

Mise en contexte

- ❖ Deux classes distinctes: 4<sup>e</sup> année et 6<sup>e</sup> année (domaine de l'histoire, de la science et des technologies ainsi qu'éthique et culture religieuse)
- ❖ Élèves en concentration musique
- ❖ Facilité d'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication (TIC) (ex.: tablette électronique et Chromebook)

Problématique

« L'environnement technologique est destiné uniquement à favoriser un contexte d'apprentissages intentionnel [...] » - (Scardamalia & Bereiter, 1991)

L'intégration des TIC est l'une des compétences professionnelles du référentiel des enseignants (C8)(Ministère de l'Éducation, 2006). Ainsi, je désirais les intégrer dans ma pratique d'enseignement, tout en mettant les élèves au centre de leurs apprentissages pour favoriser leur motivation.

Question

Comment l'utilisation d'une plateforme collaborative peut favoriser la création d'une communauté d'apprenants ?

Cadre de référence et traces utilisées

Selon les 7 jalons de la communauté d'apprentissage (Laferrière,2005)

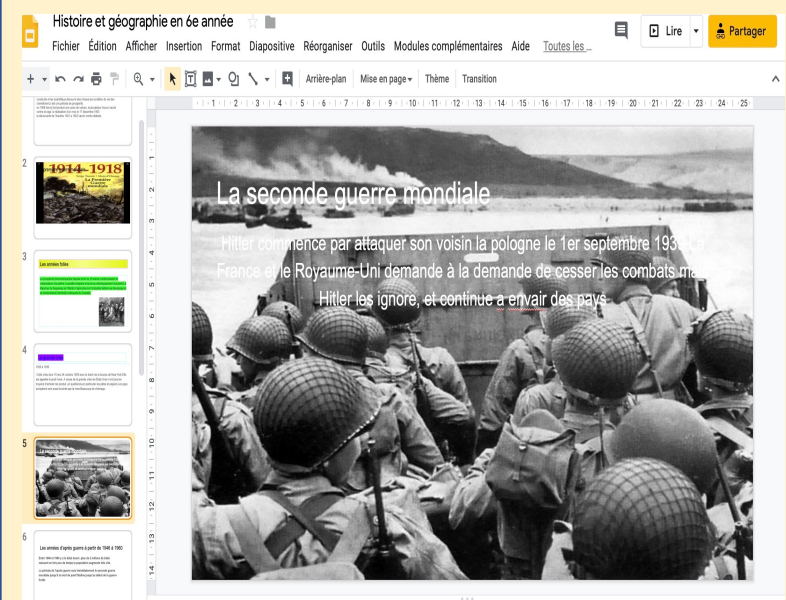
I) Un fonctionnement de classe démocratique afin d'encourager le changement de rôles chez les enseignants et les élèves

- ❖ Les membres de la communauté sont interdépendants; « Chaque membre de la communauté est aussi bien un enseignant qu'un élève. » (Brown & Campione, 1990, p. 26). Cette interdépendance qui favorise l'échange des rôles et le respect, développe aussi un sentiment d'appartenance au sein de l'ensemble des membres.
- ❖ Soutenir les processus des apprenants dans leurs apprentissages requièrent une planification réfléchie tout en étant souple (Allaire et al., 2013).
- ❖ « Quand les élèves partagent la responsabilité du choix des normes de la classe et quand il est attendu d'eux qu'ils les respectent, ils s'en sentent membres. » (Sergiovanni, 1994, p. 121).
- ❖ Un profil de gestion de la classe démocratique responsabilise les élèves et développe l'autonomie ainsi qu'un climat de confiance (Gaudreau, 2017).



**Trace d'intervention:** En 6<sup>e</sup> année robotique, pour la réalisation de défis avec le robot EV3, les élèves étaient invités à choisir les rôles suivants au sein de l'équipe : programmeur, secrétaire, meneur et technicien . Après un certain temps, ils pouvaient interchanger les rôles. Entre autres, chaque jeune était emmené à travailler avec la plate forme collaborative. Ainsi, ils prenaient conscience des forces et des faiblesses entre tous et chacun afin de l'exploiter au profit de l'équipe. L'adulte était présent notamment comme ressource si les élèves se trouvaient dans une impasse au cours des périodes de travail d'équipe. Il reprenait aussi le rôle du « maître » lors des phases d'institutionnalisation en début de cours ou à la fin, lors des retour en plénière.

III) Des buts d'apprentissages communs

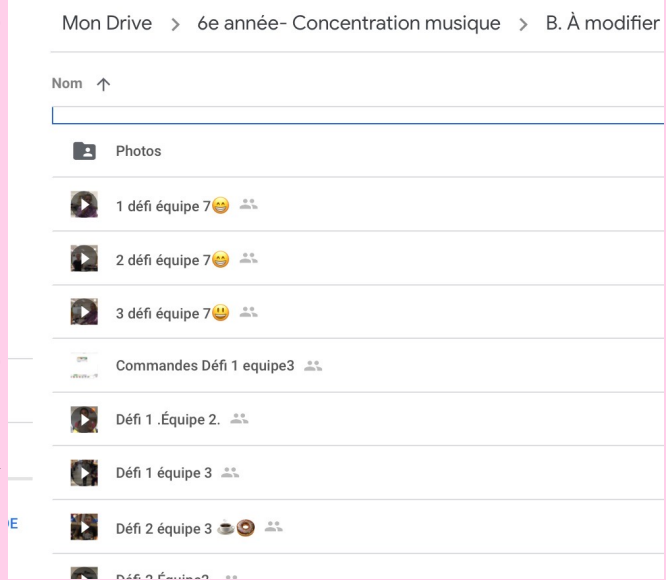


- ❖ L'avancement des connaissances personnelles est une finalité en soi de la communauté d'apprenants (Laferrière, 2005)
- ❖ Une des dimensions de la communauté selon Wenger (2005) est l'entreprise commune, où notamment le partage commun des objectifs est mis dans l'intérêt des pratiques du groupe.
- ❖ Une entraide collective a lieu relativement à une problématique, et ce, selon les diverses perspectives. Immanquablement, ils partagent un objectif commun (BIELACZYC et COLLINS, 1999).

**Trace d'intervention:** 6<sup>e</sup> année- Univers social. Création d'une affiche avec la mise en commun des savoirs relativement aux sociétés entre 1800 et 1900. Chaque équipe avait un sous-thème et devait réaliser une vignette avec les informations importantes associées.

V) Une diversité de connaissances et de compétences individuelles afin de résoudre des problèmes complexes

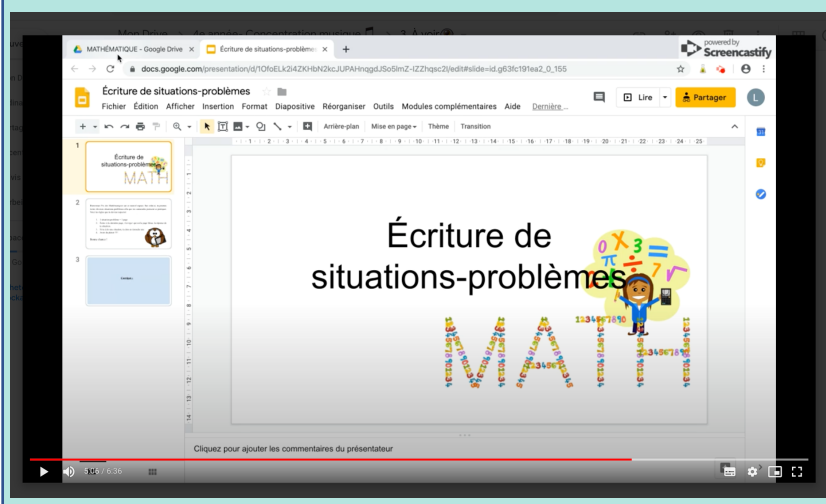
- ❖ Selon Hirley Brice Heath (1991), reconnaître les différences est un des principes de la communauté.
- ❖ Chaque élève possède des habiletés et des forces propres à eux. Une communauté favorise le partage de ces compétences, celles-ci étant implicitement reconnues (Brown & Campione, 1990).
- ❖ Relever les compétences individuelles valorisent cette diversité des habiletés de chacun et augmentent l'univers des possibles, de la compréhension des concepts ainsi que sa complexification (Lave & Wenger, 1991)



**Trace d'intervention :** 6<sup>e</sup> année- Robotique. Dossier regroupant la réalisation de vidéos dans lesquels, les élèves partagent à leurs collègues les stratégies mobilisées pour réussir les défis avec EV3. Lorsqu'une équipe se trouvait dans une impasse pour relever un défi, elle pouvait alors consulter les vidéos de ses collègues pour trouver une solution. Les élèves se sentaient ainsi motivés, constatant que leur réussite contribuait à l'apprentissage de leurs pairs.

VII) Un enseignant activement engagé dans son développement professionnel

- ❖ L'enseignant peut avoir recours à des aides spécialisées qui auront un rôle de « tuteur intra et inter âge », l'environnement d'apprentissages bénéficiant dès lors de cette aide (Brown & Campione, 1990)
- ❖ Bien que sa présence puisse être obligatoire, le rôle de l'enseignant est modifié; sa pratique doit s'adapter aux besoins de savoir des élèves en fonction de leurs connaissances plutôt que suivre un programme défini (Brown & Campione, 1990).



**Trace d'intervention :** Capture d'écran de la vidéo de présentation du mode de fonctionnement de la plate-forme. C'est à la suite d'une formation technopédagogique avec mon enseignante associée que j'ai découvert l'application Screencastify. Ce logiciel, réalisant une capture d'écran vidéo, enregistre toutes les activités de l'écran y compris l'aspect audio.

II) Des problèmes authentiques et réels qui engagent les apprenants

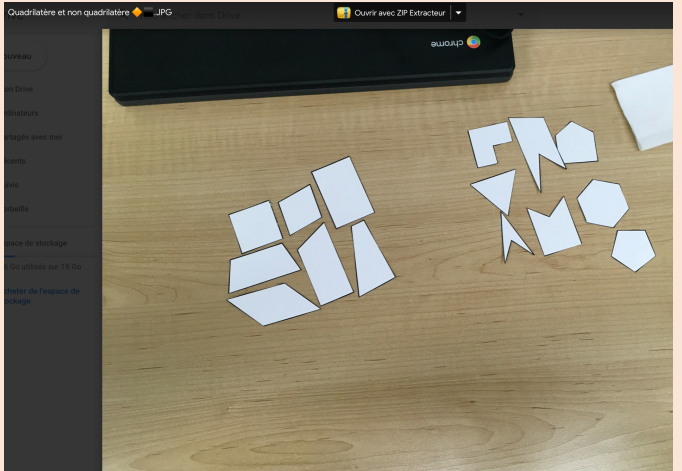
- ❖ « Chaque membre de la communauté est un expert chargé de partager ses connaissances aux autres » (Brown & Campione, 1990, p. 25).
- ❖ Problèmes basés et réalisés à partir d'éléments de la vie courante afin d'aider l'apprenant à comprendre le monde dans lequel il vit (Scardamalia et Bereiter, 2003).

**Trace d'intervention:** 4<sup>e</sup> année- Mathématiques. Création d'une banque de situations-problèmes *Raisonner* (C2), par les élèves. Problèmes provenant notamment de situations de la vie courante, ils sont écrits ainsi que résolus par les élèves et abordent des concepts mathématiques vus en classe. Les élèves résolvent ainsi les situations de leurs camarades.

IV) Un dialogue progressif permettant l'élaboration de connaissances

- ❖ L'interaction, un processus crucial dans la formation d'une communauté d'apprenants (Laferrière, 2005), créant un contexte d'interdépendance.
- ❖ Une communauté de discours et d'interprétation (Fish, 1980), dans laquelle des débats, des interrogations et des critiques sont présents, favorise une élaboration complexe des connaissances. Cela amène un caractère authentique aux apprentissages (O'Connor, 1991).
- ❖ La mise en commun de l'ensemble des connaissances des élèves et de l'enseignant crée une complexification des concepts et des idées. Chaque apprenant prend en considération ce qu'il considère adéquat à sa zone proximale de développement, menant à une appropriation mutuelle (Newman, Griffin & Cole, 1989), selon des cheminements et des vitesses d'appropriation différents.

- ❖ Dans son processus, l'apprenant recherche une logique et il tendra à atteindre un niveau de compréhension supérieur (Brown & Campione, 1990, p. 26)



**Trace d'intervention:** 4<sup>e</sup> année- Mathématiques. Dans une phase de préparation des apprentissages, réaliser la classification des quadrilatères selon une certaine propriété géométrique. Mise en commun et discussion des diverses photos. Les équipes étaient amenées à justifier leurs choix et à expliquer leur raisonnement. À la lumière des discussions, un ensemble des caractéristiques géométriques des quadrilatères fut dégagé.

VI) Une communauté cohésive mais ouverte

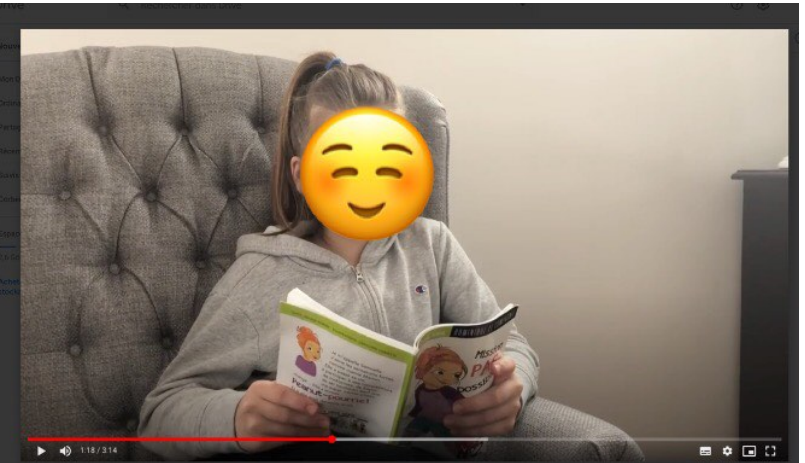
- ❖ Dans le cadre d'apprentissages, l'enseignant et l'élève peuvent solliciter des ressources externes, telles que des cercles de compétences spécialisés ou le web (Brown & Campione, 1990).
- ❖ Une communauté d'apprentissages est aussi une source de savoirs pour les apprenants externes, elle développe aussi chez eux le besoin d'accroître leurs connaissances (Boutin et Gouin, 2017).

**Trace d'intervention :** 4<sup>e</sup> année- Français. Recherche documentaire sur un animal quelconque. Les élèves étaient invités à notamment utiliser des livres documentaires, de même que les ressources sur internet. Le projet étant qu'ils réalisent une communication orale devant une classe de 1<sup>e</sup> année, le contexte actuel a toutefois empêcher la concrétisation de cette étape.

Conclusion

À la lumière des notions présentées, il est possible de répondre à la question de départ. La plate-forme collaborative Google Drive a effectivement permis de créer une communauté d'apprenants alors qu'elle tend vers les sept jalons du modèle de Laferrière (2005). Entre autres, elle favorise la co-construction des savoirs des apprenants, et ce, en mettant à profit les forces de chacun. Tous, sans exception, sont impliqués dans le processus ! Outre cela, certaines limites peuvent être soulevées dans le projet. D'une part, la mobilisation de problèmes authentiques, c'est-à-dire qu'elle nécessite une utilisation de connaissances et d'habiletés dans un environnement présentant des situations en contexte concret et réel. Les situations d'apprentissages conçues sur la plate-forme amènent effectivement l'enseignant à être davantage dans un rôle de guidance. Ultimement, dans une communauté d'apprenants, les problèmes débutent souvent selon les centres d'intérêts des élèves et leurs questionnements. D'autre part, l'ouverture de la communauté est une autre limite. Bien que les ressources matérielles ou informatiques soient comprises dans les ressources externes, mobiliser une expertise autre est une avenue qui serait à développer. Par exemple, effectuer une correspondance avec une classe à l'international, afin d'échanger sur les us et coutumes de chaque pays, pourrait faire partie de l'univers des possibles. L'intégration des TIC faisant aussi partie de la problématique, les connaissances et les habiletés de l'adulte peuvent être une contrainte à l'utilisation des TIC; elles ont une influence sur l'intégration de celles-ci dans le milieu scolaire (Isabelle, Lapointe, & Chiasson, 2002). Il en est de même pour l'accès au matériel technologique, celui-ci étant parfois restreint, il peut alors être difficile d'effectuer une situation où tous les élèves sont en simultanément sur la plate-forme: une reconfiguration de la gestion du matériel est alors nécessaire.

En somme, dans le contexte actuel de la Covid-19, j'ai pu constater que mon enseignante associée poursuit l'utilisation de la plateforme. Les élèves partagent effectivement des activités éducatives. Par exemple, des ateliers de lecture à voix haute, tel que le montre la photo. Bref, une preuve réelle qu'une communauté d'apprenants, au-delà des murs de l'école, fût créée !



Bibliographie

Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., Laferrière, T., Hamel, C., Boulin, P.-A., & Debeurme, G. (2013). Vers une écriture collective transformatrice au primaire : interventions enseignantes et design technologique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 20, 1–24.

BIELACZYC, K., et COLLINS, A. (1999). *Instructional-Design Theories and models*. Volume II, Charles M. Reigeluth, LEA, Chap. 12.

Boutin, P.-A. et Gouin, J. (2017). La communauté d'apprentissage : intégrer pour apprendre ensemble [Blogue Pédagogie]. Réperé à <https://possetemps.com/blogue/la-communaute-d-apprentissage-integrer-pour-apprendre-ensemble-n3695>

BROWN A.L. et CAMPIONE J.C. (1990). — Communities of learning and thinking, or A context by any other name, *Human Development*, 21, 108-125.

LAVE, J. et WENGER, E. (1991). — *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. New York : Cambridge University Press.

NEWMAN, D., GRIFFIN P. et COLE M. (1989). — *The construction zone*. Cambridge : Cambridge University Press.

O'CONNOR M.C. (1993). — *Negotiated defining: Speech activities and mathematical literacies*. Unpublished manuscript, Boston University.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1991). — Higher levels of agency for children in knowledge building : A challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-48.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (2003). Knowledge building. In *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1370-1376). New York: Macmillan Reference, USA.

Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in school*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Wenger, E. (traduction et adaptation de F. Gervais, 2005). *La théorie des communautés de pratique*. Université Laval, Site-Foy, Qc : PUL.