructivist Pedagogy for Teaching Educational Psychology Cooperatively, URL:

http://www.muohio.edu/%7Eshermanw/aera99_wholepaper.htmlx

SMITH, R., SIPUSIC, M. J. et al. (1999). Experiments Comparing Face-to-Face with Virtual Collaborative Learning *in* Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference, C. Hoadly & J. Roschell (eds), Palo Alto.

STAHL, G. (2002). Contributions to a theoretical Framework for CSCL, URL:

<http://orgwis.gmd.de/~gerry/publications/conferences/2002/escl2002/index.html>

STEIN, N. L., CALICCHIA, D. J. et BERNAS, R. S. (1996). Conflict talk : Understanding and resolving arguments *in* (Éd.) Givon, T. Typological studies in language : Conversational analysis (pp. 233-267). Amsterdam : John Benjamins.

SULLIVAN, N. et PRATT, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments : a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 24 (4), pp. 491-501.

TAM, M. (2000). Constructivism, Instructional Design and Technology: Implications for Transforming Distance Learning *in* *Education Technology and Society*, 3(2).

TOULMIN, S., (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOUSSAINT, N. et DUCASSE, G. (1996). *Apprendre à argumenter*, Sainte-Foy, Les Éditions Le Griffon d'argile.

TREMBLAY, R. et LACROIX, J. G. (1996). *Apprentissage philosophique en réseau informatique la recherche APRI : abrégé des résultats qualitatifs*. URL : http://infopuq.quebec.ca/~qc13253/acte_1996/acte96_23htm

VALLERAND, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.

VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. et SNOECK HENKEMANS, A. F. (1995). *Argumentation*. Groningen, Pays-Bas : Woltersgroep.

VEERMAN, A. L. (1996). *Argumentation during solving ill-structured problems*. Paper presented at the First International Workshop on Argumentative Text Processing. Barcelona.

VEERMAN, A. L. et ANDRIESSEN, J. E. B. (1997). *Academic learning and writing through the use of educational technology*. Paper presented at the conference on Learning and Teaching Argumentation, Middlesex, Londres.

VEERMAN, A.L. et al. (1999). Collaborative Learning Through Computer Mediated Argumentation *in* Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference, Palo Alto CA, C. Hoadly & J. Roschelle (eds).

VEERMAN, A. L. (2000). Computer-Supported Collaborative learning through argumentation. Thesis : Print Partners Ipskamp, Enschede.

VIGNAUX, G. (1976). L'argumentation. Essai d'une logique discursive. Genève-Paris : Droz.

VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Massachussets : Harvard University Press.

WALKER, S. A., et PILKINGTON, R. M. (2000). Networked communication and the collaborative development of written expression at key stage three. *In* M. Asensio, J. Foster, V. Hodgson, & M. McConnell (Eds.), *Proceedings of the Second International Conference on Networked Learning 2000*, Lancaster 17th-19th April. (28-37): Lancaster University and Sheffield University.

WALKER, S. A. et PILKINGTON, R. M. (2001). Facilitating computer-mediated discussion classes: a study of teacher intervention strategies. *In Proceedings of IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001)*, Madison, USA. 6-8th August.

WALLACE, P. (1999). The Psychology of Internet, Cambridge University press.

WARSHAUER, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom *in* CALICO Journal 13 (2): 7-26.

WARSHAUER, M. (1999). Electronic Literacies. Mahwah : New Jersey, Erlbaum.

WASSON, B. et MORCH, A. (2000). Identifying Collaboration Pattern in Collaborative Telelearning Scenarios *in* Educational Technology and Society, 3(3).

WEINBERG, B. *in* Philip P. WIENER, Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas, New York, Charles Scribner's sons, 1973, vol. IV, pp.167-173.

WOODS, J., WALTON, D.N., (1992). Critique de l'argumentation. Logiques des sophismes ordinaires. Paris : Éditions Kimé.

ANNEXES

Annexe 1 - Fiche d'identification

NOM : _____

Cochez l'adresse du courriel pour vous contacter le plus fréquemment

COURRIEL : (Brébeuf) _____

COURRIEL : (personnel) _____

Téléphone : () _____

1. Dans quel programme se situe la majorité de vos cours ?

Arts, lettres et communications

Arts visuels et communications

Lettres et communications

Langues modernes

Multimédia

Sciences Humaines

Internationale

Comportement humain

Sociétés nord-américaines

Sciences de la nature

Sciences pures

Sciences santé

Baccalauréat international

Sciences de la nature

Sciences humaines

Sciences Lettres et Arts

2. Niveau d'études :

En quelle session êtes -vous ?

1^{ère} session

2^{ème} session

3^{ème} session

4^{ème} session

5^{ème} session

6^{ème} session et plus

3. Sexe :

MASCULIN :

FÉMININ :

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? (plusieurs choix possibles)

Français

Anglais

Autre langue :

5. Quelle langue parlez-vous principalement avec vos amis ? (un choix)

Français

Anglais

Autre langue :

6. Vous arrive-t-il au cours d'une même conversation de vous exprimer dans plus d'une langue?

Oui

Non

Si oui, lesquelles :

7. Y a-t-il un ordinateur à la maison ?

Oui

Non

8. Si oui, votre ordinateur est-il muni d'un Webcam (Visiophonie)?

Oui

Non

9. Si vous avez Internet à votre domicile quelle est la vitesse de transmission de votre modem ?

Moins de 56 KBPS

Vitesse de 56 KBPS

Haute vitesse

Autres

Ne sais pas

10. Avez-vous déjà utilisé le réseau Internet ?

- Oui
- Non

11. À partir de quel endroit accédez-vous le plus fréquemment au réseau Internet ?

- À mon domicile
- À l'école
- Chez des amis/parents
- Au travail
- Autres (précisez) :

12. À quelle fréquence en moyenne utilisez-vous Internet, diriez-vous que c'est

- | | Maison | Collège | Autre (travail, amis) |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| À tous les jours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Presque à tous les jours | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Deux ou trois fois par semaine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Une seule fois par semaine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jamais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. À quelle fréquence vous servez-vous de la toile (le web) pour vos études ?

- À tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois
- Jamais

14. À quelle fréquence vous servez-vous de la toile (web) pour consulter de l'information reliée à vos loisirs et intérêts personnels ?

- À tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois
- Jamais

15. Avez-vous déjà communiqué avec un professeur par Internet ?

- Oui
- Non

16. Pour chacune des activités interactives/Internet suivantes si vous l'utilisez :

		À tous les jours	Plusieurs fois/semaine	1 fois par semaine	1 fois par mois	Moins d'une fois par mois
Courrier électronique	Études	<input type="checkbox"/>				
	Autres	<input type="checkbox"/>				
Clavardage (chat)	Études	<input type="checkbox"/>				
	Autres	<input type="checkbox"/>				
Webcam (visiophonie)	Études	<input type="checkbox"/>				
	Autres	<input type="checkbox"/>				
Jeux vidéo en ligne	Études	<input type="checkbox"/>				
	Autres	<input type="checkbox"/>				
Autres	Études	<input type="checkbox"/>				
	Autres	<input type="checkbox"/>				

17. À laquelle de ces activités consacrez-vous le plus de temps ?

18. Indiquez votre intérêt à utiliser les clavardages (chat) ou le webcam (vidéo bavardage) et groupes de discussion dans le cadre de cours ?

- Très intéressé
- Moyennement intéressé
- Peu intéressé
- Pas du tout intéressé

19. Actuellement à quelles activités parascolaires participez-vous?

Au Collège : _____

À l'extérieur : _____

J'accepte dans le cadre de ce cours que le contenu de certaines activités de groupe puisse être retenu pour fins de recherche sur l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies de l'Atelier de Recherche en Technologies de l'Information et de la Communication du Collège Jean-de-Brébeuf.

Signé : _____

Date : _____

Annexe 2 - Journal de bord

- 1. Décrivez brièvement (ou illustrez au besoin) le contexte de réalisation du débat (position des membres de l'équipe, climat général, facteurs extérieurs ayant pu influencer le déroulement du débat, etc.).**

- 2. Identifiez les sources documentaires que vous avez consultées afin de vous préparer au débat.**

- 3. Formulez un commentaire général sur votre expérience.**

Nom : _____

Date : _____

Annexe 3 - Protocole d'utilisation de Volano pour le clavardage

Comment « clavarder » à Brébeuf

Le collège dispose d'un site spécifique permettant aux professeurs et aux étudiant(e)s de se réunir pour discuter via le WEB.

Le terme clavardage désigne ce type de rencontre, communément appelé «CHAT » en anglais. En bref, le clavardage est donc une activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par clavier interposé.

Vous pourrez très facilement accéder au site du collège en utilisant des navigateurs conventionnels tels « Internet Explorer » ou « Netscape ».

Ce guide présente la procédure à suivre pour accéder à ce lieu de rencontre et explique comment participer à une discussion.

Pour accéder au serveur du Collège Brébeuf

L'adresse http pour rejoindre le site est la suivante : <http://www.brebeuf.qc.ca/vcclient>

Le logiciel utilisé pour le clavardage est un produit nommé Volano. Lorsque la page du site sera présentée vous devrez alors choisir un des deux boutons proposés.

Le premier bouton à gauche permet d'accéder directement au site si vous utilisez le réseau interne du collège alors que le deuxième permet l'accès pour des utilisateurs sur le WEB.

Ainsi, dépendamment de votre lien de communication, vous aurez accès seulement à un de ces deux boutons.

Pour accéder aux salles de clavardage, vous devrez maintenant cliquer un des deux boutons.



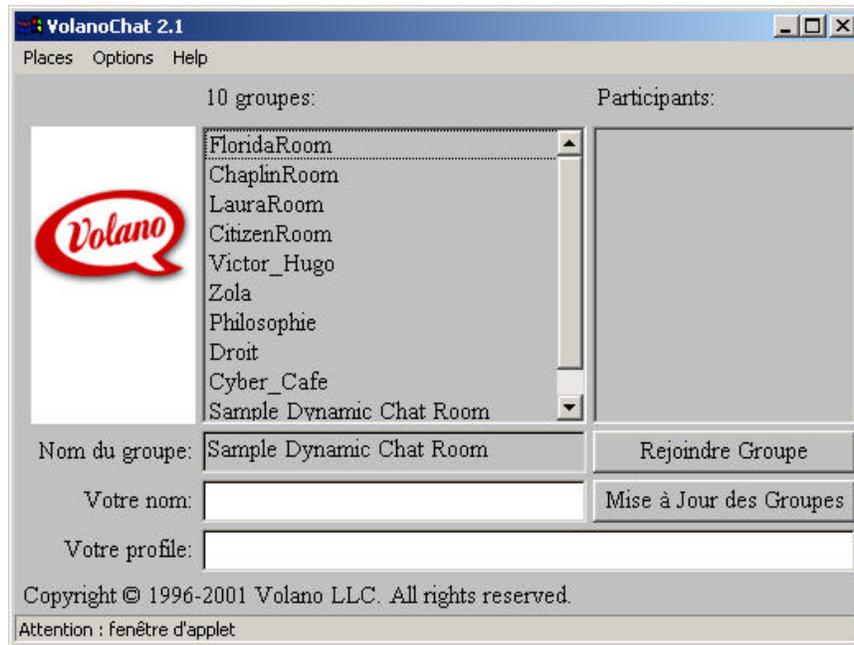
Note : Ne vous préoccupez pas des liens « LOG file ... » car ceux-ci ne vous sont pas accessibles.

Pour choisir une « chambre » de clavardage

Vous devriez voir à votre écran la fenêtre intitulée VolanoChat 2.1. Cette fenêtre présente les différentes salles disponibles et vous devrez maintenant choisir un lieu de discussion.

Pour les fins de votre rencontre, votre professeur vous aura attribué un rendez-vous et un lieu pour votre discussion.

Voici un exemple de salles disponibles pour vos rencontres :



C'est donc une de ces salles «Room » que vous devrez maintenant choisir en cliquant sur le nom de la salle proposée pour votre rencontre.

Si un ou des participant(e)s sont déjà dans la salle, vous verrez alors, dans la partie droite de l'écran, leur nom.

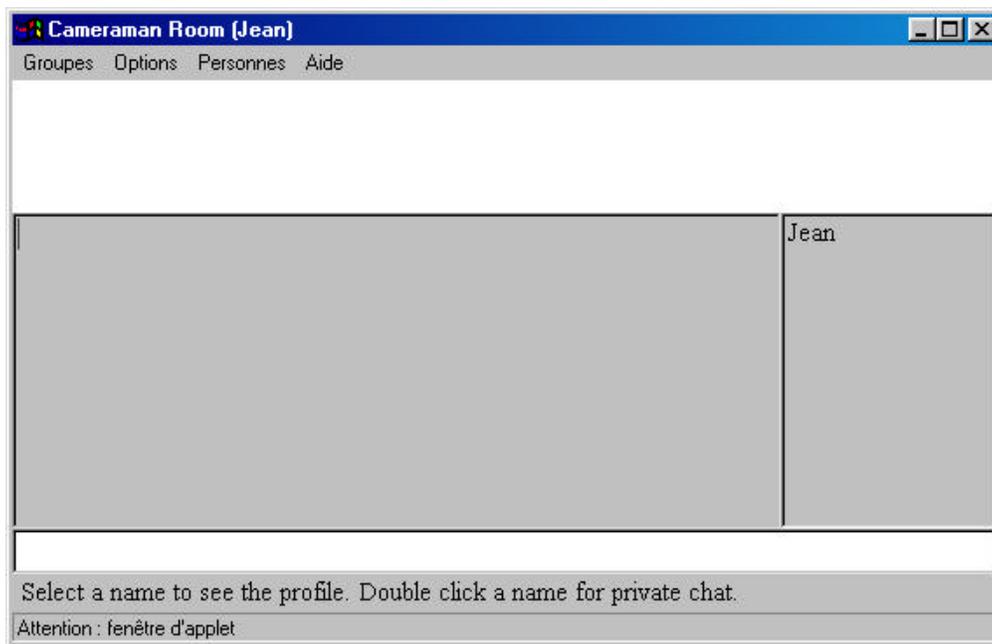
Avant de cliquer le bouton «Rejoindre groupe » vous devrez vous identifier en indiquant votre nom dans la zone de texte «Votre nom : ». Quant à la zone de texte «Votre profile : » celle-ci est optionnelle.

Cliquez maintenant sur le bouton «Rejoindre Groupe » pour accéder à votre salle.

Le fenêtre de clavardage

Vous avez maintenant tout le loisir de clavarder et votre fenêtre sera alors composée des éléments suivants :

- la barre de titre indiquant la salle de réunion en cours;
- la barre de menu, en haut (que vous n'aurez pas à utiliser);
- la liste des participant(e)s, à droite;
- la fenêtre de dialogue, au centre;
- la zone d'édition de votre texte, au bas.



Vous pouvez maintenant amorcer votre discussion en éditant votre texte dans la zone du bas, puis, en pressant ensuite la touche «Entrée » ou «Enter ». Votre message sera ainsi envoyé à tous les participant(e)s.

Note : dans le cadre de vos discussions vous ne devez pas utiliser le mode «private chat » pour amorcer une discussion privée.

Comment sauvegarder vos discussions

Si vous souhaitez, où si vous devez, conserver votre discussion, vous devrez utiliser la procédure suivante ***avant de quitter la salle*** :

1. utiliser le curseur de la barre de défilement pour vous rendre au début des discussions;
2. cliquer sur le début du texte et glisser ensuite pour atteindre la fin du texte;
3. utiliser les touches CTRL+C pour copier le texte dans le presse-papier;
4. ouvrir un éditeur de texte : NotePad, WordPad ou Word;
5. insérer vos discussions en utilisant les touches CTRL+V;
6. sauvegarder votre document en utilisant la commande appropriée de l'éditeur.

