

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture: quels caractéristiques, indices de progression- différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)**

**Chercheur principal**  
Manon Hébert, U. de Montréal

**Co-chercheur(s)**  
Lizanne Lafontaine, U. du Québec en Outaouais

**Autre(s) membre(s) de l'équipe**  
Catherine Le Cunff, U. Paris 10 - Nanterre  
Nathalie Loye, U. de Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**  
U. de Montréal

**Numéro du projet de recherche**  
2009-PE-130926

**Titre de l'Action concertée**  
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

**Partenaire(s) de l'Action concertée**  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## SECTION 3 – RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL (maximum 20 pages)

### IDENTIFICATION

**1. Nom du chercheur principal et de son établissement :**

Manon Hébert, Université de Montréal

**2. Nom du ou des cochercheur(s), du ou des chercheur(s) collaborateur(s) et de leur(s) établissement(s) respectif(s) :**

- Lizanne Lafontaine, cochercheuse, Université du Québec en Outaouais
- Nathalie Loye, collaboratrice, Université de Montréal
- Catherine Le Cunff, collaboratrice, Université Paris X Nanterre (retraîtée)

**3. Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet:**

- Commission scolaire de la Rivière-du-Nord (école primaire Jean-Moreau, Ste-Sophie);
- Commission scolaire des Laurentides (Polyvalente des Monts, Ste-Agathe);
- Commission scolaire de Montréal (école primaire de la Mennais);
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Polyvalente Pierre-Laporte, Montréal).

**4. Établissement gestionnaire de la subvention :** Université de Montréal

**5. Titre du projet de recherche :**

*L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement.*

**6. Numéro du projet de recherche :** 2009-PE-130926

**7. Titre de l'action concertée :** Persévérance et réussite scolaires (2008-2009)

**8. Partenaires de l'action concertée :**

Fonds de recherche société et culture Québec et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE** (maximum 4 pages)

1. **Problématique** : En classe de français, l'oral devrait être enseigné-évalué en tant qu'objet ou compétence disciplinaire et être intégré aux autres apprentissages, selon ce qui est recommandé dans le programme d'études québécois du primaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2001 : 91). Cette intégration souhaitée constitue une grande difficulté en classe inclusive (visant à intégrer tous les types d'élèves) et pour laquelle la recherche n'a pas encore fourni beaucoup de propositions concrètes. Nombre de recherches ont en effet démontré que les enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral ni comment l'évaluer (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine et Préfontaine, 2007), et cela a été confirmé par de très nombreux enseignants interrogés au moment de la table de pilotage sur les difficultés d'application du nouveau pédagogique (MELS, 2007). L'oral en tant qu'objet et médium d'apprentissage est très peu enseigné dans les classes de français et plusieurs recherches recommandent un enseignement explicite de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1997; Lafontaine et Messier, 2009). Pour ce faire, et selon l'approche intégrée préconisée par Nonnon (1999 : 8), il faudrait entre autres parvenir à formaliser les différentes pratiques de verbalisation de chaque tâche scolaire, en fonction de la spécificité du contenu discuté et des apprentissages visés. On sait par exemple très peu de choses sur la particularité de la verbalisation dans les cercles de lecture entre pairs (=CLP), un genre informel où conversation, dialogue et controverse se mêlent pendant la coconstruction des interprétations en lecture (Jacques, 1988). Il s'agit d'un type d'oral spontané et interactif dans une situation mettant en jeu plusieurs compétences; et d'un oral « pour apprendre » et non pas « à apprendre » parce qu'il sert avant tout à construire les savoirs en

interaction. Ce type d'oral peut être qualifié d'oral « réflexif » selon Jaubert et Rebière, 2002. Mais comment enseigner-évaluer les habiletés orales exigées dans un genre de tâche réflexive en situation d'interaction entre pairs comme le sont les CLP? Quelles habiletés seraient prioritaires à enseigner et comment cela varierait-il selon l'âge? Ce manque de connaissances fines sur l'objet à enseigner amène les enseignants à trop souvent utiliser les cercles de lecture de manière indifférenciée: ils savent peu distinguer les notions spécifiques à l'oral et en lecture qu'il conviendrait d'enseigner et, selon Lafontaine (2001), encore moins les évaluer et en penser la progression. Or, c'est justement cette indifférenciation des pratiques enseignantes qui aboutit à creuser le fossé des inégalités scolaires en classe et à favoriser le décrochage car, sans enseignement explicite, seuls les élèves plus forts parviennent à maîtriser les règles du jeu (Bautier et Goigoux, 2004). En lecture, il faut par ailleurs accepter que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les œuvres choisies, l'histoire, la nouveauté, etc.): l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation extrêmement puissantes (Goigoux et al., 2002). Dans le cas des élèves en difficulté, des activités interactives comme les cercles littéraires entre pairs (CLP) sont jugées parmi les pratiques d'enseignement très efficaces. On connaît l'importance de la verbalisation des processus d'apprentissage sur un plan cognitif et du travail entre pairs pour la motivation des élèves (Hébert, 2003, 2007). Le modelage des pairs leur rendrait le processus de lecture plus transparent, ils y développeraient une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs et aussi un sentiment plus grand d'autonomie et

