

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves

Chercheuse principale

Kathleen Sénéchal, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses

Mélanie Dumouchel et Geneviève Messier, Université du Québec à Montréal
Caroline Parent et Suzane Hétu, Centre de services scolaire des Samares

Collaboratrice

Claudine Simard, Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

278779

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en Littératie

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Il y a un peu plus de 5 ans, germait dans nos esprits l'idée de cette recherche collaborative permettant d'articuler nos champs d'expertise respectifs, soit la didactique de l'oral, la gestion de la classe ainsi que la didactique générale, et d'y réfléchir en cohérence. En jetant les grandes lignes du projet sur papier, nous savions que sa réalisation nécessiterait la contribution de différents acteurs et actrices du milieu de l'enseignement. Nous nous saisissons donc de cette occasion pour les remercier chaleureusement.

Il nous aurait été impossible de mener cette recherche à terme sans l'implication constante et l'enthousiasme débordant de trois conseillères pédagogiques dynamiques, Suzane Héту, Caroline Parent et Claudine Simard, qui n'ont pas hésité à nous accompagner tout au long du projet. Leur apport à toutes les étapes de celui-ci a été indéniablement d'une grande richesse. Merci pour les échanges éclairants, les suggestions, les conseils, le soutien aux personnes enseignantes, etc., qui sont indispensables à la réalisation réussie d'une recherche collaborative.

Évidemment, nous ne pouvons passer sous silence la générosité des douze personnes enseignantes qui ont pris part à la recherche. Leur confiance, leur ouverture et leur curiosité ont été déterminantes dans l'avancement du projet, surtout en pleine pandémie, alors que l'incertitude planait. Merci à chacune d'entre elles d'avoir accepté de collaborer avec nous et avec leurs collègues et de nous avoir ouvert (virtuellement !) la porte de leur classe.

Nous remercions également les personnes étudiantes qui se sont impliquées dans différents rôles au sein de la recherche, contribuant grandement à sa réalisation.

Enfin, un remerciement tout spécial au ministère de l'Éducation du Québec et au Fonds de recherche du Québec — Société et culture : sans des programmes comme celui-ci, nous n'aurions pas l'opportunité de mener des projets aussi porteurs.

Kathleen Sénéchal, Mélanie Dumouchel et Geneviève Messier

Table des matières

<i>Partie A — Contexte de la recherche</i>	5
<i>Partie B — Méthodologie</i>	9
<i>Partie C — Principaux résultats</i>	11
<i>Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche</i>	21
<i>Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche</i>	27
<i>Partie F — Références et bibliographie</i>	28
<i>Annexe 1 – Bibliographie complète</i>	30
<i>Annexe 2 – Certificat d'éthique et formulaires de consentement</i>	33
Certificat d'éthique du CIERH de l'UQAM	33
Formulaire de consentement pour les personnes enseignantes collaboratrices	34
Formulaire de consentement pour les parents des élèves des personnes enseignantes collaboratrices	39
<i>Annexe 3 – Canevas des entretiens de groupe</i>	42
Entretien de groupe sur l'oral réflexif	42
Entretien de groupe sur la gestion de la classe	46
<i>Annexe 4 – Synthèse des réponses obtenues aux entretiens de groupe</i>	49
Entretien de groupe sur l'oral réflexif	49
Entretien de groupe sur la gestion de la classe	54
<i>Annexe 5 – Planification des rencontres des communautés de pratique (CdeP; an 2)</i>	59
Première rencontre du groupe #1	59
Deuxième rencontre du groupe #1	60
Troisième rencontre du groupe #1	61
Première rencontre du groupe #2	62
Deuxième rencontre du groupe #2	63
Troisième rencontre du groupe #2	64
<i>Annexe 6 – Journal de bord de l'enseignante (an 2)</i>	66
Journal de bord du groupe #1	66
Journal de bord du groupe #2	68
<i>Annexe 7 – Canevas de la grille d'observation des chercheuses</i>	70
<i>Annexe 8 – Canevas du mini-synopsis des captations audiovisuelles (an 2 et an 3)</i>	71
<i>Annexe 9 – Canevas de l'entretien individuel, bilan de l'an 2</i>	72
<i>Annexe 10 – Résultats de l'entretien individuel, bilan de l'an 2</i>	73

Annexe 11 – Planification des rencontres des groupes de besoins (an 3).....	77
Rencontre #1 – tous les groupes.....	77
Rencontres #2 et #3 – tous les groupes	78
Annexe 12 – Journal de bord de l’enseignante (an 3).....	79
Annexe 13 – Questionnaire du bilan de la recherche (an 3).....	81
Annexe 14 – Résultats issus du bilan de la recherche (an 3)	84

Partie A — Contexte de la recherche

Problématique

À l'école, et plus particulièrement dans la classe, l'oral peut avoir différents statuts. S'il va de soi qu'il peut être traité comme un objet enseignable et apprenable, il peut aussi servir de support à l'enseignement et à l'apprentissage. Les prescriptions ministérielles québécoises actuellement en vigueur font état de ces deux façons de considérer l'oral : il y est fait mention de l'oral comme objet lorsqu'il est question de la compétence à communiquer oralement, mais également de l'oral « outil », au service des apprentissages dans toutes les disciplines, à titre de compétence transversale (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2006). Au cours des dernières décennies, plusieurs recherches en didactique du français ont eu comme objectif d'outiller les personnes enseignantes relativement à l'oral « objet ». Le second statut, celui d'outil, a quant à lui été beaucoup moins étudié, notamment au Québec (Dumais *et al.*, 2017). Ce faisant, l'accent a souvent été mis sur l'oral préparé, alors que les élèves parlent et écoutent dans des contextes variés en classe. C'est le cas lorsqu'ils sont engagés dans des situations d'interaction quotidiennes et spontanées, qui jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage (Vygotski, 1934/1985). En effet, dans une perspective socioconstructiviste, les savoirs se coconstruisent à travers les interactions sociales, qui constituent les fondements de l'oral réflexif auquel nous nous intéressons. Il s'agit d'un oral dans le cadre duquel les élèves échangent pour apprendre *ensemble*, ce qui leur permet de développer leur réflexivité, que Chabanne et Bucheton (2002) définissent comme une « prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate » (p. 5) permise par « la capacité à *repandre-transformer* » le discours des autres (p. 10). Conséquemment, l'oral réflexif présente un haut potentiel de transversalité, ne se limitant pas à l'apprentissage de la langue, puisqu'il peut se manifester dans toutes les disciplines scolaires et même au-delà. En simplifiant, l'oral réflexif se résume donc à un contexte où il y aura des interactions pour apprendre.

Qui dit « interactions », dit « gestion » de ces interactions au sein de la classe, ce qui passe notamment par l'aménagement de l'espace nécessaire (au figuré) pour que les élèves prennent plus activement part à la

construction de leurs apprentissages. Or, il s'avère que certaines personnes enseignantes « font des choix moins judicieux et cohérents avec les intentions qu'elles poursuivent sur le plan didactique de peur de perdre le contrôle en gestion de la classe » (Dumouchel *et al.*, 2022, p. 191) et que, traditionnellement, elles ont tendance à « occuper » la majeure partie du temps de parole en classe (Lepoivre-Duc et Sautot, 2009 ; Raucy, 2014). Dans les faits, pour mettre en place des contextes d'oral réflexif, il est nécessaire d'instaurer une gestion de la classe qui favorise des prises de parole autonomes et complexes de la part des élèves, telle une gestion de la classe responsabilisante (Dumouchel, 2017). Bien souvent, cela requiert un changement de posture de la part de la personne enseignante, tant en ce qui concerne sa gestion de la classe que son enseignement, vers une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009). Une telle posture en gestion de la classe implique que l'élève devienne un collaborateur dans certaines décisions relatives à la vie en classe, qu'il ne soit plus seulement consulté, mais bien qu'il puisse exercer un pouvoir de décision et assumer les responsabilités qui en découlent. L'adoption de ce type de posture peut, entre autres, être facilitée par la mise en œuvre de stratégies d'enseignement d'inspiration socioconstructiviste telles que l'apprentissage coopératif qui vise explicitement la coconstruction de sens par des interactions entre les élèves.

Considérant que pour favoriser les échanges entre pairs en contextes d'oral réflexif les personnes enseignantes ont à laisser plus de place aux élèves pour qu'il y ait des interactions entre eux, à adopter une posture qui sera possiblement différente de celle qui est habituellement la leur, il importe donc pour elles d'apporter des changements à leurs pratiques en gestion de la classe. Comme cet aspect de l'acte d'enseigner est souvent identifié comme une composante névralgique, notamment en insertion professionnelle (Mukamurera *et al.*, 2015), un accompagnement dans un changement de pratiques nous apparaissait prometteur : « En effet, lorsque les enseignants (notamment débutants) sont soutenus dans le développement de leur compétence en gestion de la classe, ils en retirent non seulement un enrichissement professionnel, mais également une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et de leur motivation

professionnelle » (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 183). De surcroît, peu d'études se sont jusqu'ici intéressées aux liens unissant la gestion de la classe et la didactique (Dumouchel, 2017) bien que, dès 1939, Freinet ait mis en évidence la pertinence de traiter conjointement ces deux champs de recherche pour réfléchir l'acte d'enseigner. Ce faisant, orienter notre recherche vers la mise en cohérence entre la gestion de la classe et l'oral réflexif avait le potentiel de répondre à une réelle préoccupation scientifique et sociale.

Objectifs poursuivis

L'**objectif général** de cette recherche collaborative était de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire (an 1 : n=12 ; an 2 : n=11 ; an 3 : n=9), des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérentes soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif. Nous comptons atteindre cet objectif principal par la poursuite des objectifs spécifiques suivants :

1. Décrire les obstacles et les défis à la mise en place de l'oral réflexif pour soutenir la prise de parole des élèves en classe.
2. Décrire les obstacles et les défis à la mise en place de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves en classe.
3. Implanter, en collaboration avec les personnes enseignantes, des pratiques coconstruites d'enseignement et de gestion de la classe permettant la mise en œuvre de contextes d'oral réflexif pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves.
4. Comparer les impacts de la mise en œuvre des pratiques coconstruites au sein de populations de sexe et de milieux socioéconomiques contrastés.

Les pratiques développées dans le cadre de cette recherche collaborative devaient contribuer à répondre au **besoin de recherche 4** : *Quelles pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire ou au secondaire ?*

Contexte

La recherche s'est déroulée dans quatre écoles dont le portrait, au début de notre collecte de données, en 2020-2021, est présenté dans le tableau 1.

	École 1 (N=4)	École 2 (N=4)	École 3 (N=2)	École 4 (N=2)
Indice de seuil de faible revenu (ISFR)	27,52	21,72	27,38	8,25
Décile (ISFR)	9	9	9	5
Indice de milieu socioéconomique (IMSE)	12,20	18,22	19,81	7,12
Décile (IMSE)	8	10	10	5

Tableau 1 : Portrait des écoles à l'an 1 de la recherche (2020-2021 ; N=12 [MÉQ, 2021])

Trois des quatre écoles prenant part au projet (1 à 3) se situaient en milieu considéré comme défavorisé. Bien que l'école 4 présentait un portrait différent, cela n'a pas pu servir de base de comparaison en raison de la taille de l'échantillon concerné (N=2). La large majorité des personnes enseignantes participant à l'étude évoluait donc dans des milieux présentant des caractéristiques socioéconomiques relativement similaires.

Partie B — Méthodologie

En vue d'atteindre notre principal objectif de recherche, nous avons choisi de réaliser une recherche collaborative (Bednarz, 2013 ; Desgagné, 1997 ; 1998) sur une période de trois ans. Ce type de recherche compte trois étapes qui ne sont pas complètement hermétiques les unes par rapport aux autres : 1) la cosituation, 2) la coopération et 3) la coproduction. 12 enseignantes¹, 2 conseillères pédagogiques (désormais CP) agissant à titre de cochercheuses du milieu et une autre comme collaboratrice du milieu ont pris part à la recherche.

À l'étape de la **cosituation** (hiver 2021), nous avons tenu deux groupes de discussion avec les enseignantes regroupées en trois sous-groupes (école 1, école 2, écoles 3 et 4). Ils portaient respectivement sur l'oral réflexif et la gestion de la classe (annexe 3) et visaient à atteindre les objectifs spécifiques 1 et 2. Par la suite (septembre 2021), il a été demandé à chaque enseignante de réaliser une captation audiovisuelle de ce qu'elle considérait être une situation d'oral réflexif. Les données ainsi collectées ont fait l'objet d'une observation (annexes 7 et 8), puis d'analyses qualitatives qui ont permis d'identifier deux pratiques dominantes, la lecture interactive et l'approche par problème, et de former, à l'étape de la **coopération**, deux communautés de pratique (Wenger, 2005) regroupant chacune cinq à six enseignantes, deux CP et les trois chercheuses universitaires (annexe 5). En vue d'atteindre l'objectif spécifique 3, les membres des deux communautés se sont rencontrés une première fois, puis deux autres rencontres ont été réalisées, chacune précédée d'une autre captation audiovisuelle d'un contexte d'oral réflexif présumé (annexes 7 et 8) soutenue par l'utilisation d'un journal de bord de la personne enseignante (annexe 6). Les trois rencontres ont été menées par Zoom, enregistrées et transcrites intégralement en vue d'analyses qualitatives. À la fin de l'an 2, à l'étape de la **coproduction**, nous avons mené des entretiens individuels (annexes 9 et 10) pour savoir ce que les enseignantes tiraient de l'année écoulée en ce qui a trait à l'oral réflexif et à la gestion de la classe, et

¹ Notre échantillon ne comptant qu'un seul homme, nous avons pris le parti de désigner toutes les personnes enseignantes collaboratrices par le terme « enseignante(s) » pour alléger le texte.

connaître leurs besoins d'accompagnement pour l'année à venir. Pour répondre à ces besoins, nous avons formé, à l'an 3 et de retour à l'étape de la **coopération**, des groupes de deux ou trois enseignantes de même cycle que nous avons rencontrés à trois reprises chacun, avec les CP cochercheuses (annexe 11). Toutes les rencontres s'appuyaient sur l'utilisation d'un journal de bord de l'enseignante (annexe 12) et la deuxième a été précédée d'une captation audiovisuelle d'un contexte d'oral réflexif présumé. À noter que lorsque des captations audiovisuelles ont été réalisées par les enseignantes, à l'an 2 et à l'an 3, ces dernières ont été invitées à les visionner et à y réagir dans leur journal de bord (annexes 6 et 12). À nouveau, les rencontres tenues par Zoom ont été enregistrées et transcrites. À la fin de l'année, encore une fois à l'étape de la **coproduction**, un questionnaire en ligne a été rempli par les enseignantes (annexes 13 et 14).

Modifications apportées par rapport au devis initial

La pénurie de main-d'œuvre en milieu scolaire et la pandémie de COVID-19 ont eu des impacts sur le recrutement, la rétention des participantes ainsi que sur le déroulement de la recherche. Les entretiens de groupe, initialement prévus pour mars 2020, ont dû être reportés en raison de la fermeture prolongée des écoles. Au début de l'année scolaire 2020-2021, nous avons perdu toutes les participantes d'une des écoles et avons donc dû trouver des enseignantes dans un autre centre de services scolaire. Devant la complexité d'accès à la population cible, nous avons dû opter pour un échantillon accidentel, plutôt que de procéder au recrutement selon les critères préétablis. Ce faisant, l'échantillon de 12 enseignantes obtenu n'a pas été composé en fonction de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Comme indiqué dans le tableau 1, seulement deux enseignantes œuvraient dans une école avec un IMSE modéré (école 4). Nous n'avons donc pas pu mener l'analyse comparative prévue à l'objectif spécifique 4, qui comprenait également une analyse différenciée selon les sexes (ADS). Le contexte pandémique a fait en sorte que nous n'avons pas eu accès directement aux classes pour réaliser des observations *in situ*, lesquelles nous auraient permis de faire une étude plus fine des interactions des élèves. Conséquemment, le dernier objectif spécifique a été abandonné.

Partie C — Principaux résultats

1. Principaux résultats obtenus

An 1 de la recherche : résultats des groupes de discussion

Nous présentons ici une synthèse des résultats issus des deux groupes de discussion à l'hiver 2021 (pour plus de détails, voir l'annexe 4 ; Dumouchel *et al.*, 2022 ; Sénéchal *et al.*, soumis a). Selon les enseignantes interrogées, l'oral réflexif se manifeste au quotidien dans différentes disciplines scolaires (français, mathématiques, univers social, sciences, arts, etc.). L'intention qu'elles poursuivent lorsqu'elles placent leurs élèves en équipe afin qu'ils mobilisent l'oral réflexif présente une certaine dualité : bien qu'elles souhaitent qu'ils s'apportent mutuellement quelque chose, ce qui requiert des interactions suffisamment longues pour le permettre, elles expriment en même temps un souci d'efficacité (rapidité d'exécution de la tâche). Si elles disent ouvertement qu'elles évitent parfois de choisir cette modalité de travail, elles le justifient principalement par la difficulté à bien former les sous-groupes, entre les élèves qui s'expriment beaucoup, ceux qui le font moins et ceux qui ne veulent tout simplement pas travailler en équipe. Selon leurs réponses, les enseignantes sont néanmoins conscientes de l'importance de laisser plus de place à la parole de l'élève, bien qu'il leur apparaisse normal que la personne enseignante parle davantage. Enfin, nos collaboratrices ont exprimé le besoin de se sentir plus outillées lorsqu'il est question d'oral réflexif et notamment de son évaluation, qu'elles disent réaliser plutôt en se basant sur leur « intuition » et des éléments gardés en mémoire à partir de leurs observations non instrumentées.

En ce qui a trait à la gestion de la classe, les enseignantes interrogées en parlent en termes de description de comportements à adopter ou à proscrire chez les élèves, ce qui est cohérent avec l'utilisation qu'une majorité d'entre elles fait d'une forme ou d'une autre de système de gestion des comportements, par exemple d'émulation positive ou négative. Bien qu'elles disent accorder une place assez ténue à l'élève dans la gestion de la classe, les enseignantes ont souligné l'importance d'instaurer une relation solide avec lui, particulièrement en début d'année. Fait intéressant, comme lorsqu'il était question de l'oral réflexif, l'élève

qui parle peu a à nouveau été nommé comme obstacle aux échanges en équipe, toujours en lien avec la difficulté à former les sous-groupes découlant de sa prise en compte.

An 2 de la recherche : résultats des communautés de pratique

Il est ici question des résultats découlant des rencontres des deux communautés de pratique, soit celle portant sur la lecture interactive (Barrentine, 1996 ; Wiseman, 2011 [groupe 1]) et celle portant sur l'approche par problème² (Ménard, 2016 [groupe 2]). Les données du groupe 2 ont fait l'objet d'une description détaillée dans une publication (Sénéchal *et al.*, sous presse), donc nous nous concentrons davantage sur celles du groupe 1 dans le présent rapport.

La première observation des pratiques pour ce groupe nous a permis de constater que la tâche que les élèves avaient à réaliser ne proposait pas de contextes favorables à l'oral réflexif. En effet, les élèves étaient plutôt passifs et en attente, alors que l'enseignante était en posture de contrôle (Bucheton et Soulé, 2009) pendant la réalisation de la tâche. Il a été observé que l'intention sous-jacente à la tâche filmée par les enseignantes ne faisait pas en sorte que les élèves interagissent pour apprendre. D'ailleurs, cette intention n'était pas clairement formulée aux élèves. Il nous est alors apparu nécessaire de bonifier les échanges, entre les élèves eux-mêmes et avec l'enseignante, de développer le soutien aux échanges de la part de l'enseignante et d'engendrer un changement de posture chez celle-ci, pour la faire passer du contrôle à l'accompagnement. Les trois rencontres de cette communauté de pratique ont donc été conduites sur la base de ces constats. Les besoins exprimés par les enseignantes allaient d'ailleurs dans le même sens, à savoir développer des stratégies pour laisser plus de place aux élèves, les questionner et pousser leur réflexion lorsqu'ils s'expriment ainsi que faire parler les élèves plus timides. Nous devions, pour y répondre, amener les enseignantes à dépasser leur crainte, exprimée, de perdre le contrôle du groupe lors des échanges entre élèves. Progressivement, les enseignantes ont été invitées à réaliser la lecture interactive en cercle, en se plaçant à la même hauteur que

² L'approche par problème place les élèves dans une démarche de résolution d'un problème inédit auquel ils doivent apporter une solution en équipe.

leurs élèves (pour la rencontre 2 ; annexe 5), puis à alterner les moments d'échanges en grand groupe, toujours en cercle, et entre les élèves placés en dyade pendant la lecture (pour la rencontre 3 ; annexe 5), en divisant celle-ci en au moins trois parties et en verbalisant une intention d'écoute claire (Lafontaine, 2007) avant chacune d'entre elles. Ces expérimentations guidées ont orienté les captations audiovisuelles que les enseignantes ont dû faire avant chaque rencontre de la communauté. Ces façons de faire communes, malgré des activités présentant des différences, ont permis de faire porter les échanges de la communauté sur des éléments pertinents pour l'ensemble des membres. Cela semble avoir eu un effet positif sur l'engagement des enseignantes, qui s'est ressenti lors de la dernière rencontre, où nous les avons invitées à réaliser une coconstruction autour de pratiques existantes. Nous avons pu observer un réinvestissement d'éléments abordés tout au long des rencontres dans la planification réalisée en groupe. Il a notamment été question de différentes façons de favoriser l'autonomie des élèves dans les échanges (p. ex. en confrontant leur point de vue avec les membres d'une autre équipe plutôt que de chercher l'approbation de l'enseignante) et du rôle de l'enseignante dans ceux-ci (p. ex. guider les élèves vers les bonnes ressources en cas de besoin plutôt que de simplement confirmer ou infirmer leur réponse).

En ce qui concerne le groupe 2, celui-ci était organisé autour d'une plus grande diversité de contextes d'oral réflexif en raison de ce qui unissait les enseignantes, soit l'approche par problème. Cette façon de faire étant très présente dans la classe des enseignantes impliquées, ces dernières avaient déjà naturellement tendance à regrouper leurs élèves et à les placer dans des contextes propices à l'oral réflexif. Nous avons d'ailleurs pu voir que leur conception de ce type d'oral s'était précisée depuis le début de la recherche, mettant de plus en plus de l'avant l'idée d'une coconstruction de connaissances entre les élèves et la posture d'accompagnement qui devrait être adoptée par l'enseignante.

Enfin, un élément commun aux deux groupes est l'accent qui a été mis sur l'importance de l'intention d'apprentissage (Bergeron et Bergeron, 2020). Lorsqu'elles parlaient de leur activité, la plupart des

enseignantes identifiaient facilement leur intention pédagogique (ce qu'elles voulaient faire), ce qui n'était pas toujours le cas pour leur intention d'apprentissage (ce que les élèves devaient apprendre). Il est rapidement apparu que pour que les enseignantes parviennent à mettre en œuvre des contextes d'oral réflexif efficaces sur le plan de la coconstruction des apprentissages, elles devaient arriver à établir clairement, au moment de la planification, ce que les élèves auraient appris *ensemble* à la suite de l'activité.

An 3 de la recherche : résultats de l'accompagnement individualisé et du bilan de la recherche

À l'an 3 de la recherche, nous avons opté pour une façon différente de fonctionner en ce qui a trait à l'accompagnement des enseignantes. Constatant qu'elles souhaitaient recevoir un soutien plus personnalisé et tirer davantage bénéfice du partage de pratiques entre collègues, nous avons formé des groupes réduits (de deux ou trois enseignantes) en fonction des degrés scolaires enseignés. Nous avons donc mené une première rencontre, en novembre, avec les quatre groupes ainsi formés. Les enseignantes ont alors été questionnées sur le réinvestissement de ce qui avait été développé dans les deux communautés de pratique l'année précédente ainsi que sur ce qu'elles planifiaient faire au cours de l'année scolaire en lien avec l'oral réflexif et la gestion de la classe, afin de déterminer leurs besoins. À la suite de cette rencontre, nous avons pris conscience que les besoins des enseignantes de deux des groupes n'allaient pas dans le même sens, donc il a été décidé de les accompagner de façon individuelle pour les deux autres rencontres prévues.

En vue de la rencontre suivante, devant avoir lieu en février, les enseignantes ont été invitées à filmer ce qu'elles considéraient être un contexte d'oral réflexif et à utiliser, conjointement à cette captation audiovisuelle, le journal de bord (annexe 12). Ce dernier devait être partagé avec tous les membres du groupe (collègues enseignantes, CP [2] et chercheuses [3]) une semaine avant la rencontre. Au moment de celle-ci, nous avons d'abord demandé aux enseignantes de verbaliser ce qu'elles avaient documenté, puis leur(s) collègue(s) réagissai(en)t. Comme elles avaient manifesté le besoin de recevoir une rétroaction, les CP, puis les chercheuses formulaient également quelques questions et propositions. Par la suite, toujours dans la

deuxième rencontre, nous avons réalisé une coconstruction de pratiques à partir de ce que les enseignantes souhaitaient mettre en place avant notre prochaine rencontre.

La troisième et dernière rencontre a eu lieu en avril. Cette fois-ci, il n'y a pas eu de captation audiovisuelle ; seul le journal de bord a été utilisé, de la même façon qu'il l'avait été pour la rencontre précédente, et la structure de la séance était essentiellement la même. De façon générale, nous avons pu remarquer que les activités exploitant des contextes d'oral réflexif dont il a été question dans les trois rencontres tournaient surtout autour des mathématiques et de la lecture, bien que l'univers social, les sciences et l'écriture aient également été abordés, démontrant bien que l'oral réflexif est un contexte de prise de parole transversal, qui ne se manifeste pas seulement dans la discipline *français*.

2. Retombées des travaux de recherche

Renouveau des pratiques

Au fil des rencontres s'étant déroulées à l'an 2 et à l'an 3 de la recherche, soit à l'étape de la coopération, nous avons remarqué que la conceptualisation que les enseignantes avaient de l'oral réflexif s'était affinée. Cela s'est notamment manifesté par une focale mise sur le fonctionnement en sous-groupes dans les tâches proposées aux élèves et un accent mis sur la coconstruction de connaissances entre élèves, faisant écho aux principes de l'apprentissage coopératif vus l'année précédente. Nous avons également pu observer une transformation de la posture des enseignantes, qui s'orientait davantage vers un accompagnement et un soutien des élèves. Ce faisant, à l'an 3, nous avons noté beaucoup moins de retours en grand groupe que ce que nous avons pu voir à l'an 2, ce qui a, conséquemment, donné beaucoup plus de place à la parole des élèves. Certaines enseignantes ont fait le choix de déléguer plus de pouvoir à ceux-ci, notamment dans la gestion de leurs interactions. L'une d'entre elles a d'ailleurs consigné, dans le bilan de la recherche (annexes 13 et 14), que cela avait un impact sur la gestion de la classe et la motivation des élèves : « Il est primordial de donner du pouvoir aux élèves en les amenant à prendre des décisions qui ont un véritable impact sur la vie de la classe. La force du groupe est un atout incomparable pour transformer l'ambiance et le

niveau d'implication des élèves. La motivation de ces derniers augmente significativement lorsqu'ils ont un réel pouvoir sur le déroulement des activités. » (EB5)

La dernière question du bilan de la recherche réalisé à la fin de l'an 3 demandait aux enseignantes de nommer un changement dans leurs pratiques qu'elles souhaitaient conserver au terme du projet. Certaines enseignantes ont indiqué vouloir intégrer de plus en plus l'oral réflexif, et ce, dans plusieurs disciplines scolaires. Quelques-unes ont souligné qu'elles souhaitaient proposer quotidiennement des contextes d'oral réflexif à leurs élèves (ou le plus souvent possible). Des pratiques associées à l'apprentissage coopératif ont aussi été évoquées comme étant à réinvestir, par exemple la formation des sous-groupes de différentes manières et l'utilisation de structures coopératives comme le casse-tête d'expertise (Rouiller et Howden, 2010). Plus directement en lien avec la gestion de la classe, le fait de laisser plus de pouvoir aux élèves en menant moins les échanges, la nécessité d'enseigner des habiletés langagières et sociales et l'instauration d'un climat de classe favorisant la prise de parole sont des pratiques à mettre en place qui ont été nommées par les enseignantes.

Développement d'outils

Nous avons prévu le développement d'une trousse d'outils destinée aux praticiens et praticiennes à partir des résultats obtenus dans le cadre du projet. Cette trousse comprendra de nombreuses ressources pour outiller les personnes enseignantes, tant en didactique de l'oral qu'en gestion de la classe, qui souhaitent mettre en place des contextes d'oral réflexif. Nous comptons proposer un guide de la personne intervenante, du matériel reproductible ainsi que des supports visuels. Un exemplaire physique (imprimé) sera remis aux participantes de l'étude et une version électronique sera diffusée aux personnes enseignantes des centres de services scolaires partenaires.

Retombées pour la formation initiale à l'enseignement

La réalisation de notre recherche nous a démontré la place centrale que devrait occuper la réflexion sur le lien entre la didactique et la gestion de la classe dès la formation initiale (Paquette *et al.*, 2023). Au fil des rencontres avec les enseignantes participantes, il est apparu clairement que la posture que la personne enseignante adopte dans ses interventions didactiques doit être en cohérence avec celle qu'elle met de l'avant dans sa gestion de la classe. Aussi est-il nécessaire, pour la formation à l'enseignement, de réfléchir à des modalités permettant cette mise en cohérence. C'est d'ailleurs ce que nous avons fait dans un article d'un numéro portant sur les apports des recherches en didactique du français pour la formation initiale, où nous avons montré les retombées concrètes des étapes préparatoires de notre projet pour nos cours de formation à l'enseignement (Sénéchal *et al.*, 2021). Enfin, l'oral réflexif est ressorti comme un contexte favorisant les apprentissages dans toutes les matières scolaires, une transversalité qui a le potentiel d'avoir des retombées au-delà de la discipline *français* dans la formation initiale.

3. Principales contributions des travaux de recherche en termes d'avancement des connaissances

Une conceptualisation bonifiée de l'oral réflexif

Au début du projet, nous avons défini l'oral réflexif comme « une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mot sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.) » (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 182). Nous nous étions alors appuyées sur les publications existantes sur le sujet pour faire cette proposition, mais nous savions que notre définition était appelée à évoluer au fil de la réalisation de la recherche. De notre première observation des pratiques (début de l'an 2), en passant par l'accompagnement des enseignantes que nous avons fait par l'intermédiaire des rencontres des communautés de pratiques (an 2) et le suivi personnalisé en groupe de besoins (an 3), notre conceptualisation de l'oral réflexif s'est bonifiée, nourrie par les pratiques mises en place et les échanges.

Nous avons d'abord constaté que nous avons mis de côté les principes de coconstruction et de réflexivité avancés par Chabanne et Bucheton (2002) : le premier tient au fait que « [...] la construction de la pensée est avant tout une *co-construction* : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction, de bout en bout » (p. 8), tandis que le second concerne la capacité à « reprendre-transformer » le discours de l'autre. Ainsi, « les élèves échangent pour apprendre ensemble, reprennent mutuellement le discours de l'autre pour le transformer, l'enrichir, afin de parvenir à un construit commun » (Messier *et al.*, soumis). Précisons qu'il est ici question d'oral réflexif entre pairs ; il n'est pas exclu que ce type d'oral se réalise entre l'élève et la personne enseignante, en répondant à la même visée, mais ce n'est pas ce dont il était question dans notre recherche. Nous avons également pris conscience de l'importance de formuler une intention d'apprentissage, soit « [la] cible d'apprentissage à atteindre par les élèves » (Bergeron et Bergeron, 2020, p. 19), qui nécessite cette coconstruction. La tâche proposée aux élèves doit alors non seulement les placer en situation d'interaction, mais elle doit aussi être suffisamment complexe pour qu'ils aient besoin les uns des autres pour apprendre. Il nous apparaît important de mentionner que bien qu'il soit question d'un objet, l'oral, généralement associé à la discipline *français*, l'oral réflexif présente un caractère transversal et peut être mobilisé à tout moment, dès que les élèves sont en interaction. En contrepartie, toute situation où les élèves interagissent ne constitue pas un contexte d'oral réflexif : cela dépend de l'intention d'apprentissage (apprendre ensemble plutôt que de simplement partager ou se divertir). À titre d'exemples la causerie mathématique, la démarche d'investigation scientifique, si elle est réalisée entre pairs, ou le conseil de coopération représentent des situations propices à l'oral réflexif (Dumouchel et Sénéchal, 2022 ; Sénéchal *et al.*, soumis b).

Le caractère incontournable de la coopération pour l'oral réflexif

Pour assurer la coconstruction indispensable à l'oral réflexif, nous avons fait le choix de faire appel au modèle d'enseignement de l'apprentissage coopératif, selon lequel les élèves sont regroupés pour réaliser une tâche dans un climat d'interdépendance positive, impliquant une responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages à effectuer (Plante, 2012 ; Tremblay et Plante, 2022). Dans ce contexte, les interactions

orales s'avèrent incontournables dans l'atteinte de l'intention d'apprentissage : elles peuvent autant servir à contribuer au travail commun qu'à verbaliser les stratégies mobilisées pour apprendre (Messier *et al.*, soumis). En d'autres mots, l'apprentissage coopératif facilite la mise en place des conditions propices pour qu'il y ait de l'oral réflexif, telles qu'énoncées dans la section précédente.

L'importance d'une posture cohérente en oral réflexif et en gestion de la classe

L'un des principaux apports de la recherche concerne la pertinence de l'adoption d'une posture d'accompagnement par la personne enseignante pour favoriser la prise de parole des élèves dans des contextes d'oral réflexif, ce qui doit trouver écho aussi dans sa gestion de la classe. Cette façon de faire favorise la cohérence entre les deux dimensions de l'acte d'enseigner (didactique et gestion de la classe), permettant le développement de compétences qui sont transversales aux deux dimensions. La posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), essentielle pour assurer la mise en œuvre de l'oral réflexif, se caractérise par le fait que la personne enseignante agit comme un partenaire de voyage, qui s'engage sur la même route que l'élève, et non comme un guide qui lui montre la voie à suivre. Concrètement, dans une situation d'oral réflexif, la personne enseignante intervient pour provoquer des discussions entre les élèves et non pour donner la réponse ou le moyen de la trouver (Sénéchal *et al.*, sous presse). En gestion de la classe, elle amène l'élève à réfléchir à ses besoins (leur identification, la façon de les combler, leurs interrelations, etc.) au lieu de le faire pour lui. Plus encore, elle s'assure que les conditions nécessaires à la coconstruction d'apprentissages par les élèves et à leur responsabilisation soient réunies (temps, espace de prise de parole, pouvoir, modes de regroupement des élèves, etc.). Cette cohérence contribue à harmoniser les pratiques d'enseignement et de gestion de la classe et, ce faisant, à répondre aux besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance des élèves (Dumouchel et Di Mambro, 2023).

Vers un changement de représentation de l'évaluation de l'oral

En échangeant avec les enseignantes dans la première phase de la recherche (cf. 1.1., partie C), nous avons pu constater que l'évaluation de l'oral réflexif était un enjeu (Sénéchal *et al.*, soumis). Comme ce type d'oral tient

davantage des interactions quotidiennes en classe, nos collaboratrices ont dit avoir tendance à procéder à une observation générale, sans organisation particulière et, surtout, en se plaçant en retrait. Et lorsqu'elles se servent de ces observations pour évaluer la compétence à communiquer oralement, elles mentionnent le faire généralement en s'appuyant sur des souvenirs ou leur connaissance des élèves, ce qui affecte la fidélité et la validité de l'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Il s'avère également que l'évaluation formative est peu utilisée lorsqu'il est question d'oral de façon générale, ou sinon presque exclusivement à des fins de rétroaction corrective sur la qualité de la langue, alors qu'il s'agit du type d'évaluation convenant le mieux à l'oral réflexif (Sénéchal *et al.*, soumis). En effet, l'évaluation formative permet un accompagnement actif, soutenant la progression de l'élève, rejoignant ainsi les principes de l'étayage au cœur de l'oral réflexif (Plessis-Bélair, 2008). Ces constats mettent en évidence la pertinence de s'intéresser à l'évaluation en contexte d'oral réflexif, qui appelle elle aussi une posture d'accompagnement, ainsi qu'à la fonction même de l'évaluation lorsqu'il est question du développement de la compétence à communiquer oralement.

Partie D — Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche

1. Signification des conclusions et principales pistes de solution ou d'action

Pistes d'action pour les décideurs responsables de la formation initiale et continue du personnel enseignant

Nous avons pris conscience, par la réalisation de notre recherche, que la responsabilisation mise de l'avant dans le PFÉQ (MÉQ, 2006), notamment dans le domaine général de formation « Vivre ensemble et citoyenneté », n'est pas suffisamment apparente dans la présentation de la compétence 6 de l'actuel référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2020). L'implication de l'élève dans la vie de la classe n'y est pas aussi explicite qu'elle pourrait l'être. Selon nous, la posture de la personne enseignante et la place de l'élève dans la prise de décision gagneraient à être plus en cohérence avec le paradigme socioconstructiviste, et ce, tant dans la description de la compétence que dans la présentation de ses dimensions. Par exemple, plutôt que de « consigner les faits relatifs aux comportements inappropriés et en assurer le suivi » (p. 61), la personne enseignante pourrait aider les élèves à identifier ces comportements et s'engager avec eux dans l'évaluation et la mise en place de nouvelles pistes d'action. Ainsi, les politiques ministérielles feraient en sorte de privilégier un élève actif et engagé en tout temps en mettant notamment de l'avant une gestion de la classe qui vise sa responsabilisation.

L'importance de la mise en cohérence des deux dimensions de l'acte d'enseigner (didactique et gestion de la classe) émergeant de nos résultats de recherche nous amène à souligner un élément relatif à la formation initiale et continue des personnes enseignantes. À travers les programmes de formation à l'enseignement, bien que la compétence professionnelle en lien avec la gestion de la classe (C6) soit présentée elle aussi dans le champ 1 (MÉQ, 2020), elle est généralement traitée de façon isolée, sans mettre en évidence ses relations avec les autres compétences de ce champ. À notre connaissance, cela se prolonge dans l'offre de formation continue, puisque les formations sont offertes uniquement sur l'une ou l'autre des compétences. De plus, en gestion de la classe, les formations sont bien souvent axées sur une seule de ses dimensions, soit sur la gestion

des comportements. Il apparaît donc nécessaire d'intégrer une réflexion sur des pratiques de gestion de la classe cohérentes avec les choix didactiques dès la formation initiale et de la poursuivre en formation continue.

Enfin, le caractère transversal de l'oral réflexif est apparu de façon manifeste dans notre projet. D'où l'intérêt, selon nous, que cette modalité d'apprentissage soit exploitée dans l'ensemble des didactiques disciplinaires en formation initiale et que sa mise en œuvre soit dument accompagnée en formation continue. En effet, les résultats que nous avons obtenus dans le cadre de notre projet montrent que l'oral réflexif dépasse largement le cadre de la discipline *français*. Cependant, pour que cela soit rendu possible, les personnes enseignantes doivent disposer des bons outils pour accompagner adéquatement les élèves dans les contextes où ils auront à interagir pour apprendre ensemble. Aussi est-il souhaitable que les décideurs responsables de la formation initiale et continue du personnel enseignant fassent une grande place à l'oral pour apprendre dans les contenus de formation.

Pistes d'action pour le personnel enseignant, actuel et futur

La prise de conscience de l'interdépendance des compétences professionnelles doit se faire également au sein du personnel enseignant. En effet, la réflexion sur l'acte d'enseigner doit favoriser une vision intégrée des compétences professionnelles. Par exemple, au moment de la planification, la personne enseignante, actuelle ou future, doit s'appuyer sur un éventail de savoirs issus de différents champs des sciences de l'éducation ou d'autres disciplines pour enseigner. Cela fera en sorte qu'elle pourra à la fois réfléchir à la façon d'enseigner un objet et aux principes relatifs à la gestion de la classe qui facilitent cet enseignement.

En ce qui concerne la compétence à communiquer oralement, plus spécifiquement, les résultats de notre recherche ont montré que sa transversalité, notamment par l'intermédiaire de l'oral réflexif, pourrait être poussée plus loin dans les autres disciplines scolaires. Cela pourrait être rendu possible par une intégration explicite aux composantes d'une compétence (p. ex. pour la compétence « Raisonner à l'aide de concepts et

de processus mathématiques » dont les composantes pourraient toutes être actualisées en interaction à l'oral).

Cette piste d'action trouve écho en gestion de la classe, dont le caractère transversal est également indéniable. Une personne qui adoptera la posture d'accompagnant nécessaire à la mise en place de contextes d'oral réflexif développera simultanément des compétences qu'elle pourra réinvestir dans toutes les facettes de sa gestion de la classe. Elle prendra, par exemple, l'habitude de ne pas être au-devant des élèves et laissera à ceux-ci une réelle place dans la classe, plus particulièrement dans les interactions orales.

Pistes de solution pour les directions d'établissement

Les résultats que nous avons obtenus et les constats que nous avons pu en tirer nous amènent à conclure qu'il est indispensable que les directions d'établissement mettent en place les conditions nécessaires à la participation des personnes enseignantes à des recherches comme celle que nous avons menée. En prenant part à notre projet, les enseignantes se sont engagées dans une démarche réflexive, individuelle et collective, de développement professionnel, ce qui correspond à la onzième compétence du référentiel de compétences professionnelles (MÉQ, 2020). On attend en effet des professionnels de l'enseignement qu'ils soient capables de faire preuve d'analyse, de réflexion et de renouvellement. Le fait de participer à la recherche a offert à nos collaboratrices une occasion de réfléchir, de discuter et de vivre l'expérience de la coconstruction de pratiques à travers les différentes modalités d'échange mises en œuvre dans le cadre du projet, ce dont les personnes enseignantes ne disposent pas toujours dans leur vie professionnelle. Comme la focale de la recherche a été mise sur les pratiques d'enseignement, les enseignantes ont pu bénéficier de nombreuses occasions de réflexion sur leur agir professionnel. Les échanges qu'elles ont eus avec leurs collègues, les CP et nous, notamment lors des rencontres de communautés de pratique et d'accompagnement en groupes de besoins, les ont amenées à réfléchir à leurs pratiques d'enseignement soutenant les contextes d'oral réflexif ainsi qu'à leurs pratiques de gestion de la classe.

Par ailleurs, précisons que les enseignantes étaient regroupées avec des collègues provenant d'établissements ou de centre de services scolaire différents, ce qui a notamment été rendu possible par la tenue des rencontres à distance. Il s'agit d'un accès privilégié et peu commun sur le terrain, ce qui a donné lieu à de riches échanges verbaux ainsi qu'à des partages de matériel et de ressources au fil des années. La composition des divers regroupements a donc non seulement permis un recours plus facile aux pairs, mais aussi un accès à notre expertise et à celle des CP, favorisant la complémentarité dans le partage et la pratique réflexive.

Enfin, à la lumière de l'expérience vécue, nous invitons les directions d'établissement à faire appel à des chercheurs pour travailler avec leur équipe-école sur des enjeux qui les préoccupent. Dans le cas de notre recherche, nous sommes parties de nos préoccupations et de constats issus de nos recherches ou de notre enseignement universitaire pour aller vers des milieux scolaires intéressés par le sujet. Le chemin inverse peut être emprunté, ce qui permet non seulement de répondre à des besoins émanant des milieux scolaires, mais également de susciter une meilleure adhésion des participants à la recherche, contribuant potentiellement à une plus grande pérennité des pratiques développées en son sein.

2. Limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats

Le recours à un échantillon accidentel

D'abord, nous avons eu recours à un échantillon accidentel, recrutant ainsi des milieux scolaires et des enseignantes souhaitant participer au projet que nous proposons. Les enseignantes adhéraient donc d'emblée à cette collaboration autour de la mise en cohérence de l'oral réflexif et de la gestion de la classe, ce qui aurait pu occasionner plus de résistance si l'échantillon avait été probabiliste. Aussi, nous avons dû composer avec un échantillon plus restreint que prévu, que nous souhaitions initialement être de six participantes par école. Nous avons tout de même commencé le projet avec un échantillon de départ de douze enseignantes à l'an 1, puis nous avons poursuivi la recherche avec onze participantes à l'an 2 et 9 à l'an 3. Nous ne pouvons évidemment pas parler de généralisation des résultats obtenus compte tenu de la

taille et de la non-représentativité de notre échantillon, mais une transférabilité de ceux-ci s'avère possible et plausible selon la connaissance que nous avons du milieu scolaire.

Les conséquences du contexte de la recherche affecté par la pandémie de COVID-19

Il est difficile de passer sous le silence le contexte particulier dans lequel s'est déroulée notre recherche qui allait commencer au moment où les écoles ont été fermées en raison de la pandémie de COVID-19. En effet, nous considérons que le contexte pandémique a pu influencer les pratiques d'enseignement des enseignantes participantes. Celles-ci devaient, à l'an 2 de la recherche, composer avec des normes sanitaires contraignantes ne facilitant pas la planification et la mise en œuvre de situations de prise de parole (pensons au port du masque ou à la distanciation sociale par exemple) alors qu'elles étaient la focale de notre recherche. Ainsi, les pratiques observées auxquelles nous avons eu accès pour la période susmentionnée ne sont sans doute pas toutes représentatives des pratiques d'enseignement habituellement mises en œuvre.

Une transformation des pratiques à degré variable

Les enseignantes ont volontairement choisi de participer à notre projet. Elles avaient donc initialement un intérêt certain à réfléchir et mettre en œuvre dans leur classe des pratiques d'enseignement autour de l'oral réflexif impliquant des pratiques de la gestion de la classe en cohérence avec celui-ci. Nous avons néanmoins constaté, tout au long de la recherche, que les participantes de notre échantillon, plutôt hétérogène, progressaient à leur propre rythme. En effet, pour une majorité de nos participantes, les pratiques d'enseignement ont progressé au fil des rencontres ayant eu lieu à l'an 2 et à l'an 3. Cette progression a été notable autant dans les observations des captations vidéos que dans les échanges lors des rencontres. Les journaux de bord, l'entretien individuel de l'an 2 et le bilan de la recherche en font état également. Pour d'autres, cette progression a été plus modeste, ce qui peut laisser penser que, pour elles, les moyens préconisés dans le cadre de cette recherche étaient insuffisants pour assurer une véritable transformation des pratiques d'enseignement. Bien qu'il soit connu que le niveau de participation au sein d'une communauté de pratique soit variable (Wenger, 2005), un accompagnement plus soutenu des enseignantes dans les classes,

par exemple en ayant recours à une participation observante (Bastien, 2007), aurait pu être bénéfique à certaines d'entre elles. Cette façon de faire aurait pu, notamment, avoir un effet sur l'engagement de ces enseignantes.

L'implication des différentes actrices de la recherche dans les rencontres de groupe

Comme nous avons pu le constater en conduisant le projet, le choix d'opter pour la mise en place de communautés de pratique pour assurer l'accompagnement des enseignantes participantes (an 2) et pour la formation de groupes de besoins (an 3) a été judicieux pour atteindre l'objectif 3 de la recherche. La collaboration et le partage de pratiques qu'ont permis ces modalités ont été profitables pour les enseignantes selon les résultats obtenus à l'an 2 et à l'an 3. Il demeure que l'accompagnement autour des deux dimensions qui étaient au cœur de notre projet, soit l'oral réflexif et la gestion de la classe, n'a pas eu la même ampleur pour toutes les enseignantes. En effet, comme l'oral réflexif s'avérait un concept assez nouveau pour la plupart d'entre elles, il a occupé une grande place dans les échanges. La dimension de la gestion de la classe, quant à elle, était d'emblée considérée comme davantage maîtrisée par la majorité des enseignantes de notre projet. Son traitement nécessitait ainsi une certaine reconnaissance du besoin de changement, une prise de conscience de celui-ci, avant d'envisager une modification de la pratique. Pour certaines enseignantes, d'autres modalités d'accompagnement (p. ex. individuel), couplées à des entretiens d'autoconfrontation, pourraient être envisagées dans des recherches ultérieures, puisque c'est lors de l'observation de leur propre pratique que plusieurs enseignantes ont fait les prises de conscience les plus significatives.

Enfin, nous pensons que la tenue de toutes les rencontres à distance, bien que présentant des avantages certains, n'a pas permis d'établir les mêmes relations de proximité entre les participantes que ce qui aurait pu être rendu possible par des rencontres en présence.

Partie E — Nouvelles pistes ou questions de recherche

Dans le cadre du présent projet, nous nous sommes concentrées sur les pratiques d'enseignement de nos collaboratrices. Aussi souhaiterions-nous avoir éventuellement l'occasion de faire porter la focale d'une recherche sur les apprentissages réalisés par les élèves en contexte d'oral réflexif, entre autres en ayant recours à des entretiens métacognitifs.

Une autre piste intéressante pourrait consister à conduire une recherche similaire à celle que nous avons menée au secondaire, avec une équipe multidisciplinaire, où la plus-value de l'oral réflexif sur la socialisation des adolescents pourrait notamment être explorée. Cela nous donnerait l'occasion de vérifier si l'oral réflexif, combiné à des pratiques de gestion de la classe responsabilisantes, soutient la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), théorie de la motivation largement documentée scientifiquement. Une telle recherche pourrait s'inscrire dans un devis quasi expérimental.

Nous avons également pris conscience que le lien entre la didactique et la gestion de la classe n'était pas toujours manifeste pour les personnes enseignantes. Il nous apparaît donc nécessaire d'explorer celui-ci dès la formation initiale à l'enseignement. Cela pourrait se réaliser dans le cadre d'une recherche-action conduite avec des collègues intervenant dans les cours de didactique et de gestion de la classe à l'université.

Enfin, nous avons pu constater que la question de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement constitue une préoccupation chez les personnes enseignantes. La première phase de notre recherche nous a permis de faire une avancée théorique à ce sujet (cf. 3.4., partie C), mais il demeure qu'un accompagnement en ce sens, par exemple par la réalisation d'une recherche collaborative, s'avère indispensable dans un avenir rapproché.

Partie F — Références et bibliographie

Articles scientifiques arbitrés

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212.

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 8(2), 179-194.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023a, soumis). Pratiques déclarées et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe. *Phronesis*.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023b, sous presse). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68.

Articles professionnels et scientifiques non arbitrés

Dumouchel, M., Sénéchal, K., Messier, G. et Di Mambro, N. (2023, soumis). Engager l'élève dans la gestion de la classe par l'oral réflexif. *Vivre le primaire*.

Messier, G., Sénéchal, K., Dumouchel, M., Héту, S. et Parent, C. (2023, soumis). L'oral réflexif : pour réfléchir et apprendre ensemble. *Vivre le primaire*.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). Accroître le temps de parole des élèves par la mise en place concertée de pratiques d'enseignement et de gestion de la classe soutenant la mise en œuvre de l'oral réflexif. *La Lettre de l'AirDF*, 71, 47-50.

Sénéchal, K., Messier, G., Dumouchel, M., Parent, C. et Héту, S. (2023, soumis). Engager l'élève dans ses apprentissages par l'oral réflexif. *Vivre le primaire*.

Sénéchal, K., Messier, G., Dumouchel, M. et Senécal, C. (2023, soumis). Repenser l'évaluation en contexte d'oral réflexif. *Vivre le primaire*.

Communications scientifiques

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2023, mai). *Allier la didactique de l'oral et la gestion de la classe pour accroître le temps de parole des élèves en classe* [communication]. 90^e congrès de l'Acfas, Montréal, Canada.

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2023, janvier). *Coherence between teaching practices in oral didactics and classroom management: a collaborative research to increase student's speaking time* [communication]. Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, États-Unis.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022, juillet). *Pratiques déclarées et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe* [discussion]. Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation, Namur, Belgique.

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022, mai). *Vers une reconnaissance du pouvoir de l'élève : considérations en gestion de la classe et en didactique de l'oral* [communication]. 89^e congrès de l'Acfas, Québec [en ligne], Canada.

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021, mai). *Quand la collaboration devient incontournable : le cas d'une recherche alliant la didactique de l'oral et la gestion de la classe* [communication]. 88^e congrès de l'Acfas, Sherbrooke [en ligne], Canada.

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021, février). *L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral*. Journée d'étude, Trois-Rivières [en ligne], Canada.

Annexe 1 — Bibliographie complète

Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.

Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

<https://doi.org/10.7202/1085359ar>

Bednarz, N. (éd.) (2013). Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement (p. 13-29). L'Harmattan.

Bergeron, L. et Bergeron, G. (2020). Le fil d'Ariane : symbole d'une habileté clé en planification de l'enseignement. Dans N. Granger, L. Portelance et G. Messier (dir.), *Planifier son enseignement au secondaire* (p. 11-32). Éditions JFD.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

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

Deci, E. et Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

<https://doi.org/10.7202/031921ar>

Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.

<https://doi.org/10.7202/000305ar>

Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.

Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>

Dumouchel, M. et Sénéchal, K. (2022). Le conseil de coopération : vers une gestion de la classe favorisant la prise de parole de l'élève. *Vivre le primaire*, 35(1), 78-79.

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212.

<https://doi.org/10.37571.2022.0309>

- Dumouchel, M. et Di Mambro, N. (2023). La responsabilisation : pierre angulaire de la gestion de la classe. Dans F. Dufour et M. Dumouchel (dir.), *La gestion de la classe : innover par un modèle personnalisé* (p. 37-48). Les éditions CEC.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *Évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Éditions MD.
- Freinet, C. (1939). Pour une discipline fonctionnelle. *L'Éducateur*, 6, 81-86. Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/47744>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.
- Lepoivre-Duc, S. et Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-143. <https://doi.org/10.4000/reperes.831>
- Ménard, L. (2016). L'apprentissage par problèmes. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage* (2e éd.) (p. 80-99). Éditions CEC.
- Messier, G., Sénéchal, K., Dumouchel, M., Héту, S. et Parent, C. (soumis). L'oral réflexif : pour réfléchir et apprendre ensemble. *Vivre le primaire*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentatio-n-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques. 2020-2021*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Paquette, N., Lanaris, C., Soudani, M., Dumouchel, M. et Beaudoin, M. (2023). Didactique, gestion de la classe et liens entre les deux : importance accordée par les étudiantes québécoises et françaises en formation initiale. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(1), 65-74. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/77054>
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.

Raucy, P. (2014). La parole à l'école. *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 47(2), 45-51.

<https://doi.org/10.3917/rbnf.047.0045>

Rouiller, Y. et Howden, J. (2011). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Senechal-et-al-14-08-2021.pdf

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023, sous presse). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68.

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023, soumis a). Pratiques déclarées et représentations d'enseignantes du primaire québécois à propos de l'évaluation en contexte d'oral réflexif : essai de mise en cohérence de la didactique et de la gestion de la classe. *Phronesis*.

Sénéchal, K., Messier, G., Dumouchel, M., Parent, C. et Héту, S. (soumis). L'oral réflexif : pas seulement en français! *Vivre le primaire*.

Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Messidor.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses de l'Université Laval.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education*, 38(6), 431-438.

Annexe 2 — Certificat d'éthique et formulaires de consentement

Certificat d'éthique du CIEREH de l'UQAM



No du certificat : 3838_e_2019

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheuse principale : Kathleen Sénéchal

Unité de rattachement : Département de didactique des langues

Équipe de recherche :

ProfesseurEs : Geneviève Messier (UQAM); Mélanie Dumouchel (UQAM)

Partenaires : Marianick Joyal, Claudine Simard (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île)

Titre du protocole de recherche : *Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littérature des élèves*

Sources de financement (le cas échéant) : FRQSC

Durée du projet : 4 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comitéⁱ.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité. Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **1 novembre 2020**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificatⁱⁱ.

Yanick Farmer, Ph.D.
Professeur
Président

4 novembre 2019

Date d'émission initiale du certificat

ⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

ⁱⁱ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves
Chercheuse responsable :	Kathleen Sénéchal, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Cochercheuses :	Mélanie Dumouchel, Ph. D., Université du Québec à Montréal Geneviève Messier, Ph. D., Université du Québec à Montréal
Organisme de financement :	Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, programme de recherche en littératie des Actions concertées

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous poser des questions ou à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

La réalisation de cette recherche permettra de coconstruire, avec des enseignants du primaire (n=12), des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe cohérentes. Les pratiques développées dans le cadre de cette recherche collaborative contribueront à répondre directement au besoin de recherche 4 du programme de recherche en littératie des Actions concertées : *Quelles pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire ou au secondaire?*

Nature de la participation

- Votre participation à cette recherche se décline en six (6) temps :
 - 1) vous participerez à deux entretiens de groupe (*focus group*) d'environ une heure chacun portant respectivement sur vos pratiques d'enseignement soutenant les contextes d'oral réflexif et sur vos pratiques de gestion de la classe. Ces entretiens auront lieu dans les locaux de votre établissement d'enseignement et vous serez libéré de votre tâche d'enseignement pour y participer. Les entretiens prendront la forme de discussions entre vous et vos collègues, pendant lesquelles vous répondrez volontairement à des questions qui vous seront posées par les chercheuses. De façon générale, les questions porteront sur vos pratiques d'enseignement et de gestion de la classe, sur vos représentations et sur vos besoins de formation. Vous pourrez choisir de ne pas répondre à une ou plusieurs des questions qui vous seront posées, voire de vous retirer de la discussion si vous ressentez un quelconque inconfort pendant le déroulement de celle-ci. Afin de conserver des traces en vue de l'analyse des données de la recherche, une captation audiovisuelle sera réalisée pendant toute la durée de l'entretien.

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Toutefois, la transcription qui sera faite de cette captation audiovisuelle ne permettra pas de vous identifier;

- 2) vous capterez, de façon audiovisuelle, une pratique d'enseignement d'oral réflexif d'une durée d'environ 30 minutes;
 - 3) vous coconstruirez, en collaboration avec les chercheuses, deux conseillères pédagogiques et des collègues, des pratiques d'enseignement soutenant la mise en place de contexte d'oral réflexif soutenus par des pratiques de gestion de la classe cohérentes. Cette étape prendra la forme de rencontres d'environ deux (2) heures se déroulant en ligne, durant vos heures de travail régulières (cours associés à votre libération assumés par les chercheuses), aux moments qui vous conviennent – captations audiovisuelles effectuées par les chercheuses;
 - 4) vous expérimenterez en classe les pratiques coconstruites selon le nombre de périodes de 60 minutes déterminé lors des rencontres de coconstruction – expérimentation directe sans observateur. Vous effectuerez des captations audiovisuelles de cette expérimentation;
 - 5) après chaque expérimentation, vous explicitez vos pratiques (choix didactiques et pédagogiques effectués en situation d'enseignement, lors de l'expérimentation) à l'aide d'un journal de bord de la personne enseignante;
- La transcription qui sera faite des captations audiovisuelles ne permettra pas de vous identifier.
 - La participation à cette recherche implique que vous vous engagez à respecter la confidentialité des propos partagés par vos collègues, à ne pas identifier nominalement les personnes avec lesquelles vous êtes en contact ni à partager des informations qui permettraient de les identifier.

Avantages

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir, de discuter et de vivre l'expérience de la coconstruction de pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe cohérentes. Cette démarche individuelle et collective de développement professionnel vous permettra non seulement d'approfondir les savoirs et savoir-faire à enseigner à vos élèves dans un contexte d'oral réflexif, mais également d'opérationnaliser ces savoirs au regard de la planification, du pilotage des situations et de la gestion de la classe, et surtout de l'interdépendance de ces dimensions dans l'acte d'enseigner, ce qui sera un bénéfice considérable pour votre pratique enseignante.

Risques et inconvénients

En prenant part à cette recherche, vous ne courez pas de risque important d'inconfort ou d'inconvénient particulier. Il est toutefois possible que votre participation au projet suscite une remise en question de vos pratiques d'enseignement ou de votre agir professionnel. Les chercheuses associées au projet, dont vous trouverez les coordonnées à la fin du présent formulaire, sont disponibles en tout temps pour en discuter avec vous au besoin. Par ailleurs, notez que lors des entretiens de groupe et des rencontres de groupe, vous serez en droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions qui vous seront posées ou de suspendre les échanges momentanément si vous le jugez nécessaire.

Il est possible que le fait d'enseigner devant une caméra génère un stress ou vous occasionne une gêne. De même, le fait d'être confronté à vos pratiques lors des rencontres de groupe peut entraîner une remise en question de votre agir professionnel. Si cela se produit, n'hésitez pas à en

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

parler avec les chercheuses. Celles-ci pourront vous proposer une solution adéquate (p. ex. exercices, aide à la préparation, etc. pour mieux vivre la présence des caméras).

Compensation

Aucune rémunération n'est offerte au terme de la participation à cette recherche. Toutefois, tous les frais liés à votre libération seront assumés par les chercheuses. Vous recevrez également une trousse d'outils tirés des résultats (guide, matériel reproductible, supports visuels, etc.).

Confidentialité

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (code alphanumérique) et seuls les chercheuses et leurs assistants auront accès à la liste des noms et des codes. Cette liste ainsi que les formulaires de consentement seront conservés séparément dans un bureau fermé à clé à l'UQAM auquel seule la chercheuse responsable a accès, et ce, pour toute la durée du projet ainsi que pour la période prévue de conservation des données;
- les matériaux de la recherche, dans le cas présent les enregistrements des entretiens de groupe, des rencontres, de l'expérimentation en classe ainsi que les comptes-rendus verbaux des enregistrements générés par la suite, seront conservés sur ordinateur et disque dur externe et protégés par un mot de passe, connu seulement des chercheuses et de leurs assistants. L'ordinateur et le disque dur en question seront conservés dans un local de l'UQAM fermé à clé auquel seule la chercheuse responsable a accès. Les enregistrements seront détruits de façon sécuritaire au plus tard cinq (5) ans après la fin de la recherche, soit en aout 2027;
- soyez conscient que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité, il est possible que certains de vos propos permettent à un professionnel travaillant dans le même secteur que vous de vous identifier;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant ne pourra y être identifié;
- un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse courriel où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits. Advenant le cas où vous souhaiteriez vous retirer du projet après la réalisation des entretiens de groupe et des rencontres de groupe, notez que les captations audiovisuelles sur lesquelles vous apparaissez ne pourront être détruites, mais que vos réponses aux questions posées ne seront pas transcrites ni prises en considération au moment de l'analyse des données.

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Recherches ultérieures

Les données de recherche audiovisuelles seront conservées 5 ans après la fin du projet. Les données transcrites seront rendues anonymes et conservées indéfiniment au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
 Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que le responsable du projet ou son délégué vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui Non

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter les chercheuses associées au projet au numéro (514) 987-3000 poste 4873 (Kathleen Sénéchal), 5806 (Mélanie Dumouchel) ou 2138 (Geneviève Messier) pour des questions additionnelles sur le projet ou pour discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : cierreh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés par les autres personnes lors des rencontres de groupe. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui Non

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) : coordonnées adresse courriel :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019



Nom de l'élève : _____

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves
Chercheuse responsable :	Kathleen Sénéchal, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Cochercheuses :	Mélanie Dumouchel, Ph. D., Université du Québec à Montréal Geneviève Messier, Ph. D., Université du Québec à Montréal
Organisme de financement :	Fonds de recherche du Québec – Société et Culture, programme de recherche en littératie des Actions concertées

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche.

Avant de donner votre accord concernant la participation de votre enfant à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

La réalisation de cette recherche permettra de construire, avec des enseignant(e)s du primaire, des pratiques d'enseignement soutenant l'oral réflexif et de gestion de la classe. Ces outils viseront le développement de la compétence en littératie de votre enfant. Pour s'assurer que les activités élaborées sont fonctionnelles, l'enseignant(e) de votre enfant doit en faire l'essai dans sa classe.

Nature de la participation

- Comme il s'agit d'activités qui s'inscrivent dans le cadre régulier des activités d'enseignement, tous les élèves doivent prendre part aux activités prévues. Toutefois, votre enfant est complètement libre d'accepter ou non d'être filmé par les chercheuses et que le travail qu'il réalisera en classe soit utilisé ou non dans le cadre de la recherche (voir point suivant). Si votre enfant décide de ne pas participer à la recherche de cette façon, cela n'aura aucun impact sur l'évaluation de ses compétences en littératie.
- Vous devez savoir que pour permettre aux chercheuses d'analyser les activités qui seront réalisées en classe, elles devront filmer toutes les séances consacrées aux activités prévues. Il y aura donc des caméras dans la salle de classe lors de ces activités.
- Veuillez noter que tout le matériel audiovisuel mettant en scène des élèves demeurera strictement confidentiel et ne pourra être vu que par les chercheuses et leurs assistants de recherche, lesquels auront signé une entente de confidentialité. Si votre enfant accepte de participer à la recherche, mais que lui ou vous ne souhaitez pas que son visage soit visible, des mesures pourraient être prises en ce sens (p. ex. participant placé dos à la caméra).

Risques et inconvénients

En prenant part à cette recherche, votre enfant ne court pas de risque important d'inconfort ou d'inconvénient particulier. Il est possible que le fait de prendre part aux activités devant une caméra audiovisuelle occasionne une gêne. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec les chercheuses ou avec l'enseignant(e) de votre enfant.

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Confidentialité

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport ou publication;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (code alphanumérique; élèves désignés sous l'intitulé générique « élève »);
- les matériaux de la recherche, notamment les enregistrements, seront conservés sur une solution infonuagique institutionnelle protégée par mot de passe. Les enregistrements seront détruits de façon sécuritaire au plus tard cinq (5) ans après la fin de la recherche, soit en aout 2028.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données concernant votre enfant seront détruits. Advenant le cas où vous souhaiteriez le retirer du projet après la réalisation des activités filmées en classe, notez que les captations audiovisuelles sur lesquelles il apparaît ne pourront être détruites, mais que ses interventions ne seront pas transcrites ni prises en considération au moment de l'analyse des données.

Recherches ultérieures

Les données de recherche audiovisuelles seront conservées 5 ans après la fin du projet. Les données transcrites seront rendues anonymes et conservées indéfiniment au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que les données de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que les données de mon enfant puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Responsabilité

En acceptant que votre enfant participe à ce projet, vous ne renoncez à aucun de ses droits ni ne libère les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la chercheuse responsable du projet à senechal.kathleen@uqam.ca pour des questions sur le projet ou pour discuter des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151.

Remerciements : Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation de mon enfant implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de donner mon accord à la participation de mon enfant. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant la participation de mon enfant et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux retirer mon enfant du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je consens volontairement à ce que mon enfant, nommé ci-après, participe à ce projet de recherche.

Nom de l'enfant (lettre moulée) :

Signature de l'enfant (optionnelle) :

Signature du parent ou tuteur :

Date :

Nom du parents (lettres moulées) :

Déclaration de la chercheuse principale :

Je, soussignée, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

Approbation du CIEREH : 3838_e_2019

Annexe 3 — Canevas des entretiens de groupe

Entretien de groupe sur l'oral réflexif

INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

- Saluer les participants et se présenter. Remercier les enseignantes pour leur disponibilité et leur collaboration.
- Rappeler que l'entretien va être enregistré, mais uniquement à des fins de transcription. Toutes les données audiovisuelles seront détruites selon le délai prévu et indiqué dans le formulaire de consentement.
- Présenter le plan général de l'entretien de groupe : **thèmes globaux (en gras)**.
- Guidage : chercher d'abord à faire parler les personnes participantes ; ne les interpeler par des questions plus précises qu'en cas de nécessité (l'une d'elles ne comprend pas la demande, elle veut des précisions, etc.)
- Rythmer l'entretien en présentant l'intention générale de chaque section.

0. IDENTIFICATION DES PERSONNES PARTICIPANTES

0.1. Tout d'abord, est-ce possible de vous nommer clairement et dire à quelle année vous enseignez ?

1. PRATIQUES DÉCLARÉES

Nous nous intéressons à vos pratiques d'enseignement et d'évaluation d'oral réflexif.

1.1. Placez-vous régulièrement vos élèves en équipe ? Pourquoi ?

Relances possibles :

- Quelles sont vos intentions lorsque vous les placez en équipe ?
- Si ce n'est pas le cas, qu'est-ce qui vous empêche de le faire aussi souvent que vous voudriez ?

1.2. Quelles activités d'oral réflexif mettez-vous en place dans votre classe ?

- Que faites-vous ?
- Que doivent faire les élèves ?
- Quel travail leur demandez-vous ? Nature de l'activité.
- Quelles en sont les modalités ? P. ex. : suivi de consignes, réalisation d'exercices ou d'ateliers, mise en œuvre d'un projet (disciplinaire ou interdisciplinaire), travail à domicile, etc.
- Quelles ressources utilisez-vous, pour préparer les activités ? P. ex. : prescriptions, ressources en ligne, manuels, autres.
- Avez-vous toujours procédé comme cela ? D'où vous viennent ces pratiques ?

1.3. À quelle fréquence réalisez-vous ces activités ?

Relances possibles :

- Au cours de la semaine ;
- d'un mois ;

- d'une étape ;
- de l'année ?

1.4. Évaluez-vous l'oral réflexif au quotidien ?

- À quelle fréquence ?
- Comment procédez-vous ?
- Quels outils utilisez-vous ?
- Réalisez-vous des évaluations formatives ?
- Présentez-vous les grilles d'évaluation aux élèves ? À quel moment ?
- Que se passe-t-il après l'évaluation ? Y a-t-il une forme de retour/rétroaction avec les élèves ?

1.5. Utilisez-vous du matériel audio/audiovisuel pendant les activités d'oral réflexif mises en œuvre dans votre classe ?

- Quoi ?
- Pourquoi ?
- Comment ?
- À quelle fréquence ?
- Cela a-t-il un impact sur la motivation des élèves à participer aux activités ?

2. REPRÉSENTATIONS LIÉES À LA COMMUNICATION ORALE

2.1. Sans que nous en soyons toujours conscients, les représentations que nous avons des objets d'enseignement peuvent avoir un impact sur nos pratiques. C'est pourquoi nous nous intéressons à la place que vous accordez à l'oral réflexif dans votre classe, notamment afin de mieux comprendre certaines de vos pratiques.

2.1.1. Considérez-vous l'oral réflexif comme une compétence transversale ou comme une compétence disciplinaire, c'est-à-dire faisant partie de la compétence à communiquer oralement en français ? Pourquoi ?

2.1.2. Quelle(s) intention(s) poursuivez-vous lorsque vous faites de l'oral réflexif avec vos élèves ?

2.1.3. Comment quantifiez-vous votre temps de prise de parole en classe par rapport à celui de vos élèves ?

Relances possibles :

- Dans la classe en général ?
- Et pendant les activités d'oral réflexif ?

2.1.4. Quelle devrait être la place de la parole de l'élève en classe ?

Relances possibles :

- Y a-t-il des situations où vous voudriez que les élèves aient plus de place à l'oral ?
- Si c'est le cas, qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?

2.2. Parlons maintenant de ce que vous ressentez lorsqu'il est question d'oral réflexif (ne pas attendre une réponse, il s'agit de l'introduction à la question 2.2.1).

2.2.1. Comment vous sentez-vous lorsque vous faites réaliser des activités d'oral réflexif ?

2.2.2. Comment vous sentez-vous lorsque vous évaluez l'oral au quotidien ? (À poser seulement si les personnes participantes ont dit évaluer l'oral réflexif à la question 1.3.)

2.3. Nous aimerions vous interroger par rapport à vos élèves.

2.3.1. Comment diriez-vous que les élèves réagissent aux activités d'oral réflexif que vous leur proposez ?

Sous-question :

- Selon vous, est-ce que la prise de parole ou non a un impact sur la motivation des élèves à participer aux activités ? Si oui, décrivez comment se manifeste chez vos élèves cet impact.

Relances possibles :

- Réagissent-ils tous de la même façon ?
- Que pensez-vous de leur engagement, de leur intérêt, de leur motivation ?
- Que pensez-vous de leurs progrès, de leurs apprentissages, de leur rapport à l'oral, de l'évolution de ce rapport ?

3. EXPÉRIENCES ET BESOINS DE FORMATION

Afin de mieux comprendre vos pratiques et vos représentations relativement à l'oral réflexif, nous allons terminer en vous questionnant par rapport à vos expériences et à vos besoins de formation concernant cet objet.

3.1. Avez-vous reçu une formation initiale à l'enseignement de la communication orale ?

Relances possibles (si réponse affirmative) :

- En quoi cela a-t-il consisté ?
- S'agissait-il d'un cours entièrement dédié à la didactique de l'oral ?

3.2. Avez-vous déjà reçu de la formation continue concernant la communication orale ?

Relances possibles (si réponse affirmative) :

- Dans quel(s) contexte(s) ? P. ex. : formation offerte par la CS, formation dans un congrès professionnel, formation en ligne, etc.
- À quelle fréquence ?
- Sur quoi cela a-t-il porté ?
- Avez-vous reçu de l'accompagnement à la suite de cette formation (p. ex. suivi avec la CP à la suite d'une formation) ?

3.3. Quels sont vos besoins de formation en ce qui concerne la communication orale ?

Relances possibles :

- Selon vous, est-il nécessaire de former les futur.es enseignant.es à son enseignement ?
- Aimerez-vous recevoir de la formation continue sur le sujet ?
- Sur quoi cela devrait-il concrètement porter ?

Conclusion de l'entretien

Y aurait-il des choses que nous n'avons pas traitées que vous aimeriez aborder avant de finir ?

Terminer en remerciant les personnes participantes.

Entretien de groupe sur la gestion de la classe

INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

Saluer les participants et se présenter. Remercier les enseignantes pour leur disponibilité et leur collaboration.

- Rappeler que l'entretien va être enregistré, mais uniquement à des fins de transcription. Toutes les données audiovisuelles seront détruites selon le délai prévu et indiqué dans le formulaire de consentement.
- Présenter le plan général de l'entretien de groupe : **thèmes globaux (en gras)**.
- Guidage : chercher d'abord à faire parler les personnes participantes ; ne les interpeler par des questions plus précises qu'en cas de nécessité (l'une d'elles ne comprend pas la demande, elle veut des précisions, etc.)
- Rythmer l'entretien en présentant l'intention générale de chaque section.

0. IDENTIFICATION DES PERSONNES PARTICIPANTES

0.1. Tout d'abord, est-ce possible de vous nommer clairement et dire à quelle année vous enseignez ?

1. REPRÉSENTATIONS LIÉES À LA GESTION DE LA CLASSE

1.1. Sans que nous en soyons toujours conscients, les représentations que nous avons peuvent avoir un impact sur nos pratiques. C'est pourquoi nous nous intéressons à vos représentations de la gestion de la classe, à la place que vous y accordez, et ce, afin de mieux comprendre, par la suite, certaines de vos pratiques.

1.1.1. Comment définissez-vous la gestion de la classe ?

Relances possibles, si la question principale n'est pas répondue :

- Qu'est-ce qui doit être considéré dans la gestion de la classe ?
- Dans votre pratique enseignante, qu'est-ce qui ne serait pas considéré comme faisant partie de vos pratiques de gestion de la classe ?

1.1.2. Si vous aviez à expliquer votre rôle d'enseignante en lien avec votre gestion de la classe à de très jeunes élèves, quelle métaphore utiliseriez-vous ?

Relances possibles, si pas mentionné dans la réponse à la question principale :

- Quel serait alors le rôle de vos élèves ? Est-ce que c'est le rôle que vous voulez que vos élèves aient dans votre gestion de la classe ?

1.2. Parlons maintenant de ce que vos perceptions à l'égard de votre gestion de la classe.

1.2.1. Comment faites-vous pour évaluer si un collègue ou une stagiaire, par exemple, a une bonne gestion de la classe ?

Sous-question :

- Maintenant, au regard de cette réponse, diriez-vous que vous avez une bonne gestion de la classe ?

1.2.2. Quelle est votre analyse d'une mauvaise journée ?

Relances possibles, si la question principale n'est pas répondue :

- Qu'est-ce qui fait en sorte qu'il y a de mauvaises journées dans une année ?

Sous-question :

- o Comment vous sentez-vous à la fin d'une mauvaise journée ?

1.2.3. Selon vous, quelles sont les principales raisons des mauvais comportements des élèves en classe ?

2. PRATIQUES DÉCLARÉES

Nous nous intéressons à vos pratiques de gestion de la classe.

2.1. Comment mettez-vous en place votre gestion de la classe en début d'année ?

Sous-questions :

- Quel rôle jouent vos élèves dans votre gestion de la classe ?
- Quelles ressources utilisez-vous pour rappeler les règles ?
- Avez-vous toujours procédé comme cela ? D'où vous viennent ces pratiques ?
- Combien de fois par année, en moyenne, revisitez-vous ces règles (à chaque semaine, chaque mois, chaque étape) ?

2.2. Avant de débiter une activité d'enseignement, que faites-vous pour assurer le bon déroulement de celle-ci ?

Relances possibles, si la question principale n'est pas répondue :

- Est-ce que vous avez une façon d'assurer « le contrôle » du comportement des élèves ?
- Comment faites-vous pour vous assurer qu'il n'y aura pas de comportement dérangeant ?

2.3 Durant une activité d'enseignement, que faites-vous pour assurer le bon déroulement de celle-ci ?

2.4. Comment procédez-vous à l'évaluation du comportement des élèves ?

Relances possibles, si pas mentionné dans la réponse à la question principale :

- Est-ce que les élèves procèdent à l'autoévaluation de leur comportement ?
- À quelle fréquence les élèves doivent-ils évaluer leur comportement ?
- Qui doit évaluer son comportement en classe ? Tous les élèves ? Certains élèves ? Vous ?
- Est-ce qu'il y a une évaluation de groupe ?
- Quels outils utilisez-vous ?
- Présentez-vous les modalités aux élèves ? Si oui, lesquelles ?

Sous-questions :

- Y a-t-il une forme de retour/rétroaction avec les élèves ?
- Est-ce que les élèves ont la possibilité de s'exprimer sur leur évaluation ?

2.5. Que faites-vous sur le plan de la gestion de la classe pour encourager la prise de parole ?

Sous-question :

- Pouvez-vous nous nommer les obstacles en gestion de la classe que vous rencontrez quand les élèves prennent la parole ?

3. EXPÉRIENCES ET BESOINS DE FORMATION

Afin de mieux comprendre vos pratiques et vos représentations relativement à la gestion de la classe, nous allons terminer en vous questionnant par rapport à vos expériences et à vos besoins de formation concernant cet objet.

3.1. Avez-vous reçu une formation initiale à l'enseignement en gestion de la classe ?

Relances possibles (si réponse affirmative) :

- En quoi cela a-t-il consisté ? Nombre de cours ?
- S'agissait-il d'un cours entièrement dédié à la gestion de la classe ?

3.2. Avez-vous déjà reçu de la formation continue concernant la gestion de la classe ?

Relances possibles (si réponse affirmative) :

- Dans quel(s) contexte(s) (par ex. : formation offerte par la CS, formation dans un congrès professionnel, formation en ligne, formation suivie à l'université, etc.) ?
- À quelle fréquence ?
- Sur quoi cela a-t-il spécifiquement porté ?
- Avez-vous reçu de l'accompagnement à la suite de cette formation (p. ex. suivi avec la CP à la suite d'une formation) ?

3.3. Quels sont vos besoins de formation en ce qui concerne la gestion de la classe ?

Relances possibles, *si pas mentionné dans la réponse à la question principale* :

- Selon vous, est-il nécessaire de former les futur.es enseignant.es en gestion de la classe ?
- Aimerez-vous recevoir de la formation continue sur le sujet ?
- Sur quoi cela devrait-il concrètement porter ?

Conclusion de l'entretien

Y aurait-il des choses que nous n'avons pas traitées que vous aimeriez aborder avant de finir ?

Terminer en remerciant les personnes participantes.

Annexe 4 — Synthèse des réponses obtenues aux entretiens de groupe

Entretien de groupe sur l'oral réflexif

Nœuds	Synthèse des résultats
1. PRATIQUES DÉCLARÉES D'ORAL RÉFLEXIF	
1.1. Nature de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les enseignantes interrogées, l'oral réflexif se vit surtout au quotidien dans des situations où il y a interactions entre pairs (travail en équipe) ou entre l'enseignante et son groupe. • L'oral réflexif se vit dans plusieurs disciplines scolaires : français (lecture, écriture [révision entre pairs], grammaire), mathématiques (résolution de problème, causerie mathématique), univers social, arts plastiques, sciences (démarche d'investigation scientifique). • Les enseignantes observent leurs élèves dans les échanges quotidiens et lors de moments ciblés (p. ex. réalisation d'une tâche en équipe dans le cadre de laquelle les élèves mobilisent l'oral réflexif). • L'enseignante questionne les élèves ; demande aux élèves de justifier leur propos, de verbaliser leurs stratégies, d'exprimer leur accord ou désaccord ; implique l'ensemble des élèves du groupe dans les interactions ; témoigne de son intérêt pour les propos de l'élève ; instaure un climat de classe favorable pour susciter des interactions ; se pose comme modèle. • Pour les enseignantes du premier cycle, il s'agit d'occasions de rendre leurs élèves à l'aise de s'exprimer et ouvertes à l'avis des autres. Dans ces contextes, certaines enseignantes disent agir comme modèle en guidant les réflexions des élèves par des questions ou par une manifestation verbale d'intérêt envers les propos énoncés.
1.2. Fréquence de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> • L'oral réflexif se vit au quotidien pour l'ensemble des enseignantes participantes. Les interactions au quotidien sont d'ailleurs mentionnées comme des moments propices pour amener les élèves à justifier une opinion ou exprimer un désaccord, par exemple. Une enseignante précise que la réalisation fréquente d'activités d'oral réflexif augmenterait la confiance des élèves en leurs prises de parole.
1.3. Évaluation de l'oral réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation de l'oral réflexif est, dans la majorité des cas : <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Informelle</u> <ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation consiste en une prise de notes d'observation portant soit sur un objet prédéterminé, soit sur la situation dans son ensemble. Les enseignantes soulèvent l'importance des traces de ces observations, peu importe l'outil utilisé pour les consigner. - Sans l'aide d'une grille précise ou d'un autre outil de consignation de traces (lorsque c'est le cas, certaines participantes mentionnent qu'il s'agit souvent d'une « grille sommaire »). La consignation des observations sans organisation particulière décourage certaines des enseignantes interrogées d'évaluer la compétence à communiquer oralement sur la base des prises de parole en contexte d'oral réflexif. - Sans critère précis, autre que leur « jugement », leur connaissance générale de leurs élèves, voire leur mémoire.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Propice à la rétroaction corrective</u> <ul style="list-style-type: none"> - L'observation en contexte d'oral réflexif permet aux enseignantes de donner de la rétroaction aux élèves selon leurs dires. Certaines se saisissent en effet de ces moments pour faire de la rétroaction corrective, notamment par la reformulation. ○ <u>Globale</u> <ul style="list-style-type: none"> - Elle sert non seulement à donner de la rétroaction lors des situations d'oral réflexif, mais également à faire l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans son ensemble, c'est-à-dire à proposer une appréciation générale de la compétence à communiquer oralement de l'élève. Les enseignantes établissent une forme de bilan en cumulant des traces (tangibles ou non) leur permettant d'en arriver à un résultat global : l'évaluation de l'oral réflexif est, lorsque réalisée, essentiellement certificative. ● L'autoévaluation n'a pas du tout été mentionnée lorsqu'il a été question d'oral réflexif.
1.4. Matériel audio/audiovisuel en lien avec l'oral réflexif	<ul style="list-style-type: none"> ● La plupart des enseignantes n'en font pas usage. L'une d'entre elles précise que si elle ne le fait pas, c'est qu'elle craint de perdre la spontanéité dans les échanges et qu'en outre, l'utilisation d'un iPad, par exemple, complexifierait sa gestion de la classe. D'autres soulignent plutôt le manque de temps et de moyens pour le faire.
1.5. Travail en équipe	Questions de relance utilisées à la place de celle-ci.
1.5.1 Nature de l'activité	Pas de réponse obtenue à cette question.
1.5.2 Contexte de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ● Le travail en équipe est plus récurrent au 3^e cycle, où la disposition de la classe est même parfois pensée pour le faciliter (tables ou regroupements de pupitres).
1.5.3 Intention de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> ● Socialisation entre les élèves qui apprennent à collaborer avec d'autres personnalités et à adopter diverses stratégies pour développer « une cohésion, une harmonie communicationnelle » ● Recherche d'autonomie : une enseignante dit qu'elle laisse ses élèves former leur équipe, notamment pour qu'ils réalisent par eux-mêmes quelle est la personne la plus adéquate avec qui se placer pour réaliser la tâche. ● Collaboration : plusieurs enseignantes cherchent à ce que les élèves s'apportent mutuellement quelque chose, comme des idées, un point de vue différent, de l'aide. ● Souci d'efficacité ● Facteur de motivation

1.5.4 Obstacles au travail en équipe	<p>Deux catégories d'obstacles ressortent :</p> <ol style="list-style-type: none"> En lien avec l'organisation du groupe et la gestion de la classe : <ul style="list-style-type: none"> Gestion de débordements, d'élèves s'écartant du sujet de discussion et de la tâche ; Gestion de conflits entre élèves ; Une répondante indique qu'elle trouve difficile d'intervenir correctement lorsque ses élèves travaillent en équipe ; elle ne sait pas toujours comment « poser la bonne question qui ne leur donnera pas la réponse, qui va juste les amener plus loin dans leur discussion » (EB5). Difficulté à trouver un équilibre entre les élèves qui parlent beaucoup, qui « dominant », et ceux qui sont plus timides ; Le débat en classe peut être anxiogène selon une enseignante ; Une enseignante se dit « intolérante au bruit ». Ceux qui relèvent de la personnalité des élèves qui parfois ne veulent pas se placer en équipes pour diverses raisons : parce qu'ils n'aiment pas ça, parce qu'ils ont besoin d'un soutien de l'enseignante, parce qu'ils ne veulent pas travailler (désengagement), parce qu'ils refusent catégoriquement de travailler avec d'autres personnes (soulevé par deux enseignantes qui interviennent auprès des plus petits), parce qu'ils veulent travailler uniquement avec leurs amis. <p>*Certaines enseignantes se questionnent à savoir si elles ne devraient pas habituer davantage les élèves au travail individuel afin de les préparer au secondaire, de développer leur autonomie, de leur apprendre à réfléchir par eux-mêmes ou pour qu'ils se fassent confiance.</p>
2. REPRÉSENTATIONS SUR L'ORAL RÉFLEXIF	
2.1. Fonction(s) de l'oral réflexif	Statut de l'oral réflexif en classe : plusieurs participants jugent qu'il s'agit d'une compétence transversale, car l'oral réflexif est utilisé dans toutes les disciplines, d'autres le rattachent à la compétence disciplinaire <i>communiquer oralement</i> , mais mentionnent s'en servir dans toutes les matières.
2.2. Intention(s) lorsqu'il y a oral réflexif	<ul style="list-style-type: none"> Amener les élèves à réfléchir et à verbaliser leur réflexion ; Favoriser le partage entre les élèves et avec l'enseignante. Les enseignantes soulèvent qu'elles souhaitent que les élèves apprennent à se faire confiance.
2.3. Temps de prise de parole de l'enseignante en classe (par rapport à celui de ses élèves)	<ul style="list-style-type: none"> La plupart des enseignantes ont ouvertement dit parler plus que leurs élèves. De façon générale, plusieurs d'entre elles disent néanmoins réduire au strict minimum les moments où elles enseignent de façon magistrale, notamment afin de ne « pas perdre l'attention des élèves ». Elles soulignent également l'importance des questions ouvertes et du fait d'écouter les élèves et de leur donner le droit de s'exprimer. Les participantes disent essayer d'accorder le plus de temps de parole possible à leurs élèves, tout en justifiant leurs prises de parole plus régulières par les consignes à donner et la discipline à faire. Certaines n'hésitent pas à affirmer que ce sont elles qui doivent avoir le dernier mot, même si elles s'entendent toutefois sur la nécessité d'établir des rôles clairs pour chacun dans la gestion de la parole.

2.4. Temps de parole souhaité pour l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines participantes estiment que les élèves devraient avoir plus de temps de parole en classe, mais observaient que c'était souvent les mêmes qui prenaient la parole. • D'autres participantes ont, au contraire, répondu qu'elles ne souhaitaient pas que les élèves aient davantage de temps de parole, car ces moments pouvaient facilement devenir des périodes de bavardage.
2.5. Ressenti/degré d'aisance de l'enseignante vis-à-vis l'oral réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Les participantes manifestent une certaine aisance par rapport à ce type d'oral. Certaines adorent voir leurs élèves s'entraider, comprendre et évoluer dans leurs échanges. • D'autres disent ne pas ressentir d'émotions particulières comme cet oral est quotidien, donc normal. • Certaines expriment ressentir un certain malaise par exemple lorsque des élèves expriment des propos qui les rendent mal à l'aise ou qui sont inappropriés, lorsque les discussions débordent de leur sujet initial ou quand elles n'ont pas de réponses aux questions des élèves.
2.6. Ressenti/degré d'aisance de l'enseignante vis-à-vis l'évaluation de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • La connaissance qu'ont les enseignantes de leurs élèves amène certaines d'entre elles à exprimer, à l'inverse, un sentiment de compétence envers l'évaluation de l'oral réflexif, car elles finissent par savoir comment chacun fonctionne et portent un jugement sur cette connaissance des élèves. • Certaines participantes expriment ressentir un certain malaise rattaché à l'évaluation. • Certaines répondantes se montrent réticentes à accorder trop d'importance à l'évaluation de l'oral réflexif, puisqu'il ne s'agit pas d'un élément apparaissant explicitement dans les prescriptions ministérielles. Elles se montrent aussi prudentes quant à l'utilisation de leurs traces d'observation dans l'attribution d'une note au bulletin, notamment, car elles ne se sentent pas toujours bien outillées pour justifier ladite note à l'élève et au(x) parent(s) sur cette base. Les observations qui sont faites dans les contextes d'oral réflexif ne constituent donc qu'une petite partie de la note attribuée à la compétence à communiquer oralement. • Le fait que l'oral réflexif ne soit pas évalué et que les participantes ressentent une pression d'évaluation crée une « instabilité ». • Une enseignante considère que le fait d'évaluer en contexte d'oral réflexif la rend moins disponible pour ses élèves : elle préfère se promener, écouter au lieu de ressentir la pression d'observer tous les élèves. Certaines se permettent de ne pas toujours observer tout le monde pour enlever ce poids de leurs épaules. • Selon une enseignante, le manque d'outil d'évaluation efficace a d'autant plus d'influence sur sa réticence à évaluer l'oral réflexif qu'elle juge qu'elle ne serait pas en mesure de justifier la note attribuée à ses élèves sans l'instrument adéquat pour le faire • Pour une enseignante, l'évaluation de l'oral est surtout basée sur des prises de parole préparées. Une autre n'y voit pas l'intérêt, car la pression mise sur les élèves dans ces situations fait en sorte qu'elle n'a pas accès au potentiel de l'élève : elle utilise donc son jugement professionnel pour noter ce qu'elle voit au quotidien.
2.7. Réactions des élèves par rapport à l'oral réflexif	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les enseignantes sont d'accord pour dire que les élèves apprécient grandement les situations d'oral réflexif : ils n'ont pas de réticences, ils sont à l'aise de s'exprimer et n'ont pas l'impression de travailler quand ils en font. • Certains élèves semblent ressentir de la gêne face aux autres, ou sont plus attentifs à ce que les autres pensent d'eux (chez les élèves plus vieux).

	<ul style="list-style-type: none"> Le fait que ces interactions soient à l'oral semble une motivation chez les élèves. Une enseignante soulève d'ailleurs que le contenu livré à l'oral est plus pertinent qu'à l'écrit.
3. EXPÉRIENCES ET BESOINS DE FORMATION	
3.1. Formation initiale suivie en communication orale	<ul style="list-style-type: none"> Peu d'enseignantes ont reçu de la formation initiale en communication orale.
3.2. Formation continue suivie en communication orale	<ul style="list-style-type: none"> Peu d'enseignantes ont reçu de la formation continue en communication orale.
3.3. Besoins de formation en communication orale	<ul style="list-style-type: none"> Savoir comment mieux encadrer les échanges, notamment pour faire parler tous les jeunes. Savoir comment rendre les moments d'échanges des élèves plus pertinents pour éviter notamment les périodes de bavardage. Découvrir de nouvelles façons de mettre l'oral en valeur dans leur enseignement, de savoir comment questionner les élèves et intervenir dans leurs échanges pour les bonifier. Avoir des pistes tangibles et disposer d'outils clairs et adaptés aux besoins des élèves pour 1) conserver de manière efficace des traces de leurs observations, 2) intervenir et accompagner les élèves dans les situations d'oral réflexif afin d'exploiter ces dernières à leur plein potentiel et d'en tirer le maximum, 3) pour évaluer en ayant moins l'impression de se baser uniquement sur un ressenti, un « <i>feeling</i> ». Certaines participantes évoquent la nécessité d'être mieux préparées pour pouvoir être plus à l'aise lors de situations telles que lorsque des élèves expriment des propos qui les rendent mal à l'aise ou qui sont inappropriés, lorsque les discussions débordent de leur sujet initial ou quand elles n'ont pas de réponse(s) aux questions des élèves.

Entretien de groupe sur la gestion de la classe

Nœuds	Synthèse des résultats
1. REPRÉSENTATIONS SUR LA GESTION DE LA CLASSE	
1.1. Définition de la GDC	Pas de réponse obtenue à cette question.
1.2. Rôle de l'enseignante en GDC	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante pieuvre : <ul style="list-style-type: none"> ○ Crée le lien de confiance. ○ Rassure ses élèves. ○ Cherche à trouver des solutions. ○ Intervient tout en cherchant à développer l'autonomie de ses élèves. • L'enseignante entraîneuse : <ul style="list-style-type: none"> ○ Donne des stratégies, mais est là aussi comme guide. ○ Fait comprendre à l'élève que c'est lui qui doit agir. • L'enseignante capitaine : <ul style="list-style-type: none"> ○ Accompagne les élèves « du point A au point X ». ○ Ne fait pas tout : tout le monde doit y mettre du sien (autant lui que ses élèves) ○ Réorienter les élèves dans la bonne direction au besoin. • L'enseignante superhéroïne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Trouve des solutions. ○ Mentor bienveillant. • L'enseignante cheffe d'orchestre : <ul style="list-style-type: none"> ○ Dirige, met en place les « pièces »... ○ ... pendant que les élèves effectuent leur travail de musicien. ○ S'assure que l'ensemble des élèves apprennent. ○ S'assure que l'ensemble des élèves comprennent que tout un chacun a un rôle à jouer pour progresser. • L'enseignant comme un bol (pour faire une recette) — cheffe cuisinière : <ul style="list-style-type: none"> ○ Instaure le cadre.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les ingrédients qui sont dedans correspondent aux règles pour que l'apprentissage soit favorable. ● L'enseignant qui a « une main de fer dans un gant de velours » : <ul style="list-style-type: none"> ○ Doit « tenir » les élèves, mais avec beaucoup de doigté. ● L'enseignante maman canne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Établit un lien. ○ Instaure un climat de confiance, de sécurité.
1.3. Rôle de l'élève en GDC	<ul style="list-style-type: none"> ● Suivre l'enseignant : « on les amène là où on veut ». ● S'autodiscipliner : leur faire comprendre qu'ils ont une place. ● Collaborer à l'élaboration des règles de classe. ● L'élève musicien de l'orchestre : « chacun a son instrument, chacun a son rôle à jouer ». ● L'élève comme modèle : deviennent ainsi des leaders positifs. ● Chacun d'entre eux a la responsabilité de l'ambiance de la classe. <p>* Seulement une enseignante s'est prononcée sur le rôle des élèves dans sa gestion de la classe lorsque la question a été posée.</p>
1.4. Représentation d'une bonne GDC	Pas de réponse obtenue à cette question.
1.5. Représentation sur leur propre GDC	Majoritairement, les participantes estiment que leur gestion de la classe est excellente.
1.6. Représentation d'une mauvaise journée	Pas de réponse obtenue à cette question.
1.7. Raisons des mauvais comportements en classe	Pas de réponse obtenue à cette question.
2. PRATIQUES DÉCLARÉES EN GESTION DE LA CLASSE	
2.1 Mise en place de la GDC en	Questions de relance utilisées à la place de celle-ci.

début d'année scolaire	
2.1.1. Nature des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Miser sur l'accueil des élèves : occasion de créer un lien de confiance avec chacun d'entre eux, utilisation de jeux de connaissance de type <i>qui suis-je</i> pour que les élèves apprennent à connaître leurs valeurs et celles des autres élèves. • Emploi de la littérature jeunesse pour montrer des bons ou de moins bons comportements, parce que « c'est plus attrayant pour les enfants ». • Modelage des comportements et des règles : pour que les élèves comprennent le pourquoi des règles de classe, on peut leur faire vivre les mauvais comportements (p. ex. les faire parler tous en même temps pour qu'ils comprennent l'incidence de la cacophonie). • Discussion autour du code de vie de l'école et des règles de classe : met à profit les élèves dans la recherche de récompenses, de privilèges et de conséquences négatives. Amener les élèves à faire un retour réflexif sur leurs comportements (respect des règles). Une enseignante dit élaborer les règles de classe avec les élèves. • Mise en place d'un système d'émulation individuel ou collectif dès le début de l'année pour assurer une gestion de la classe, même si certaines enseignantes disent le laisser tomber par la suite. Cependant, quelques-unes disent ne pas avoir de tels systèmes et mettre plutôt l'accent sur la relation avec l'élève. • Mise en place des quatre accords toltèques : discussion autour de ces accords avec les élèves. • Méditation et pleine conscience • Établissement de routines pour que les élèves se sentent en sécurité, surtout les plus jeunes d'entre eux. • Reconnaissance des comportements appropriés (appelés petites douceurs) : les met dans un pot et quand le pot est plein, le groupe a une récompense.
2.1.2. Rôle des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Être des modèles positifs pour les autres élèves et faire ce qui est attendu d'eux en ce qui a trait aux bons comportements. • Les élèves impliqués dans la mise en place des règlements, surtout au moment de définir les récompenses individuelles ou collectives qu'ils aimeraient recevoir à la suite de la manifestation d'un bon comportement et les conséquences à la suite d'un mauvais comportement.
2.1.3. Ressources	<ul style="list-style-type: none"> • La plupart des enseignantes ont nommé leur système de gestion des comportements. • Une seule enseignante a identifié la discussion comme étant son outil de gestion de la classe.
2.1.4. Origines des pratiques	Pas de réponse obtenue à cette question.
2.1.5. Fréquence des ajustements	<ul style="list-style-type: none"> • Une seule enseignante mentionne qu'elle pourrait éventuellement réajuster une règle si cela s'avérait nécessaire. Selon les réponses des autres participantes, il n'y a pas de moment prévu dans l'année pour revisiter les règles mises en place en début d'année.
2.2 Pratiques de GDC au quotidien	Questions de relance utilisées à la place de celle-ci.

2.2.1. Avant l'activité d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Capter l'attention des élèves (une cloche pour demander le silence, un cri de ralliement). • Clarifier les attentes en vue de l'activité (rappel des consignes, rappel des attentes comportementales et académiques, rappel du fonctionnement et des règles). • Gérer le temps (menu de la journée au tableau, présenter l'utilisation de la minuterie). • Gérer le matériel.
2.2.2. Pendant l'activité d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention ponctuelle lors de l'apparition des comportements inadéquats (tient pour acquis que les élèves connaissent les règles) • Les enseignantes disent ne pas hésiter à faire un temps d'arrêt, à faire un rappel des consignes ou un rappel à l'ordre. Selon elles, cela leur permet de changer d'activité ou de réajuster leur planification en fonction du comportement des élèves, de leurs réactions à l'activité. • Les enseignantes disent circuler entre les élèves, les questionner pour leur manifester leur présence, et ce, toujours pendant l'activité.
2.3. Évaluation du comportement des élèves	Questions de relance utilisées à la place de celle-ci.
2.3.1. Type d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Certaines participantes ont mentionné ne pas du tout faire d'évaluation des comportements, car ce n'est pas associé à une note au bulletin : il n'y a donc pas d'évaluation « à proprement dit » en gestion de la classe. Cependant, plusieurs des enseignantes ont mentionné, d'une façon ou d'une autre, qu'elles posent un jugement sur le comportement des élèves afin de déterminer s'il est bon ou mauvais. • Les participantes ne consignent pas systématiquement les faits relatifs aux comportements inappropriés, voire pas du tout, puisqu'il n'y a pas d'échelle d'appréciation qui doit être complétée à cet effet dans le bulletin. • Il a parfois été question d'une évaluation plutôt générale, qu'elles ne font pas systématiquement. Certaines enseignantes ont davantage parlé d'une évaluation sous la forme d'une rétroaction de leur part. Pour la plupart d'entre elles, cela se fait en fin de journée, même si quelques-unes ont mentionné faire un temps d'arrêt en cours d'activité si le comportement des élèves devenait trop difficile à gérer. • Certaines participantes ont mentionné faire le même type d'évaluation (autoévaluation, rétroaction positive ou négative de la part de la personne enseignante) lorsqu'un seul élève en particulier se comporte mal ou se désorganise, et ce, souvent en fin de journée et pas de façon systématique. • L'autoévaluation des comportements semble très peu utilisée en gestion de la classe.
2.3.2. Outils d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • La plupart des enseignantes ont nommé leur système de gestion des comportements comme ressource utilisée en gestion de la classe. Une seule a identifié la discussion comme étant son outil de gestion de la classe.
2.3.3. Modalités d'évaluation	Pas de réponse obtenue à cette question.

2.3.4. Rétroaction sur l'évaluation	Pas de réponse obtenue à cette question.
2.4. Pratiques de GDC pour encourager la prise de parole	Questions de relance utilisées à la place de celle-ci.
2.4.1. Nature des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Donner la parole à tous, même aux petits parleurs. • Poser des questions. • Encouragement et renforcement positif, surtout aux élèves pour qui c'est plus difficile. • Choisir les élèves qu'on veut voir parler. • Système de récompenses. • Se servir de la littérature jeunesse pour illustrer les comportements ou les valeurs qui pourraient être transposés à la classe.
2.4.2. Obstacles vécus	<ul style="list-style-type: none"> • Quand des élèves s'expriment dans un registre autre que celui de l'école ou ne prennent pas la parole adéquatement. • Quand des élèves ne s'engagent pas dans la tâche. • Quand des élèves se disent anxieux. • Les élèves verbomoteurs dont la prise de parole est souvent jugée « trop importante ». • Les enseignantes rapportent être parfois elles-mêmes un obstacle à la prise de parole lorsque les élèves ne choisissent pas le bon moment, selon elles, pour aborder certains sujets. Dans ces cas, ce sont elles qui découragent la prise de parole de l'élève en lui demandant de reporter le sujet à un moment plus opportun.
3. EXPÉRIENCES ET BESOINS DE FORMATION EN GESTION DE LA CLASSE	
3.1. Formation initiale suivie en GDC	Pas de réponse obtenue à cette question.
3.2. Formation continue suivie en GDC	Pas de réponse obtenue à cette question.
3.3. Besoins de formation en GDC	Les enseignantes affirment avoir davantage besoin de soutien que de formation.

Annexe 5 — Planification des rencontres des communautés de pratique (CdeP ; an 2)

Première rencontre du groupe #1

Horaire	Contenu	Animation
13h00 à 13h10 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des membres de la CdeP • Rappel de l'objectif de la recherche • Précisions sur le déroulement d'une rencontre de CdeP 	Kathleen
13h10 à 13h20 10 minutes	Tour de « table » : présentation des membres, formulation des attentes envers la CdeP et intention/état d'esprit pour la rencontre du jour.	Kathleen
13h20 à 13h40 20 minutes	<p>Discussion sur les pratiques actuelles de lecture interactive ou d'activité à visée interactive des enseignantes</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques.</p> <p><i>* Nous souhaitons notamment connaître leur intention (pédagogique/didactique) lorsqu'elles font de la lecture interactive ou une activité à visée interactive.</i></p> <p>Exemples de questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est votre intention pédagogique/didactique lorsque vous faites de la lecture interactive ou une activité à visée interactive ? • Quelle était l'intention de l'activité que vous nous avez envoyée ? • L'activité que vous avez filmée est-elle représentative de votre façon de faire habituelle ? 	Kathleen
13h40 à 14h00 20 minutes	L'oral réflexif : qu'est-ce que c'est (déf.), comment ça se manifeste (exemples) ?	Kathleen et Geneviève
14h00 à 14h20 20 minutes	<p>Discussion sur des pistes, déterminées par les enseignantes, pour bonifier leurs pratiques actuelles au regard de l'objectif de la recherche</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs idées.</p>	Geneviève
14h20 à 14h40 20 minutes	<p>Discussion sur les défis/obstacles envisagés, notamment du point de vue de la gestion de la classe, relativement à la mise en œuvre des pistes de bonification nommées précédemment.</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser les défis/obstacles qu'elles anticipent.</p> <p>Intervention de Mélanie : conseils + réponses aux questions des enseignantes + pistes de choses à mettre en application</p>	Mélanie
14h40 à 14h50 10 minutes	<p>En vue de la prochaine rencontre de la CdeP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une lecture interactive avec une disposition en cercle (incluant l'enseignante, qui se place à la hauteur des élèves) : observation de l'impact du changement de la disposition sur les échanges entre les élèves. • Observation des interventions (de l'ens.) qui favorisent les échanges entre les élèves. <p><i>* Présentation du journal de bord.</i></p>	Kathleen
14h50 à 15h00 10 minutes	Prise de rendez-vous pour les prochaines rencontres de la CdeP	Kathleen

Deuxième rencontre du groupe #1

Horaire	Contenu	Animation
13h à 13h10 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des membres de la CdeP • Tour de « table » : intention/état d'esprit pour la rencontre du jour 	Mélanie
13h10 à 13h40 30 à 40 minutes	<p>Retour sur les pratiques filmées de lecture interactive ou d'activité à visée interactive des enseignantes</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques.</p> <p>Exemples de questions à poser pour aller plus loin :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Au regard de l'activité que vous avez faite, comment qualifieriez-vous la répartition du temps de parole ? • Comment faire pour que les élèves aient des moments où ils échangent entre eux de façon substantielle afin d'atteindre votre objectif (intention pédagogique) ? Disons que votre activité a duré 25 minutes, comment faire pour que les élèves échangent entre eux et avec vous pendant au moins 15 minutes ? <p>Revenir à la définition de l'oral réflexif — ce qui, selon vous, dans votre activité, a (peut-être) permis aux élèves de se placer en contexte d'oral réflexif (si ce n'est pas le cas, ce qui aurait pu être fait).</p>	Mélanie
13h40 à 14h40 60 minutes	<p>« Formation » interactive (présentation + échanges avec les enseignantes et les CP)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posture de l'enseignante (experte et capitaine) : lien entre la didactique et la gestion de la classe — Mélanie • Les effets positifs de la collaboration entre élèves (article) — Geneviève • La question de l'intention d'apprentissage + Éléments à prendre en compte en gestion de la classe — Geneviève • Comment s'assurer que ce qui est planifié en vue d'atteindre l'intention d'apprentissage va susciter de la réflexion et permettre les échanges entre les élèves + Éléments à prendre en compte en gestion de la classe — Geneviève • Quoi mettre en place en amont avant de placer les élèves en contexte de discussion : intention d'écoute, justification, reformulation, passage du tour de parole, signaux de compréhension et d'incompréhension + éléments à prendre en considération en gestion de la classe — Kathleen et Mélanie • Pistes (idées d'activités) pour aider les élèves à coopérer — remplacer la causerie par un moment où les élèves, en dyade, doivent se questionner pour savoir ce qu'ils ont fait pendant leur fin de semaine ; jeu du texte (un élève lit un texte et l'autre doit le questionner pour savoir ce qui se passe dans l'histoire) ; animation d'images séquentielles ; imaginer et écrire la fin d'une histoire en dyade. — Kathleen, Mélanie, Geneviève <p>* Questionner les enseignantes sur les obstacles qu'elles entrevoient aux propositions qui sont faites.</p>	Kathleen, Geneviève et Mélanie
14h50 à 15h00 10 minutes	<p>En vue de la prochaine rencontre de la CdeP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une lecture interactive ou activité interactive en plaçant vos élèves en cercle. Ces derniers doivent se jumeler en dyade à certains moments de la lecture pour échanger (grand cercle dans la classe, élèves sur leur chaise, déjà regroupés en dyade). Enseignante qui se place assise dans le cercle pour la lecture et qui circule pendant les échanges en dyade. • En dyade ou en triade, les élèves devront... (séparer l'album en trois, par exemple : anticipation, interprétation, appréciation ; donner une intention d'écoute aux élèves avant chaque moment de lecture). Ne pas prévoir de matériel papier. <p>* Rappel concernant le journal de bord.</p>	Mélanie

Troisième rencontre du groupe #1

Horaire	Contenu	Animation
13h00 à 13h10 10 minutes	<p>Accueil des membres de la CdeP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saluer les participantes • Donner les intentions de la rencontre d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> ○ Exprimer à ce stade-ci du projet notre compréhension de l'oral réflexif ○ Réfléchir ensemble à comment intégrer l'oral réflexif à nos pratiques quotidiennes • Tour de « table » : intention/état d'esprit pour la rencontre du jour. 	Geneviève
13h10 à 13h55 45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les pratiques filmées de lecture interactive ou d'activité à visée interactive des enseignantes Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques. • Mise en contexte des pratiques observées : nous avons vu que... <ul style="list-style-type: none"> ○ vous avez réinvesti l'idée des dyades ; ○ la lecture ou l'écoute sont ponctuées d'échanges entre les élèves. • Sondages en ligne (anonyme) <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels avantages voyez-vous aux prises de parole plus fréquentes de vos élèves (pour vous et pour eux) ? <ol style="list-style-type: none"> 1. En contexte d'oral réflexif, les élèves font... 2. En contexte d'oral réflexif, l'enseignante fait... • Maintenant, revenons à ce que vous avez fait : qu'avez-vous ressenti ? Comment avez-vous trouvé l'expérience de vous regarder ? Quels bénéfices avez-vous vus chez vos élèves de ces échanges ? 	Geneviève
13h55 à 14h55 60 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Outils langagiers que les élèves devraient avoir pour être en mesure de faire de l'oral réflexif ? (Kathleen complète) • Coconstruction (échanges entre les chercheuses, les enseignant.es et les CP) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensez à une activité que vous avez prévu faire demain, autre que celles que vous nous avez déjà présentées. ○ Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre pendant cette activité ? ○ À quel moment les élèves seront-ils placés en contexte d'oral réflexif ? ○ S'il n'y en a pas, pourrait-on transformer l'activité de façon qu'il y ait un contexte d'oral réflexif ? À quel moment ? ○ Quel serait votre rôle dans la réalisation de l'activité ? <p>* Questionner les enseignantes sur les obstacles qu'elles rencontrent aux propositions qui sont faites.</p>	Kathleen, Geneviève et Mélanie
14h55 à 15h00 5 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de la première année d'expérimentation : annonce d'une rencontre individuelle, de tout au plus 30 minutes, date à déterminer à votre convenance (avant la fin de l'année — vérifier le moment le plus approprié pour elles) ; expliciter le contenu de la rencontre, annoncer l'accompagnement qui sera plus individuel pour l'automne prochain (nous pensons que nous sommes allé-es aussi loin qu'on le pouvait en groupe). <p>* Si vous ne vous êtes pas regardée, sachez que les vidéos sont encore accessibles, donc vous pourrez le faire à postériori.</p>	Geneviève

Première rencontre du groupe #2

Horaire	Contenu	Animation
13h00 à 13h10 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des membres de la CdeP • Rappel de l'objectif de la recherche • Précisions sur le déroulement d'une rencontre de CdeP 	Kathleen
13h10 à 13h20 10 minutes	Tour de « table » : présentation des membres, formulation des attentes envers la CdeP et intention/état d'esprit pour la rencontre du jour.	Kathleen
13h20 à 13h40 20 minutes	<p>Discussion sur les pratiques actuelles (apprentissage par problème — mathématiques, philosophique, français, sciences)</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques.</p> <p><i>* Nous souhaitons notamment connaître leur intention (pédagogique/didactique) lorsqu'il et elles font des activités basées sur l'apprentissage par problème.</i></p> <p>Exemples de questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est votre intention pédagogique/didactique lorsque vous faites des activités basées sur l'apprentissage par problème ? • Quelle était l'intention de l'activité que vous nous avez envoyée ? • L'activité que vous avez filmée est-elle représentative de votre façon de faire habituelle ? 	Kathleen
13h40 à 14h00 20 minutes	L'oral réflexif : qu'est-ce que c'est (déf.), comment ça se manifeste (exemple) ?	Kathleen et Geneviève
14h00 à 14h20 20 minutes	<p>Discussion sur des pistes, déterminées par les enseignantes, pour bonifier leurs pratiques actuelles au regard de l'objectif de la recherche</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs idées.</p>	Geneviève
14h20 à 14h40 20 minutes	<p>Discussion sur les défis/obstacles envisagés, notamment du point de vue de la gestion de la classe, relativement à la mise en œuvre des pistes de bonification nommées précédemment</p> <p>Ce sont les enseignant(e)s qui interviennent d'abord pour verbaliser les défis/obstacles qu'elles anticipent.</p> <p>Intervention de Mélanie : conseils + réponses aux questions des enseignantes + pistes de choses à mettre en application</p>	Mélanie
14h40 à 14h50 10 minutes	<p>En vue de la prochaine rencontre de la CdeP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les élèves sous le principe des petits, moyens et grands parleurs (pour les personnes dont l'activité se réalise principalement en grand groupe, réalisation d'une étape de l'activité en plaçant les élèves en sous-groupe selon le même principe) : observation de l'impact du changement de modalité sur les échanges des élèves. • Observation des interventions (de l'ens.) qui favorisent les échanges entre les élèves. <p><i>* Captation audiovisuelle : ensemble de la classe</i></p> <p><i>* Présentation du journal de bord.</i></p>	Kathleen
14h50 à 15h00 10 minutes	Prise de rendez-vous pour les prochaines rencontres de la CdeP	Kathleen

Deuxième rencontre du groupe #2

Horaire	Contenu	Animation
13h30 à 13h40 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil des membres de la CdeP • Tour de « table » : intention/état d'esprit pour la rencontre du jour 	Mélanie
13h40 à 14h10 30 à 40 minutes	<p>Retour sur les pratiques filmées de lecture interactive ou d'activité à visée interactive des enseignant-es</p> <p>Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques.</p> <p>Exemples de questions à poser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • À la lumière de votre expérimentation, qu'est-ce qui, selon vous, permet réellement aux élèves de collaborer dans la réalisation d'une tâche ? Il n'y a pas de bonne réponse évidemment. On cherche à coconstruire quelque chose. • On aimerait revenir avec vous sur le jumelage selon le principe des petits, moyens et grands parleurs. Comment avez-vous trouvé ça ? Le referiez-vous ? Comment ? L'adapteriez-vous ? • À la lumière de l'activité que vous avez réalisée, si on voulait pousser l'audace encore plus loin, si on vous demandait de donner plus de pouvoir à l'élève dans la gestion de la classe dans le cadre d'une résolution de problème, que feriez-vous ? 	Mélanie
14h10 à 15h10 60 minutes	<p>« Formation » interactive (présentation + échanges avec les enseignantes et les CP)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour à la définition de la gestion de la classe responsabilisante — Mélanie • Dévolution et responsabilisation — Mélanie + travail d'équipe et travail coopératif • Les effets positifs de la coopération entre élèves — Geneviève • La question de l'intention d'apprentissage + éléments à prendre en compte en gestion de la classe — Geneviève • Comment s'assurer que ce qui est planifié en vue d'atteindre notre intention d'apprentissage va permettre aux élèves de collaborer dans la réalisation de la tâche + éléments à prendre en compte en gestion de la classe et habiletés et structures coopératives — