



HAL
open science

Un cadre d'analyse d'un débat argumentatif sur forum Formation initiale des professeurs stagiaires à l'IUFM de Bretagne

Yves Kuster, Geneviève Lameul, Béatrice Glais, Françoise Hélyary

► **To cite this version:**

Yves Kuster, Geneviève Lameul, Béatrice Glais, Françoise Hélyary. Un cadre d'analyse d'un débat argumentatif sur forum Formation initiale des professeurs stagiaires à l'IUFM de Bretagne. Jun 2007. hal-00161503

HAL Id: hal-00161503

<https://hal.science/hal-00161503>

Submitted on 10 Jul 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Un cadre d'analyse d'un débat argumentatif sur forum

Formation initiale des professeurs stagiaires à l'IUFM de Bretagne

**Yves Kuster*, Geneviève Lameul*, Béatrice Glais*,
Françoise Héлары***

** CREAD – IUFM de Bretagne
153 rue de Saint malo
35043 Rennes CEDEX
ERTé CALICO - INRP
yves.kuster@bretagne.iufm.fr
genevieve.lameul@bretagne.iufm.fr
beatrice.glais@bretagne.iufm.fr
francoise.helary@bretagne.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Cette communication fait suite à un travail engagé depuis plusieurs années (2002-06) sur la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage collaboratif à distance pour des professeurs stagiaires de l'IUFM de Bretagne. Etudiant plus particulièrement l'usage pédagogique d'un forum électronique de discussion appelé forum débat, elle questionne la manière dont celui-ci peut se constituer en tant qu'outil de création d'une certaine forme de savoir professionnel. L'article présente un usage de la grille d'analyse de Weinberger et Fischer pour étudier la manière dont se construit l'argumentation au sein des échanges (segmentation du discours, application de la méthode des juges, codage des segments selon une grille pré-établie...).

MOTS-CLÉS : forum de discussion, argumentation, séquence argumentative, savoir professionnel

1. Introduction

Parmi les dispositifs de formation hybrides que l'IUFM de Bretagne met en place depuis plusieurs années, les professeurs stagiaires de sciences de la vie et de la Terre (SVT) participent à distance via une plateforme, à des *forums débats*. Le *forum débat*, sujet de notre étude porte sur le thème de « l'interrogation écrite surprise » (IES). Il s'agit là d'un thème se référant à une pratique professionnelle rencontrée couramment dans les établissements scolaires où les professeurs stagiaires effectuent leur stage et qu'ils ont connue en tant qu'élèves. Le débat que nous analysons a été ouvert pendant un mois fin 2004 ; il comprend 54 messages postés par 31 professeurs stagiaires et le modérateur du forum. Dans cette communication, nous tentons de repérer, au sein du *forum débat* IES, les traces d'une construction collaborative de connaissances par l'argumentation en utilisant la méthode d'analyse développée par Weinberger et Fischer (2006).

2. Fondements théoriques

Il nous paraît essentiel qu'à certains moments de leur formation professionnelle, les professeurs stagiaires confrontent leurs idées pour deux raisons. La première est d'ordre épistémologique. Une pensée rationnelle se construit en public (Reboul 1991). C'est pour cette raison que le groupe de professeurs stagiaires est invité à la discussion par le formateur, ce dernier organisant le forum de telle manière que les différents orateurs soient égaux, chacun se sentant autorisé à critiquer les arguments de l'autre, tout en produisant les siens. La seconde raison est d'ordre psychologique. Le paradigme socio-constructiviste accorde une place importante aux échanges entre pairs dans la construction du savoir. Nos débats sont donc propices à la construction simultanée de connaissances sur un objet précis, ici d'ordre professionnel.

Dans un débat, les participants ont souvent tendance à collectionner des arguments pour soutenir une position particulière plutôt que de construire des suites d'arguments et de contre arguments appelées séquences argumentatives (Kuhn 1991). Dans une séquence argumentative les arguments se construisent en premier pour justifier une ou plusieurs positions. Ensuite, les partenaires d'apprentissage construisent des contre arguments pour défier et reconsidérer ces positions. Les contre arguments facilitent les activités méta-cognitives, incitant l'apprenant à revoir l'argument initial (Leitao, 2000). Enfin les apprenants peuvent construire ce qu'on appelle des répliques qui contribuent en finale à affiner les positions initiales. Selon Leitao, les étapes individuelles d'une séquence argumentative représentent un cycle de construction de connaissances. C'est en pesant arguments et contre arguments pour essayer de résoudre des problèmes complexes que les participants d'un débat peuvent acquérir de nouvelles connaissances sur le domaine considéré.

Nous prenons appui sur les travaux de Fischer et Weinberger (2006) pour réaliser notre analyse et tenter de trouver des traces au sein du *forum débat* IES de la construction de séquences argumentatives. Notre corpus de messages sera d'abord analysé à un premier niveau (tableau 1) basé sur le modèle de Toulmin (1958).

| Catégories | Description |
|--|---|
| <i>Assertion simple</i> | Déclaration d'une position sans délimitation de sa validité ni apport de fondements ou garanties. |
| <i>Assertion qualifiée</i> | Assertion sans apport de fondements mais comportant une délimitation de sa validité |
| <i>Assertion garantie</i> | Assertion sans délimitation de sa validité mais comportant l'apport de garanties qui la justifient. |
| <i>Assertion garantie et qualifiée</i> | Assertion comportant l'apport de garanties qui la justifient et la délimitation de sa validité. |
| <i>Non argumentatif</i> | Tout énoncé sans rapport avec le débat |

Tableau 1 : Niveau microscopique : construction d'assertions

Les assertions ainsi définies sont ensuite requalifiées (tableau 2) selon leur nature et leur place dans le débat en arguments, contre arguments et répliques ce qui permet la mise en évidence de séquences argumentatives (Leitao 2000)

| Catégories | Description |
|-------------------------|--|
| <i>Argument</i> | Mise en avant d'une position spécifique. |
| <i>Contre argument</i> | Opposition à un argument précédemment émis |
| <i>Réplique</i> | Déclaration qui vise à mettre en balance argument et contre-argument ou qui tente d'avancer à un niveau supérieur. |
| <i>Non argumentatif</i> | Tout énoncé sans rapport avec le débat |

Tableau 2 : Niveau macroscopique : construction de séquences argumentatives

3. Méthodologie d'analyse

3.1 Segmentation du corpus de messages

Pour analyser finement le corpus de messages postés, nous avons segmenté le discours selon des règles établies à partir des catégories du tableau 1.

Un segment correspond donc à une assertion simple, garantie, qualifiée ou les deux, ou bien correspond à un passage non argumentatif du discours ce qui donne une unité d'analyse variable dans sa longueur. Le découpage relève alors du fonctionnement mental des locuteurs plutôt que d'un découpage syntaxique (Weinberger, 2003). La segmentation est contrôlée par le recours à la « méthode des juges », c'est à dire qu'elle est réalisée indépendamment par trois personnes utilisant les mêmes procédures de segmentation. Le calcul du Kappa de Fleiss nous permet d'en vérifier le taux de fiabilité. Si le niveau d'accord est insuffisant, les codeurs discutent à partir de cas de désaccord, précisent la procédure de segmentation et refont le travail séparément jusqu'à obtenir un Kappa proche de 0,8 jugé satisfaisant.

3.2 Le codage des segments

Après accord sur la segmentation, chaque segment fait l'objet d'un double codage. Le premier codage est conforme au tableau 1. Le second codage précise si l'assertion (simple/garantie/qualifiée) est un argument, un contre argument ou une réplique. Comme précédemment, la fiabilité du codage est vérifiée par le recours à plusieurs codeurs et le calcul du Kappa de Fleiss.

4. Résultats et discussion

Après deux découpages du forum par les trois codeurs et une mise au point entre ces deux découpages des règles de segmentation, celle-ci fait apparaître un total de 404 segments. L'accord entre les trois codeurs est de 84,16% voire de 96,78% (soit 391 segments) si on y ajoute les segments où seulement deux codeurs sur trois sont en accord (Kappa de 0,791). Il est décidé d'effectuer un codage sur les 391 segments qui font l'objet d'un accord total ou partiel.

Deux tours de codage ont suffi pour établir un accord d'au moins deux codeurs sur 358 segments (91,56%) avec 276 segments (70,59%) ayant reçu un même codage de la part des trois codeurs. Le tableau 3 rend compte des résultats du codage au niveau microscopique.

| Catégorie | Accord des 3 codeurs | | Accord d'au moins 2 codeurs | | Kappa de Fleiss |
|-------------------------------|----------------------|----------|-----------------------------|----------|-----------------|
| Assertions simples | 45 | 16,30% | 62 | 17,32% | 0,770 |
| Assertions qualifiées | 23 | 8,33% | 33 | 9,22% | 0,652 |
| Assertions garanties | 82 | 29,71% | 111 | 31,01% | 0,766 |
| Assertions garant. et qualif. | 35 | 12,68% | 55 | 15,36% | 0,729 |
| Pas d'arguments | 91 | 32,97% | 96 | 27,09% | 0,918 |
| TOTAL | 276 | 100,00 % | 358 | 100,00 % | |

Tableau 3 : Résultats du codage des segments du forum débat IES

(Kappa de Fleiss : Très mauvais : <0,0 ; mauvais : 0,20 – 0,0 ; médiocre : 0,40 – 0,21, modéré : 0,60 – 0,41 ; bon : 0,80 – 0,61 ; excellent : au dessus de 0,8)

Ces résultats statistiques attestent de la bonne tenue du débat puisque seulement 27% de l'ensemble du texte écrit sort du cadre défini. Le fort taux d'assertions garanties (46%) confirme les travaux de Marthunen et Laurinen (2001) qui démontrent que l'asynchronisme d'un forum permet aux locuteurs de mieux construire leur argumentation. On peut s'interroger cependant sur le taux relativement faible d'assertions qualifiées (24,5%). En fait ce taux nous semble à relativiser dans la mesure où les désaccords entre codeurs ont souvent porté sur la qualification ou la non qualification des messages (environ 32% des désaccords).

Le forum débat IES se révèle par ailleurs être construit autour d'un argumentaire

comprenant 14 prises de positions différentes. La figure 1 propose la trame argumentative de ce débat (codage au niveau macroscopique).

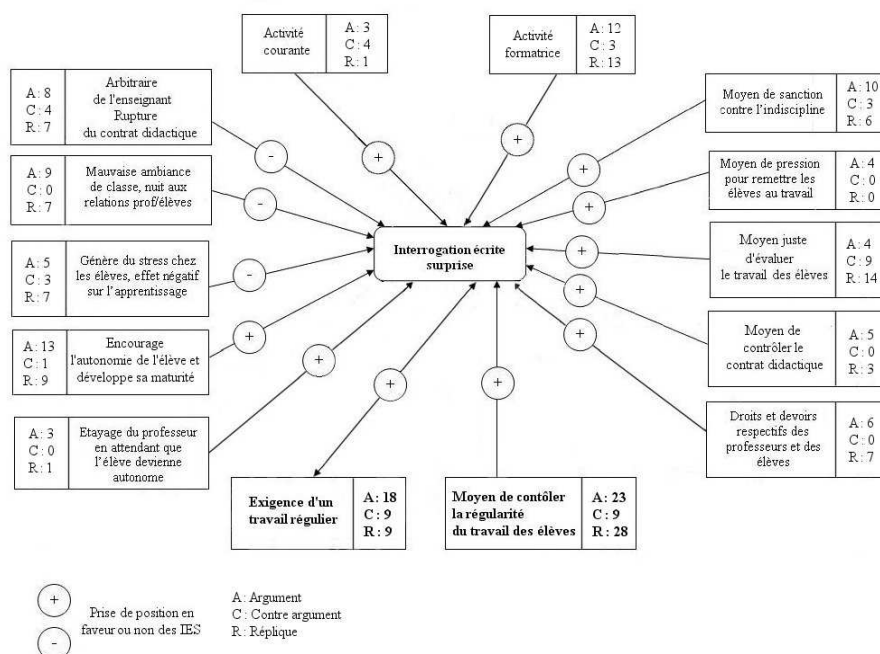


Figure 1 : Trame argumentative du débat IES 2004-2005

On distingue deux rapports principaux à l'IES. Une majorité des intervenants se place dans une dynamique favorable à cette pratique (11 prises de positions repérées parmi les 54 messages du forum), une minorité mais active produisant plutôt des prises de position défavorables (3 prises de position). Chacune de ses prises de position fait l'objet d'un nombre variables d'arguments (A), de contre arguments (C) et de répliques (R) (voir schéma).

Toutes les prises de position n'ont pas la même valeur. Une idée forte transcende l'opposition, et se trouve à la fois dans les messages favorables et défavorables à l'IES : celle de l'exigence d'un travail régulier de la part des élèves et de son contrôle (32 messages sur 54 en parlent soit 96 segments (41 arguments, 18 contre arguments et 37 répliques)). Une analyse des segments révèle l'association du terme « régularité » tantôt avec « travail », tantôt avec « apprentissage », tantôt avec « évaluation », terme qui se dédouble en « évaluation du travail » et « évaluation de l'apprentissage ». Les arguments et répliques établissant une relation positive entre apprentissage et régularité (9 segments) reposent essentiellement sur une description du fonctionnement de la mémoire, notamment l'articulation mémoire à court terme/mémoire à long terme. Les arguments et répliques établissant une relation positive entre travail et régularité (18 segments) reposent sur un principe de réciprocité des engagements respectifs de l'enseignant et de l'élève, constituant de manière implicite ou explicite le contrat didactique. L'évaluation de la régularité de l'apprentissage s'exprime plutôt en terme d'efficacité cognitive (15 segments), l'évaluation de la régularité du travail plutôt en terme d'obligation scolaire (21 segments). Ces deux perspectives sont dissociées ou associées, mais rarement niées

ou ignorées. L'exigence de régularité au nom de l'efficacité cognitive, ou du devoir de travailler se trouve contestée (9 contre arguments) à partir d'un questionnaire plus large portant sur le sens de l'apprentissage, la formation de la personne, avec une prise en compte plus globale de l'élève, son milieu familial, ses goûts et sa motivation personnelle. L'ensemble du système de pensée de la majorité se trouve remis en question, ce qui donne un tour plus passionné au débat qui se déplace de l'enseignement dans la discipline aux enjeux éducatifs qui la traverse. Cette contestation réussit donc à faire monter les exigences en terme d'argumentation. Quant aux répliques qui tentent de dépasser la polémique, nous en trouvons essentiellement dans la discussion du rapport entre vérification de la régularité du travail et interrogation surprise. Les négociations entre les participants aboutissent tantôt à la substitution de « régularité » à « surprise » chez ceux qui repoussent l'IES (S = surprise), l'IE(S) devient alors l'IER(R = régularité) (8 segments), tantôt, au prix d'une certaine contradiction dans les termes, à son ajout à IES chez ceux qui en restent adeptes qui devient alors IES+R (7 segments). Si la « surprise » apparaît comme l'élément diviseur sous l'angle de la conception du contrat didactique, la régularité fait ici l'objet d'un consensus élargi et son importance s'en trouve soulignée.

Ainsi nous voyons fort bien se former à travers ce débat un nombre non négligeable de séquences argumentatives qui nous paraissent favorables à la construction de connaissances chez les professeurs stagiaires. La forme la plus fréquente et représentative d'une séquence argumentative est un argument, un contre argument, une réplique qui relance éventuellement un contre argument.

5. Conclusion

Cette étude nous permet de vérifier quelques unes de nos observations intuitives préalables (2005); il nous ouvre également à une meilleure compréhension de la dynamique et la nature de la construction de connaissances au sein de nos forums. Cependant, n'oubliant pas qu'il ne s'agit là que d'une dimension du cadre d'analyse proposé par Weinberger et Fischer nous nous employons dès à présent à en étudier les autres dimensions (épistémique et sociale notamment) afin d'avoir une appréhension globale, multidimensionnelle de nos *forums débats*.

Bibliographie

- [LEITAO 2000] Leitão, S. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, (pp 332-360)
- [MARTTUNEN et LAURINEN 2001] Marttunen M. & Laurinen L. Learning of argumentation skills in networked and face-to-face environments. *Instructionnal Sciences*, 29, (pp.127-153)
- [SENSEVY 2005] Sensevy G, Kuster Y., Hélyary F, & Lameul G, « Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaborative en formation initiale d'enseignants », « *Distance et savoir* »
- [WEINBERGER 2006] Weinberger A, Fisher F. A framework to analyse argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & education* 46 (pp71-95)