Le protocole lors d'une rencontre

Lors d'une rencontre de clavardage, le protocole exige au minimum de respecter les règles suivantes :

- saluer le groupe lorsque vous vous joignez à une discussion;
- intervenir mais aussi « respecter » les discussions en cours;
- indiquer aux participant(e)s qui vous quittez la salle.

Note : la fenêtre de dialogue permet d'obtenir les propos des intervenants seulement à partir du moment où vous vous joignez au groupe. De ce fait, au même titre qu'une réunion face à face, tout retard à une rencontre vous place dans une situation où vous aurez sans doute manqué des informations importantes. Soyez donc à l'heure pour votre rendez-vous!

Bon clavardage!

Annexe 4 - Protocole d'utilisation de iVisit pour la visiophonie

Préalables pour utiliser la visiophonie à Brébeuf

Le collège dispose de sept postes de travail permettant aux étudiant(e)s de se réunir pour discuter par vidéoconférence via le réseau interne.

Six des ordinateurs sont situés dans les locaux du laboratoire de psychologie; les cubicules Jung et Freud. Le septième se trouve dans le local de l'ARTIC; bureau situé dans la bibliothèque.

Tous les postes sont équipés de façon identique. Chacun dispose d'une caméra QuickCam, avec micro intégré, et de haut-parleurs.

Le logiciel utilisé est le produit iVisit et ce guide présente la procédure et les consignes à suivre pour effectuer vos expérimentations.

Pour réserver les appareils et avoir accès aux locaux

Tous les postes de travail sont situés dans des locaux fermés à clés. Vous devrez donc obtenir l'autorisation de votre professeur et proposer la date et l'heure pour effectuer votre expérimentation. Votre professeur pourra alors vous confirmer votre réservation et prendre les arrangements nécessaires pour vous donner accès aux locaux.

Lors de l'expérimentation, vos discussions devront être enregistrées sur deux cassettes d'enregistrement audio. Vous devrez donc vous procurer les deux enregistreuses et les cassettes auprès du service de l'audio-visuel au collège.

La mise en marche de l'équipement

Au démarrage de l'ordinateur vous devrez inscrire :

- ◆ le nom de l'utilisateur « cam »;
- ◆ le mot de passe « para ».

Note importante : vous devrez également vérifier l'alimentation électrique des boîtes de son. Un voyant vert sur une des boîtes indique l'état de l'alimentation et le volume devrait être réglé au niveau moyen.

Pour démarrer le logiciel iVisit



est le logiciel utilisé et après le démarrage de l'ordinateur vous trouverez son raccourci sur le bureau Windows. Ce raccourci permettra d'ouvrir l'application et vous pourrez alors vérifier si votre caméra fonctionne correctement puisque celle-ci sera automatiquement mise en marche.

Pour ajuster la caméra

La caméra utilisée est la QuickCam de Logitech. Vous remarquerez sur celle-ci différentes composantes importantes :

- ◆ la lumière verte indique que la caméra est en fonction;
- ◆ le micro intégré est juste au-dessus de cette lumière;
- ◆ la bague entourant la lentille permet d'ajuster le focus;
- ◆ le socle permet de définir l'angle de la caméra.



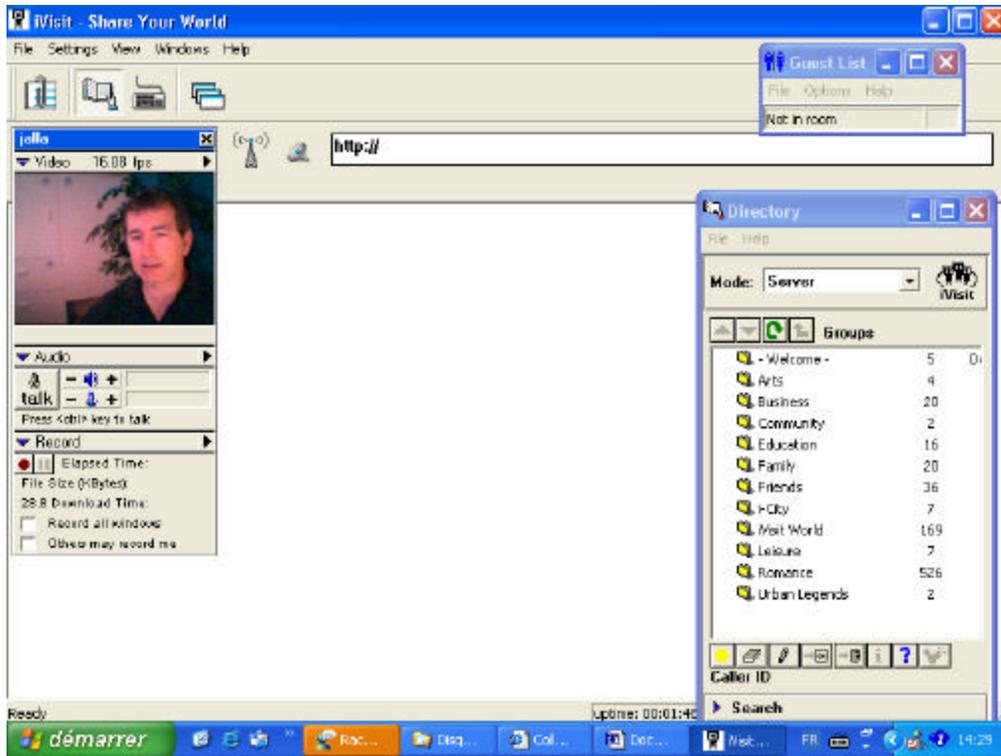
Assurez-vous donc de bien régler votre caméra avant d'entrer en conférence avec les autres utilisateurs.

Comment utiliser iVisit

L'interface du logiciel

La version que nous utilisons est en anglais. Ceci ne posera pas de problème puisque ce logiciel est simple d'utilisation et que vous aurez peu de configuration à effectuer.

L'exemple suivant vous présente quelques composantes :



Pour choisir une « conférence »

Vous devriez voir à votre écran la fenêtre intitulée « **Directory** ». Si cette fenêtre n'est pas affichée vous pourrez l'obtenir en ouvrant le menu « **Windows** », puis en choisissant l'option « **Directory** ». Cette fenêtre présente les différentes salles disponibles sur le Web toutefois, dans le cadre de votre travail, vous n'aurez accès qu'aux conférences à l'intérieur du réseau du collège.

Vous pourrez de cette fenêtre « **Directory** » avoir accès à votre conférence en changeant le mode de communication. Dans une première étape, assurez-vous donc de choisir le mode « **Bookmarks** » puis, d'ouvrir le répertoire « **Saved** ». À partir de ce répertoire, vous pourrez alors voir les noms des différents liens de communications pour alors, par un double-clic sur un nom, établir la communication.



Pour utiliser le micro et participer

Si un ou des participants sont déjà en communication, vous devriez maintenant être en mesure de les voir et de parler avec eux.

Utiliser le micro avec la souris

Pour prendre la parole vous n'aurez qu'à maintenir cliqué le bouton « **talk** ».

Utiliser le micro avec le clavier

Vous pouvez également maintenir la touche « **Ctrl** » pressée pour utiliser votre micro.



Note importante : vous ne devez utiliser le micro que lorsque vous prenez la parole puisque, lors d'une conférence, un seul micro pourra être ouvert en même temps.

Note : vous pouvez maintenant fermer la fenêtre «*Directory*» car, celle-ci ne sera maintenant plus nécessaire lors de votre session.

La fenêtre de clavardage

*Le logiciel iVisit permet également d'ouvrir une fenêtre de clavardage. Vous pourrez obtenir cette fenêtre en ouvrant le menu «*Windows*», puis en choisissant l'option «*Chat Window*».*

Note importante : dans le cadre de votre rencontre vous ne devez pas utiliser ce mode. Cette fenêtre est à votre disposition que pour des ajustements d'ordre technique du logiciel

Enregistrer vos discussions

Vous constaterez sans doute que iVisit permet d'enregistrer votre conférence toutefois, dans le cadre de vos discussions, vous ne devez pas utiliser ce mode.

Note importante : vous devrez vous assurer d'enregistrer vos échanges sur deux appareils audio-cassette.

Le protocole lors d'une rencontre

Lors d'une rencontre de vidéoconférence, le protocole exige de respecter des règles identiques à une réunion en face à face. Par ailleurs, comme vous ne pouvez pas tous prendre la parole en même temps, vous aurez à vous définir votre propre procédure pour accorder le droit de parole.

Note : Au même titre qu'une réunion en face à face, tout retard à une rencontre vous place dans une situation où vous aurez sans doute manqué des informations importantes. Soyez donc à l'heure pour votre rendez-vous!

Bonne conférence!

Annexe 5 - Protocole sur l'organisation du face à face

1. Une fois votre rendez-vous fixé (inscription au local de l'ARTIC), passez à l'audiovisuel afin de vous procurer deux magnétophones ainsi que deux cassettes de 90 minutes. Avisez le personnel que vous participez au projet PAREA.
2. Rendez-vous au local que vous aurez préalablement réservé.
3. Installez les appareils au centre de la table et n'oubliez surtout pas de les mettre en fonction, et ce, à 30 secondes d'intervalle.
4. Le débat terminé, retournez les appareils à l'audiovisuel et conservez les deux cassettes que vous identifierez et remettez à votre professeur à la date convenue.

Annexe 6 - Évaluation personnelle des débats

CONSIGNES MÉTHODOLOGIQUES

- I. Identifiez, en vous servant de la transcription de votre débat, la **position personnelle** (thèse) que vous défendez.
- II. Identifiez et numérotez en ordre **chacun des éléments** (prémises ou idées secondaires) servant de base à l'élaboration de votre argumentation et destinés à étayer votre position personnelle.
- III. Évaluez la **pertinence de chacun de ces éléments**. (*La pertinence est définie par un rapport quelconque avec votre position personnelle.*)
- IV. Évaluez la **solidité du lien** entre chacun de ces éléments et votre position personnelle. (*La solidité est définie par l'usage efficace que vous faites de ces éléments et par la qualité du support qu'ils fournissent à votre position personnelle*)
- V. Évaluez la **force de votre argumentation** par rapport à celles de vos partenaires. (*La force est définie par le degré d'adhésion que vos propos suscitent. C'est aussi de considérer jusqu'à quel point vos propos sont crédibles.*)
- VI. Évaluez la **force de votre débat** incluant votre argumentation et celles de vos partenaires. (*La crédibilité est définie par la qualité se rapportant à l'ensemble des propos qui ont été présentés*)

1ÈRE ACTIVITÉ DE DÉBAT

Nom du participant(e)			
Sigle et titre du cours			
Sujet du débat			
Type d'activité	Clavardage	Visiophonie	Face à face

Position personnelle (thèse) défendue

Argumentation personnelle		Débat	
Force		Force	
Totalement crédible	<input type="checkbox"/>	Totalement crédible	<input type="checkbox"/>
Très crédible	<input type="checkbox"/>	Très crédible	<input type="checkbox"/>
Passablement crédible	<input type="checkbox"/>	Moyennement crédible	<input type="checkbox"/>
Peu crédible	<input type="checkbox"/>	Peu crédible	<input type="checkbox"/>
Très peu crédible	<input type="checkbox"/>	Très peu crédible	<input type="checkbox"/>
Pas du tout crédible	<input type="checkbox"/>	Pas du tout crédible	<input type="checkbox"/>

2ÈME ACTIVITÉ DE DÉBAT

Nom du participant(e)	
Sigle et titre du cours	
Sujet du débat	
Type d'activité	

Position personnelle (thèse) défendue

Argumentation personnelle		Argumentation globale	
Force		Crédibilité	
Totalement crédible	<input type="checkbox"/>	Totalement crédible	<input type="checkbox"/>
Très crédible	<input type="checkbox"/>	Très crédible	<input type="checkbox"/>
Passablement crédible	<input type="checkbox"/>	Moyennement crédible	<input type="checkbox"/>
Peu crédible	<input type="checkbox"/>	Peu crédible	<input type="checkbox"/>
Très peu crédible	<input type="checkbox"/>	Très peu crédible	<input type="checkbox"/>
Pas du tout crédible	<input type="checkbox"/>	Pas du tout crédible	<input type="checkbox"/>

Numéro de l'argument :			
Pertinence		Solidité	
Totalement pertinent	<input type="checkbox"/>	Totalement solide	<input type="checkbox"/>
Très pertinent	<input type="checkbox"/>	Très solide	<input type="checkbox"/>
Passablement pertinent	<input type="checkbox"/>	Passablement solide	<input type="checkbox"/>
Peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Peu solide	<input type="checkbox"/>
Très peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Très peu solide	<input type="checkbox"/>
Pas du tout pertinent	<input type="checkbox"/>	Pas du tout solide	<input type="checkbox"/>

Numéro de l'argument :			
Pertinence		Solidité	
Totalement pertinent	<input type="checkbox"/>	Totalement solide	<input type="checkbox"/>
Très pertinent	<input type="checkbox"/>	Très solide	<input type="checkbox"/>
Passablement pertinent	<input type="checkbox"/>	Passablement solide	<input type="checkbox"/>
Peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Peu solide	<input type="checkbox"/>
Très peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Très peu solide	<input type="checkbox"/>
Pas du tout pertinent	<input type="checkbox"/>	Pas du tout solide	<input type="checkbox"/>

Numéro de l'argument :			
Pertinence		Solidité	
Totalement pertinent	<input type="checkbox"/>	Totalement solide	<input type="checkbox"/>
Très pertinent	<input type="checkbox"/>	Très solide	<input type="checkbox"/>
Passablement pertinent	<input type="checkbox"/>	Passablement solide	<input type="checkbox"/>
Peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Peu solide	<input type="checkbox"/>
Très peu pertinent	<input type="checkbox"/>	Très peu solide	<input type="checkbox"/>
Pas du tout pertinent	<input type="checkbox"/>	Pas du tout solide	<input type="checkbox"/>

Annexe 7 - Extrait de codification en NUD*IST 4 d'un débat

PREMIER QUADRANT D'UN CLAVARDAGE, DÉBAT 1, ÉQUIPE1

Q.S.R. NUD.IST Power version, revision 4.0.
Licensee: N40E.

PROJECT: Équipe1, User Guillaume Martel, 2:58 pm, Nov 12, 2002.

+++ ON-LINE DOCUMENT: CHAT11
+++ Document Header:
Chat 1 de l'équipe 1 sur la désinformation

+++ Retrieval for this document: 220 units out of 220, = 100%

++ Text units 1-220:

```
1 <F> Bonjour tout le monde!  
(1 1) /Émetteur/<F>  
(2 2) /sexe/féminin  
(3 7) /Récepteur/équipe 1  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 1) /Contenu/para-argumentaire/processus/présence  
(11 2 2) /Forme/Tonalités/solidarité  
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>  
(I 2) //Index Searches/Index Search194  
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'  
2 <A> Bonjour!  
(1 2) /Émetteur/<A>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 1) /Contenu/para-argumentaire/processus/présence  
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>  
3 <I> tout le monde est la ?  
(1 3) /Émetteur/<I>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 2) /Contenu/para-argumentaire/processus/clarification  
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info  
(11 2 2) /Forme/Tonalités/solidarité  
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>  
(I 2) //Index Searches/Index Search194  
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'  
4 <F> Vendredi le premier mars 2002  
(1 1) /Émetteur/<F>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation  
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>  
5 <F> J'ai un plan pour notre débat!  
(1 1) /Émetteur/<F>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation  
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme  
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>  
(I 2) //Index Searches/Index Search194  
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'  
6 <F> Le voici ...  
(1 1) /Émetteur/<F>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 2 2) /Contenu/para-argumentaire/commentaire/travail  
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>  
7 <A> Parfait vas-y  
(1 2) /Émetteur/<A>  
(2 2) /sexe/féminin  
(4 1) /Chat/chat 1  
(10 2 1 2) /Contenu/para-argumentaire/processus/clarification
```

```

(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
8 <I> vas-y
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 2) /Contenu/para-argumentaire/processus/clarification
(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
9 <F> Okay
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
10 <F> 1- Introduction
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
11 <F> 2- Définition de la désinformation
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
12 <F> 3- Question de chaque membre
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
13 <F> 4- Position de chaque membre par rapport
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
14 <F> à la désinformation (pour ou contre une législation)
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
15 <I> qu'est ce que tu entends par introduction ?
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin

```

```

(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 2) /Contenu/para-argumentaire/processus/clarification
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
16 <F> Prendre des exemples actuels de désinformation et les expliquer
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 2) /Contenu/para-argumentaire/processus/clarification
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
17 <F> Je continue donc mon plan!
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(10 3 6 2) /Contenu/interactif/intersection/récurif
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
18 <F> 4.1 - exemples
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
19 <F> 4.2 - Moyens et ampleur de la désinformation
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
20 <F> 4.3 - Répercussions
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
21 <F> 4.4 - enjeux, implications
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
22 <F> 4.5 Solutions (moyens mis en place)
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
23 <F> 5 - Conclusion

```

```

(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
24 <A> ok.on y va
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
25 <F> Ok on commence!!!
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
26 <I> vous avez des exemple de désinformations personnelle ?
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(3 7) /Récepteur/équipe 1
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
27 <F> Au dernier cours nous avons vu un cas de désinformation en Roumanie
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
28 <I> oui, c'était d'ailleurs assez troublant !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 3 1) /Contenu/interactif/approbation
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(11 2 10) /Forme/Tonalités/accentuation
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
29 <A> y'en a plus proche de nous. Commençons donc par ceux-là...
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 2 1 4) /Contenu/para-argumentaire/processus/organisation
(10 2 2 1) /Contenu/para-argumentaire/commentaire/indiv.groupe
(11 2 8) /Forme/Tonalités/directivisme
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
30 <I> au québec, il y a eu le verglas, la guerre du golfe, la crise d'oka, etc.
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1

```

```

(10 1 1 1 3)      /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/plus de 2 o
(10 3 3)          /Contenu/interactif/donne.info
(10 4 1)          /Contenu/élève/él.relevé.arg
(11 1 3)         /Forme/Figures de style/énumération
(T 4)            //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1)            //Index Searches/Index Search
(I 2)            //Index Searches/Index Search194
(C)              //Node Clipboard - 'Index Search'
31  <A> La crise du verglas, les attentats du World Trade, les guerres, etc...
(1 2)           /Émetteur/<A>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 1 1 1 3)    /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/plus de 2 o
(10 3 3)        /Contenu/interactif/donne.info
(10 3 5)        /Contenu/interactif/reprise.info
(11 1 3)        /Forme/Figures de style/énumération
(T 3)           //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1)           //Index Searches/Index Search
(I 2)           //Index Searches/Index Search194
(C)             //Node Clipboard - 'Index Search'
32  <F> Assez récemment j'ai lu un article qui parlait de désinformation opérée par la
CIA sur une éventuelle guerre en mai ...
(1 1)           /Émetteur/<F>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1)    /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 3 3)        /Contenu/interactif/donne.info
(T 1)           //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1)           //Index Searches/Index Search
(I 2)           //Index Searches/Index Search194
(C)             //Node Clipboard - 'Index Search'
33  <I> le world trade, il me semble qu'on a eu beaucoup plus d'informations sur ce cas,
meme trop !!
(1 3)           /Émetteur/<I>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1)    /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 4 1)        /Contenu/élève/él.relevé.arg
(T 4)           //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1)           //Index Searches/Index Search
34  <A> guerre impliquant quels pays?
(1 2)           /Émetteur/<A>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 3 4)        /Contenu/interactif/dem.info
(10 3 5)        /Contenu/interactif/reprise.info
(T 3)           //Text Searches/TextSearch<A>
(I 2)           //Index Searches/Index Search194
(C)             //Node Clipboard - 'Index Search'
35  <I> quelle guerre en mai ?
(1 3)           /Émetteur/<I>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 3 4)        /Contenu/interactif/dem.info
(10 3 5)        /Contenu/interactif/reprise.info
(T 4)           //Text Searches/TextSearch<I>
(I 2)           //Index Searches/Index Search194
(C)             //Node Clipboard - 'Index Search'
36  <A> oui beaucoup d'informations...fausses!!!
(1 2)           /Émetteur/<A>
(2 2)           /sexe/féminin
(4 1)           /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1)    /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 3 1)        /Contenu/interactif/approbation
(10 3 6 3)      /Contenu/interactif/intersection/rétro-récuratif
(T 3)           //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1)           //Index Searches/Index Search
(I 2)           //Index Searches/Index Search194
(C)             //Node Clipboard - 'Index Search'
37  <F> La désinformation peut donc s'appliquer à différents niveaux ...religieux, cultu-
rel, politique et même sportif, on pense à l'affaire Salé/Pelletier

```

```

(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 2 1) /Contenu/argumentaire/logique/déduction
(11 1 3) /Forme/Figures de style/énumération
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
38 <I> en fait, elles étaient plus truquées que fausses !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 3 5) /Contenu/interactif/reprise.info
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
39 <A> pourquoi l'affaire Salé-Pelletier est-elle considérée comme source de désinforma-
tion?
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(10 3 5) /Contenu/interactif/reprise.info
(10 3 6 3) /Contenu/interactif/intersection/rétro-récursif
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
40 <A> L'affaire des juges tu veux dire...
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1) //Index Searches/Index Search
41 <A> On a finit par tout savoir..
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1) //Index Searches/Index Search
42 <F> On a pas de preuve de désinformation encore, mais on peut supposé qu'il y en a eu
...
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 2 4) /Contenu/argumentaire/logique/explication
(10 1 3 8) /Contenu/argumentaire/sophistique/app.ignorance
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1) //Index Searches/Index Search
43 <I> j'imagine que tout ce qui a été fit a dM'abord été bvasé sur des hypotheses,
parce que l'important, ce n'Esat pas de sortir le plus d'info pertinentes, mais de sortir
des scoops avant les compétiteurs, sans avoirs des vraies infos !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 2 1) /Contenu/argumentaire/logique/déduction
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
44 <A> Je ne crois pas que la désinformation soit un crime ni un fléau. Il ne faut pas
se mettre à capoter la dessus parce que la désinformation peut nous protéger des réactions
dangereuse de la population.
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin

```

```

(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 1 3 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/prescription/1 prescr
(10 1 2 1) /Contenu/argumentaire/logique/déduction
(10 1 3 4) /Contenu/argumentaire/sophistique/subjectivisme
(10 3 2) /Contenu/interactif/désapprobation
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
45 <F> Avez-vous une définition personnelle de la désinformation ...?
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(3 7) /Récepteur/équipe 1
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
46 <I> c'est de cacher de l'information a une société
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
47 <I> toi ?
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(3 1) /Récepteur/<F>
(4 1) /Chat/chat 1
(10 3 4) /Contenu/interactif/dem.info
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
48 <I> soit disant pour la protéger !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(10 3 6 2) /Contenu/interactif/intersection/récuratif
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
49 <F> Personnellement, je vois la désinformation comme une façon de cacher la vérité à
une société donnée afin de réaliser certaines manoeuvres politiques dans la plupart des cas
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 3 4) /Contenu/argumentaire/sophistique/subjectivisme
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
50 <A> La désinformation pour moi c'est un contrôle de l'information divulguée à la
population dans le but de protéger les victimes ou la population en entier.
(1 2) /Émetteur/<A>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 3 4) /Contenu/argumentaire/sophistique/subjectivisme
(10 3 5) /Contenu/interactif/reprise.info

```

```

(T 3) //Text Searches/TextSearch<A>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
51 <I> société : peuple, pays, groupes, etc !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 3) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/plus de 2 o
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(10 3 6 2) /Contenu/interactif/intersection/récuratif
(11 1 3) /Forme/Figures de style/énumération
(11 2 10) /Forme/Tonalités/accentuation
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
52 <I> c'est pas toujours pour la protéger je trouve !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(10 1 3 4) /Contenu/argumentaire/sophistique/subjectivisme
(10 3 2) /Contenu/interactif/désapprobation
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(11 2 10) /Forme/Tonalités/accentuation
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
53 <I> C'Est souvent piour la controler !!
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 3 3) /Contenu/interactif/donne.info
(10 3 6 2) /Contenu/interactif/intersection/récuratif
(11 2 10) /Forme/Tonalités/accentuation
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
54 <F> Mais selon Vladimir Volkoff ... La désinformation est une manipulation de l'opi-
nion publique, a des fins politiques avec une information traitée par des moyens détournés.
(1 1) /Émetteur/<F>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 1 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/observation/1 obs
(10 1 3 1) /Contenu/argumentaire/sophistique/autorité
(10 3 5) /Contenu/interactif/reprise.info
(10 4 1) /Contenu/élève/él.relevé.arg
(T 1) //Text Searches/TextSearch<F>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'
55 <I> meme chose !l
(1 3) /Émetteur/<I>
(2 2) /sexe/féminin
(4 1) /Chat/chat 1
(10 1 1 2 1) /Contenu/argumentaire/dialogique/évaluation/1 év
(11 2 10) /Forme/Tonalités/accentuation
(T 4) //Text Searches/TextSearch<I>
(I 1) //Index Searches/Index Search
(I 2) //Index Searches/Index Search194
(C) //Node Clipboard - 'Index Search'

```


REMERCIEMENTS

Grands remerciements à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), puis à monsieur François Hardy pour sa disponibilité et le soutien qu'il nous a apportés.

À la Direction générale, à la Direction des études et à la Direction des finances du Collège Jean-de-Brébeuf, pour leur apport tout au cours de la recherche.

Aux services informatiques du Collège Jean-de-Brébeuf, pour leur aide technique. À Mathieu Gattuso, pour la disponibilité du laboratoire de psychologie.

Aux membres du personnel de la bibliothèque, pour leur précieuse aide.

À Jean-Maurice Lamy, philosophe, pour sa compétence en argumentation, à Mario Chagnon, pour son expertise statistique, et à Sylvie Beaulieu, pour la révision.

À Bernard Bérubé, qui a contribué à l'élaboration des hypothèses de la présente étude et soutenu l'équipe de recherche par son dynamisme et son intérêt.

À tous les étudiantes et étudiants qui ont aimablement participé à l'expérimentation et à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette recherche.