d'appartenance (O'Brien, 2006; Blum, Lipsett et Yocom, 2002). Pourtant, selon Bucheton et Soulé (2008 :22) qui ont conduit une étude comparative visant à identifier les gestes enseignants les plus efficaces dans la classe de français, lorsqu'ils sont avec des élèves en difficulté, les enseignants ont plutôt tendance à augmenter la part des postures de contrôle (évaluation permanente, atmosphère contraignante, temps compté, questions relativement fermées sur des savoirs ponctuels, etc.), ce qui a pour effet d'augmenter les décrochages ou la mise en place de postures scolaires peu réflexives chez ces élèves. D'autre part, les recherches en psychologie cognitive ont montré l'importance de l'enseignement des stratégies de lecture, puisque en l'absence de connaissances adéquates dans un domaine donné (par exemple en littérature), les stratégies de lecture que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche et en retirer un certain sentiment de réussite (Deschênes, 1991, p. 30).

**2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses :** Grâce à nos recherches antérieures (Hébert, 2003, 2004, 2006), nous avons pu observer les dimensions cognitive et interactionnelle qui agissent en interaction dans les CLP (voir annC). Dans cette recherche, nous voulons surtout mieux comprendre quelles dimensions langagières et discursives peuvent d'abord caractériser les CLP comme genre oral (objectif 1) et faisons l'hypothèse que certaines d'entre elles pourraient faire l'objet d'un enseignement explicite combiné à un enseignement explicite en lecture (objectif 2); et que cela pourrait avoir un effet sur la réussite des élèves, qui varierait peut-être selon leur âge, leur niveau et leur région (objectif 3). Il nous paraît donc important, dans le cadre d'un programme axé sur les facteurs pouvant

améliorer la réussite scolaire, de montrer le rôle que peut jouer la didactique à cet effet en essayant de répondre aux questions suivantes : a) *quelles sont les caractéristiques socio-linguistiques de l'oral réflexif* et qu'il conviendrait de retenir pour un enseignement explicite en classe de français à ce sujet; b) comment mettre en place, en les rendant plus explicites, signifiantes et motivantes pour les élèves, *des pratiques d'enseignement visant l'apprentissage-évaluation de la lecture littéraire et de l'oral en intégration* à l'aide des TIC; c) quels *indices de différenciation-progression* peuvent être dégagés en oral réflexif si l'on compare deux périodes de transition (fin primaire, fin premier cycle secondaire) et deux types de milieu différents sur un plan sociolinguistique (urbain et rural).

**3. Objectifs poursuivis :** Nous avons trois objectifs : 1) 2009-2011, déterminer par analyse de contenu les caractéristiques langagières de ce genre d'oral réflexif que sont les CLP et les différences selon l'âge (pour savoir ce qui pourrait être enseigné en oral dans ce contexte de lecture); 2) 2011-2012, après avoir élaboré des ateliers d'enseignement de l'oral adaptés à ce genre réflexif (axés sur la justification et la reformulation), expérimenter dans sept classes l'intégration de deux modèles d'enseignement explicite (celui de Hébert en lecture littéraire et de Lafontaine en oral, un modèle explicite de l'enseignement de l'oral, inspiré de l'enseignement de l'oral par les genres de Dolz et Schneuwly, 1998), puis mieux comprendre les difficultés des enseignants dans ce contexte; 3) 2013-2014, observer en quoi et comment certains élèves, selon leur âge et leur niveau d'habiletés, et après enseignement explicite de l'oral, manifestent ou non des signes de progression à l'oral et en lecture dans ce contexte.

**PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX** (maximum 5 pages)

**1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?**

Nos travaux s'adressent aux enseignants du primaire et du secondaire et aux directions d'école désireuses d'implanter des dispositifs didactiques éprouvés en lecture-oral et intégrant les technologies; aux conseillers pédagogiques, aux étudiants en formation initiale des maîtres et aux cycles supérieurs.

**2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?**

Nos conclusions démontrent le rôle qu'une meilleure compréhension des enjeux didactiques de chaque situation d'enseignement peut jouer pour augmenter la persévérance scolaire et la motivation, celles des élèves et celles des enseignants aussi. Notamment en aidant les enseignants à mieux comprendre la spécificité de chaque objet d'enseignement et ce qu'ils gagnent en cohérence et en sentiment d'auto-efficacité dans l'acte d'évaluation lorsqu'ils planifient pour enseigner explicitement des stratégies et des notions en fonction des problèmes anticipés dans une situation d'enseignement-apprentissage spécifique (par exemple, lire et apprécier une œuvre intégrale pour en discuter entre pairs). En lecture, il faut comprendre que l'intérêt (ou la motivation) des élèves (et des enseignants) ne réside pas seulement dans les contenus (les œuvres choisies, l'histoire, la nouveauté, etc.): l'apprentissage et la prise de conscience des stratégies efficaces, le développement du sentiment de contrôle pris sur l'activité sont aussi des sources de motivation intrinsèque extrêmement puissantes (Goigoux et al., 2002). Pourtant, selon Bucheton et Soulé (2008 :22) qui ont conduit une étude comparative visant à identifier les gestes enseignants les plus efficaces dans la classe de français, lorsqu'ils sont avec des élèves en difficulté, les enseignants ont

plutôt tendance à augmenter la part des postures de contrôle (évaluation permanente, atmosphère contraignante, temps compté, questions relativement fermées sur des savoirs ponctuels, etc.), ce qui a pour effet d'augmenter les décrochages ou la mise en place de postures scolaires peu réflexives chez ces élèves. La question-conclusion à retenir : comment aider les enseignants à moins évaluer/contrôler et à enseigner davantage et comment faire pour qu'ils persévèrent dans les changements de pratiques que des recherches ponctuelles comme la nôtre visent à soutenir. Il faut aussi noter l'apport précieux des technologies ici utilisées au service de l'apprentissage, du développement de l'autonomie et de la collaboration entre pairs, qui contribue à augmenter la signifiante des tâches. Les élèves ont pu en effet facilement se filmer (à l'aide de 5 ordinateurs Mac Book portables et 5 micros par deux enseignants d'une même commission scolaire) afin de se réécouter et de s'autoévaluer, sans parler des enseignants qui ont pu mieux enseigner-évaluer l'oral en interaction avec ces outils. L'intégration des compétences (l'oral qui aide à lire et à écrire et vice-versa, chaque compétence devenant un levier pour l'autre) et l'enseignement explicite a aussi contribué à la persévérance scolaire chez les élèves en raison de la clarté des attentes.

### **3. Quelles sont les retombées immédiates, prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?**

Les retombées de notre projet sont de quatre ordres : socio-culturel, éducatif et technologique. Sur le plan social, l'enseignement explicite des stratégies de lecture littéraire et de l'oral réflexif a permis de réduire les inégalités scolaires, puisque tous les élèves ont pu participer de manière comparable à l'aide des mêmes stratégies et outils. Le vivre-ensemble s'en est trouvé amélioré. Sur le plan culturel, la littérature comme entrée, ou l'organisation de tout le travail autour d'une même œuvre lue par



tous, ajouté à l'enseignement explicite de notions littéraires ont permis de développer en intégration les compétences en français (lecture-écriture-oral) et des situations signifiantes. Les échanges entre pairs ont permis le partage des cultures (notamment à Montréal en milieu multiethnique).

Sur le plan éducatif, les enseignants et les CP ont tous reçu une formation de haut niveau en lecture littéraire et en oral. Pour en faciliter l'appropriation et le transfert, tous les enseignants ont dans une première phase vu comment enseigner les stratégies de lecture littéraire et d'écriture réflexive (journal de lecture) et favoriser des activités ouvertes et collaboratives en oral (cercles de lecture), et ce, en étroite collaboration avec les chercheuses et les CP. Par la suite, la cochercheuse a modélisé l'enseignement des ateliers d'oral portant sur la reformulation et la justification dans chacune des classes. Les enseignants et les CP ont aussi dû créer un troisième atelier et l'animer de manière autonome. En somme, les enseignants ont appris ici à collaborer entre eux et avec les CP pour enseigner et à évaluer l'oral en interaction, et à utiliser de nouveaux outils pédagogiques (portfolio du locuteur, journal de lecture, grille d'observation, etc.). Leurs élèves ont reçu un enseignement de la lecture littéraire et de l'oral en lien avec des recherches récentes en didactique du français et ont développé des compétences précises dans ces deux champs, qu'ils pourront réinvestir dans d'autres situations scolaires. Par exemple, les enseignantes du primaire ont observé des progrès dans les examens du MELS en lecture, leurs élèves répondant beaucoup plus facilement aux questions à développement. Les retombées éducatives touchent également au renouvellement des pratiques, puisque les six enseignants interrogés l'année suivant le projet avaient tous reconduit ces pratiques innovantes en lecture littéraire dans leur

classe. Pour l'oral, seules les enseignantes qui ont pu bénéficier du soutien de leur CP ont pu refaire l'ensemble des activités expérimentées. Dans une des écoles du primaire, les deux enseignantes sont devenues les personnes-ressources en français et comme nous continuons à leur prêter le matériel, l'ensemble de l'école peut continuer le projet. Au secondaire, certains enseignants du 2<sup>e</sup> cycle, qui ont reçu les élèves qui avaient participé à nos expérimentations ont remarqué l'amélioration des élèves quant à leurs capacités à justifier. Finalement, une CP a repris le projet en lecture littéraire (journal de lecture et CLP) avec 12 enseignants de 3<sup>e</sup> secondaire l'année suivant l'expérimentation et nous sommes actuellement en train de les accompagner pour une mise à l'essai dans trois classes d'accueil (nous leur prêterons le matériel technologique pour ce faire). Il va sans dire que tout ce matériel développé pour l'objectif 2 (ateliers d'oral, extraits de vidéos, outils d'évaluation, etc.) sera publié et qu'il sert déjà en formation des maîtres.

Sur un plan technologique, nous avons souligné à quel point le recours à la technologie dans notre projet a été d'une importance cruciale pour l'enseignement-évaluation de l'oral. Comme retombées, ayant réalisé leur pertinence pour l'enseignement-évaluation de l'oral et la motivation des élèves, une des quatre commissions scolaires (CSMB) a acheté quelques ordinateurs portables pour une de ses écoles, elle permet maintenant aussi que les élèves s'enregistrent avec leur téléphone intelligent. Une autre commission scolaire (CSRDN) utilise notre matériel en attendant de pouvoir s'équiper plus adéquatement.

#### **4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?**

Nos résultats ne sont pas généralisables puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative et d'une étude de cas portant sur un échantillon assez réduit de 18 élèves et sept

classes. Ces analyses de contenu et leur traitement mixte étant très complexes et longs à faire. Sur le plan de l'expérimentation, l'enseignement de tous ces objets en intégration a constitué un défi important pour les enseignants, qui auraient grandement gagné à être étalée sur deux ou trois années, le temps de s'approprier un seul modèle d'enseignement à la fois. Des outils d'investigation plus poussés sur un plan méthodologique, nécessaires pour mieux comprendre la pratique enseignante, auraient pu être utilisés. Les limites de cette recherche tiennent aussi au modèle « ingénierie didactique » adopté ici, qui se concentre sur l'analyse des objets d'enseignement et l'apprentissage des élèves (nos objectifs principaux) au détriment du volet pratique enseignante. D'ailleurs, sur le plan logistique, le fait d'avoir à parcourir de grandes distances entre deux régions et de n'être que deux chercheuses pour sept classes a rendu très exigeant le soutien aux enseignants dans les conditions de surcharge universitaires actuelles, nous n'avons aucun dégagement d'enseignement pour ce faire, tout comme les enseignants d'ailleurs. Le manque de soutien des écoles envers les enseignants et CP qui s'engagent dans la recherche, et qui se trouvent ainsi « pénalisés » avec une tâche alourdie, est certes une limite. Cela explique en partie une autre limite : les grandes difficultés de recrutement (obtention des autorisations des commissions scolaires d'une part, etc.) qui empêchent la constitution d'échantillons adéquats.

**5. Quels seraient les messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés ? 6. Quelles seraient les principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés ?**

Pour le développement des compétences en oral et en lecture et d'une motivation intrinsèque chez l'élève, l'enseignement explicite est essentiel. Les enseignants doivent moins évaluer/contrôler et davantage enseigner; et la formation continue en didactique et le travail en communauté d'apprentissage plus encouragés.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE** (maximum 1 page)

**1. Approche méthodologique:** Il s'agit d'une approche qualitative/interprétative, enrichie par une étude de cas (18 élèves) et une stratégie de traitement des données mixte. Cela permet d'obtenir des résultats d'une plus grande robustesse, à la fois qualitatifs et quantitatifs. **2. Cueillette de données :** Les données de la préexpérimentation et de l'expérimentation (cercles de lecture), puis les séances d'enseignement de l'oral (7 ateliers) ont été filmés et plusieurs ont été transcrits aux fins d'analyses. De nombreux documents ont été recueillis pour analyser la progression des élèves (grilles d'évaluation en oral, portfolios de locuteur, journaux et examen de lecture). Des journaux de bord, bilans écrits, rencontres de suivis et entrevues semi-dirigées filmées avec les élèves-cas, les enseignantes et les CP ont été analysés pour documenter les difficultés et effets des formations et de l'expérimentation à court et à moyen terme. **3. Corpus/échantillon:** L'échantillon de convenance provient de deux écoles de Montréal (urbaines et multiethniques) et deux écoles des Laurentides (semi-rurales, unilingues francophones) dont l'indice de défavorisation varie de 5 à 10. Sept enseignants et quatre CP ont aussi participé. Des 170 élèves répartis en 4 classes du primaire (trois de 6<sup>e</sup> année et une de 5<sup>e</sup>) et en 3 classe de 3<sup>e</sup> secondaire, un sous-échantillon de 33 élèves a été choisi, dont 18 élèves-cas (forts, moyens et faibles), répartis dans 7 équipes. **4. Méthodes d'analyse :** 14 CL ont été transcrits et les tours de parole de chaque élève (n=4800) ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu par catégories, liées aux variables enseignées (reformulation, justification, élaboration), et de contre-codage avec mesures de fidélité inter-juges. Pour quantifier et comparer les indices de progression, des tests non-paramétriques ont été réalisés avec SPSS et N'Vivo.

## **PARTIE D – RÉSULTATS** (maximum 7 pages, tableaux en annexe)

### **1. Quels sont les principaux résultats obtenus:**

**L'objectif 1** de la recherche visait à dégager les caractéristiques socio-linguistiques et discursives du genre qu'est l'oral réflexif, soit lorsqu'on discute pour apprendre entre pairs (ici, les élèves discutaient pour mieux apprécier un même roman lu en classe). L'analyse de contenu d'un corpus oral (tiré de la recherche précédente) de 27 épisodes (d'élèves de 6<sup>e</sup> primaire, 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire), à l'aide de sept indicateurs, a révélé que le mode de discours dominant dans ce type d'interaction orale est celui de la justification. Les élèves éprouvent en général des difficultés pour amener, cerner et clore le sujet, et les plus vieux ont moins de mal à poser le problème, à le mettre en contexte et à utiliser des ressources externes pour développer leur propos. Les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire n'utilisent pas les ressources de la même manière (test des rangs de Friedman,  $p = 0,009 < 0,05$ ). Sur un plan langagier, la reformulation s'avère ici une ressource clé (cognitive, discursive, interactionnelle), utilisée à toutes les étapes (pour introduire, co-élaborer et conclure) (voir AnxC-Obj1\_tab.1-6).

**L'objectif 2** consistait à voir comment enseigner ces ressources en contexte de cercles de lecture entre pairs (=CLP) sur un même roman et en intégrant deux modèles d'enseignement explicites et novateurs en lecture littéraire et en oral (dans quatre classes de fin primaire et trois de 3<sup>e</sup> secondaire, et deux régions, urbaine et semi-rurale); puis à documenter les difficultés d'enseignement des enseignants. Deux ateliers en oral (sur la reformulation et la justification) et plusieurs outils d'évaluation ont donc été élaborés par les deux chercheuses (de même que quatre ateliers complémentaires choisis et élaborés avec les CP (n=5) et les enseignants

(n=7) selon leur contexte) (voir AnxC-Obj2). Deux phases de CLP ont eu lieu afin de faire chaque fois lire, discuter et commenter à l'écrit un même roman par tous leurs élèves, et ce, après enseignement explicite en lecture (pré-expérimentation en automne) et en oral (expérimentation hiver-printemps).

Les enseignants interrogés lors des suivis, journaux de bord, bilans écrits et entrevues ont souligné l'intérêt et la signification de travailler les compétences en intégration qui crée des contextes plus signifiants. Les élèves en difficulté profitent notamment de ces multiples formes d'étayage fournies par ces modèles d'enseignement explicite fondés sur une étroite interdépendance des activités de lecture, d'écriture et d'oral (chacune servant de levier à l'autre). Les enseignants ont ainsi été souvent étonnés de l'engagement et de la persévérance de leurs élèves en lecture, étonnés de voir que la majorité des élèves ont voulu discuter avec sérieux de leurs valeurs et pu développer leur identité, leur autonomie interprétative et des attitudes plus positives face à la lecture. Les enseignants réalisent aussi que ces activités ouvertes leur permettent de beaucoup mieux connaître leurs élèves et donc de mieux évaluer leur progression. Ils ont aussi mieux compris l'apport pour solidifier l'évaluation, et l'importance pour l'apprentissage, de fournir un enseignement explicite de notions et stratégies de lecture littéraire et d'oral ciblées. Le rôle clé joué par les TIC pour l'enseignement-évaluation de l'oral et la motivation des élèves a aussi été observé. Ils ont été plusieurs aussi à remarquer un transfert des apprentissages (dans la capacité des élèves à justifier dans l'examen du MELS, dans les échanges sociaux).

Cependant, parmi les difficultés éprouvées, ils ont constaté de sérieuses lacunes dans le degré de précision de leurs planifications annuelles (tant en

appréciation des œuvres qu'en oral); puis des difficultés en ce qui a trait au choix de romans appropriés et à leur analyse pour mieux anticiper ce qui devrait être enseigné, et soutenir le questionnement des élèves plutôt que de poser des questions fermées. Ils ont trouvé difficile d'intégrer les compétences, d'avoir à gérer/évaluer un ensemble de tâches complexes s'étalant sur plusieurs semaines, plutôt que des leçons ponctuelles. Ils ont constaté par ailleurs n'avoir jamais ou presque enseigné l'oral (autrement que de faire faire des exposés) et avoué qu'il sera plus long de changer leurs pratiques dans ce cas. En général, en s'observant enseigner, ils ont mentionné ne pas assez : interroger les connaissances antérieures des élèves; utiliser un métalangage spécialisé en littérature et soutenir une prise de notes efficace et à long terme; évaluer pour aider; faire de retours réflexifs constants sur les apprentissages en les identifiant clairement (démarche spiralaire).

**L'objectif 3** (voir AnxC-Obj3) consistait, avant et après enseignement explicite de l'oral, et ce, dans une même situation d'oral réflexif entre pairs, à analyser les indices de différenciation-progression (sur les plans socio-linguistique, discursif et cognitif) dans les conduites d'élèves du primaire et du secondaire. L'échantillon était composé d'une équipe de 4-6 élèves par classe (n=7 CLPx2), dont dix-huit élèves cas et 14 CLP ont été transcrits, 172 épisodes ou sujets de discussion et 4,804 tours de paroles analysés. Il faut rappeler ici les nombreuses limites de cet échantillon et comparaisons qualitatives: le roman lu n'était pas le même pour tous à la préexpérimentation, puis le rang du cercle de lecture (2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup>) retenu pour analyse et la composition des équipes a parfois changé aussi.

1. En ce qui concerne la progression dans la durée et l'équité de prises de parole dans les CLP, tous les indicateurs pointent une évolution positive. En moyenne, les

élèves font des CLP plus longs, les différents épisodes ou sujets abordés sont davantage discutés, les tours de parole de chaque intervenant est plus long et leur répartition plus équitable. Ainsi, *la durée des CLP* est passée de 18 à 25 minutes en moyenne au secondaire (n=6 équipes); et de 13 à 21 minutes au primaire (n=8 équipes), soit en moyenne 39% plus longs, ceux du secondaire étant plus longs. *La durée des épisodes* (172 sujets ou stratégies de lecture discutés) s'allonge aussi lors de l'expérimentation. Ils passent de 76,00 secondes à 130,82 secondes en moyenne, ce qui signifie que les élèves restent plus longtemps concentrés sur un même sujet, et ce encore davantage au primaire (\*M=76,0 et 130,82), Z=-3,46, p=0,001). *La durée de chaque tour de parole* augmente également entre la préexpérimentation et l'expérimentation (de 4,14 TP par minute à 3,03 au primaire; de 5,27 TP par minute à 3,99 au secondaire). Mais le nombre de tours de parole (TP) par minute révèle que les élèves du secondaire échangent plus rapidement (\*M=4,14 et M=3,03, Z=-2,07, p=0,038). Enfin, *la répartition des tours de parole* est plus équitable à l'expérimentation. Le pourcentage d'élèves participant de façon moyenne (51 à 100 TP/CLP) augmente (de 30 % à 48,5 %), alors que le nombre d'élèves qui participent peu ou très peu diminue (de 36,9 % à 27,3 %. De la même façon, les élèves qui participent le plus (très et trop participatif) diminue (de 33,3 % à 24,2 %).

2. En ce qui concerne l'évolution dans le degré d'élaboration du contenu des CLP, toutes les équipes sauf une ont obtenu en expérimentation un meilleur *degré moyen d'élaboration des épisodes* (ou chaque sujet/stratégie de lecture discuté). Ils sont passés de 3,30 à 5,75 points par épisode au primaire et de 3,24 à 4,31 au secondaire. La plupart des équipes, sauf une, ont aussi beaucoup moins abandonné



de sujets (43% contre 16%), ils persévéraient davantage pour les élaborer. Par contre, sur un même laps de temps comparé, on peut constater que les élèves du primaire élaborent ainsi mieux leurs commentaires. Et ce, pour un roman plus difficile, qui n'était pas de leur niveau (*Le passeur*, de Lois Lowry). Cela signifie que la compétence littéraire évolue peu, dans ce type de tâche, entre la fin du primaire et le milieu du secondaire. D'ailleurs, 80% des sujets abordés relève de la compréhension... Cependant, à l'écrit, dans un *examen de lecture* commun, les élèves du secondaire obtiennent des résultats plus élevés (différence de taille moyenne,  $r=-0.34$ ) : 68% ( $n=77$ ); 59% au primaire ( $n=87$  élèves, de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année).

3. Pour ce qui est de *l'utilisation des reformulations*, dans l'ensemble des tours de paroles analysés, le nombre moyen de reformulations effectuées par minute augmente en expérimentation, après enseignement explicite (préexp, 0,30 reformulations/min; exp 0,80 reformulations/min) (\* $M=0,22$  et  $M=0,80$ ),  $Z=-4,35$   $p<0,005$ ). Et ce, pour tous les élèves-cas aussi ( $n=18$ ). Au primaire, les élèves produisent deux fois plus de reformulation (0,30 vs 0,69 reformulation/min de CL; au secondaire, trois fois plus (0,28 vs 0,87). Quant aux types de reformulation utilisés (auto et hétéro-reformulations ensemble), l'utilisation des types de reformulations plus « complexes » progresse (c'est-à-dire autres que la simple répétition, comme reformuler pour rectifier, expliciter et synthétiser). C'est surtout l'explicitation des propos et l'utilisation d'expressions pour reformuler qui progresse, et cela est plus marqué au secondaire.

4. Pour ce qui est de *l'utilisation des justifications à l'oral*, leur nombre moyen par minute de CL augmente entre la préexpérimentation (0,37 justifications/min) et l'expérimentation (0,49 justifications/min) (\* $M=0,37$  et  $M=0,49$ ),  $Z=-2,06$   $p=0,04$ ). Au

primaire, les élèves en utilisent une proportion semblable entre les deux conditions (0,40 et 0,44 justification/min). Ce sont surtout les élèves du secondaire qui augmentent leur utilisation de justifications, même si celle-ci était par ailleurs moins bonne que celle des élèves du primaire au départ. Ils utilisent 1,7 fois plus de justifications/min (0,33 contre 0,56 justification/min en expérimentation). La comparaison entre les différents types de cas montre que les élèves faibles ne progressent pas pour cette variable. Seuls les cas d'élèves forts et moyens utilisent davantage de justifications en expérimentation qu'en pré-expérimentation. Quant à l'analyse des différents types de justifications utilisés, "citer des faits à l'appui" constitue le type le plus utilisé, suivi de "faire des déductions/hypothèses" et ces deux types progressent aussi dans l'expérimentation.

L'analyse des portfolios et transcriptions d'entrevues des *élèves-cas* révèle par ailleurs que, globalement, un tiers des élèves-cas estime avoir beaucoup appris en oral dans ce projet; un tiers, dit avoir moyennement appris; un dernier tiers, peu appris. Cependant il faut rappeler qu'ils ont une représentation normative de l'oral, apprendre en oral c'est apprendre surtout à « bien » parler. Dix élèves sur 18 (2 élèves forts; 4 élèves moyens et 4 élèves faibles) pensent avoir mieux participé, s'être « libérés, dégênés » en oral et sept sur 18 pensent avoir mieux écouté les pairs notamment (2;3;2). En ce qui concerne la reformulation, 14 élèves sur 18 estiment avoir fait des progrès à ce sujet (5; 5; 4), alors que c'est la moitié des 18 élèves-cas qui pense avoir fait des progrès en justification (2;4;3). Pour toutes ces variables, les différences entre les deux régions n'ont pas été marquées.

## **2. Conclusions et pistes de solution**

L'enseignement explicite de l'oral intégré aux autres compétences (parler pour

mieux lire et écrire) était nouveau pour tous ces enseignants, qui n'avaient jamais considéré l'oral comme un objet à enseigner autrement que par des consignes à donner pour faire réaliser des exposés, tout comme le fait d'enseigner explicitement les stratégies et notions de lecture littéraire, puis de travailler un même roman en classe à l'aide d'activités ouvertes (cercles et journaux de lecture). Malgré la grande lourdeur de la tâche d'avoir eu à s'appropriier ces nouveaux modèles d'enseignement en une seule année, tous les enseignants ont néanmoins réalisé la pertinence de l'enseignement explicite qui, combiné à des phases d'enseignement plus ouvertes (différenciée, dans le journal de lecture; et collaborative à l'oral), facilite à la fois l'apprentissage et l'évaluation, en plus d'augmenter la motivation de leurs élèves à lire et à parler. Il faut souhaiter davantage de formation continue à caractère didactique et le développement de réelles communautés d'apprentissage (école, CP, université) pour mieux soutenir les enseignants motivés à s'améliorer.

### **3. Principales contributions en termes d'avancement des connaissances:**

En didactique de l'oral, la recherche a permis d'approfondir les connaissances socio-linguistiques sur les conduites de justification dans des situations d'oral réflexif, de dégager certains indices de progression et de développer des outils d'enseignement-évaluation de l'oral plus précis pour le primaire et le secondaire. Sur un plan technologique, la recherche a démontré le rôle essentiel que peuvent jouer les technologies pour l'enseignement-évaluation de l'oral. Elles ont permis aux élèves de s'auto-évaluer en se réécoutant et aux enseignants d'utiliser des extraits de productions initiales des élèves pour construire des ateliers visant à répondre aux lacunes observées. Les enseignants ont pu aussi réécouter les productions d'élèves pour mieux les évaluer, ce qui est essentiel dans le cas de l'oral en interaction.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE** (maximum 1 page)

### **1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention)?**

En termes de besoins de connaissances, nous aurions besoin de mieux comprendre à l'aide de suivis à plus long terme les enseignants ayant participé à des projets de ce type afin d'analyser les différentes tensions ou logiques à l'œuvre dans le renouvellement des pratiques et donc les conditions qui garantissent une motivation, efficacité et persévérance à long terme. Proposer des modèles innovants est une chose, mais pour mieux comprendre pourquoi ces principes de la réforme sont encore peu appliqués dans les classes, il faut davantage de recherches visant à mieux comprendre les difficultés du travail enseignant, celui de conjuguer en classe différents gestes professionnels au service de l'apprentissage et non du contrôle. Et ce, dans les différentes phases de l'action didactique (définition de l'objet, régulation, dévolution ou responsabilisation des élèves et institutionnalisation). Sur le plan des pratiques et des interventions, il faut continuer à voir comment mieux intégrer l'enseignement de l'oral aux autres apprentissages et adopter des méthodes d'enseignement spirales, intégratives et explicites afin que progressent bien davantage les apprentissages en littérature entre fin primaire et fin secondaire.

### **2. Quelle serait la principale piste de solution à cet égard?**

Mieux comprendre comment les enseignants parviennent à changer leurs pratiques visant à enseigner-évaluer (l'oral et la littérature) pour mieux faire apprendre! Comment ils parviennent à intégrer les compétences et les activités contextualisées, réflexives et ouvertes à celles plus décontextualisées et explicites; à mieux planifier leurs objets d'enseignement autre que dans une perspective normative, et ce, de manière moins isolée, grâce à un travail en réelles communauté d'apprentissage (école/CP, université) où l'enseignant désireux d'améliorer est encouragé, soutenu.

## **PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE** (maximum 2 pages)

Bucheton, D, et O.Dezutter (2008). *Gestes professionnels et didactique du français*, Paris : De Boeck.

Bucheton, D. (2008). *L'agir enseignant, une question d'ajustement*. Toulouse : Octares.

Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris: Presses universitaires de France.

Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 123-143). Paris : Presses Universitaires de France.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

Dreyfus, M., et Cellier, M. (2000). L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français. *Recherches*, 33, 181-197.

Garcia-Debanc, C., et Volteau, S. (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires. *Recherches linguistiques (Usages et analyses de la reformulation)*, 29, 309-340.

Gülich, E. et Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation dans la consultation *La dame de Caluire*. Dans P. Bange (dir.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 15-81). Berne : Peter Lang.

Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal. En ligne : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>

Jacques, F. (1988). Étudier la situation interlocutive. Dans J. Cosnier, N. Gelas, N. Kerbrat-Orecchioni et C. J. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation* (p. 45-68). Lyon : CNRS.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Paris : Presses Universitaires de France.

Jaubert, M. (2002). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 83, 81-110.

Jaubert, M. (2005). *Langage oral et construction de savoirs en classe de sciences*. Communication présentée à la Journée d'étude « Interactions langagières et apprentissages », Amiens, France.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Lafontaine, L. et G. Messier. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.

MELS (2007). Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final de la Table de pilotage du renouveau pédagogique.

Mondada, L. et Pekarek-Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-20.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.

Pekarek Doehler, S. (2006): 'CA for SLA': Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue Française de Linguistique appliquée*, p.123-137.

Pekarek-Doehler, S., de Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V. et Pochon-Berger, É. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation*. Rapport final (projet CODI). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Pekarek-Doehler, S., et Pochon-Berger, É. (2010). La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le « format tying » dans les interactions en classe de langue. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (pp. 117-133). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Énard, S., Haller, S. *et al.* (1996/1997). « L'oral » s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherche et Formation*, N° 5, p.39-50.

Soulé, Y., Tozzi, M. et D. Bucheton (2008) : *La littérature en débats : débats philo, débats littéraire à l'école primaire*, Montpellier : CRDP.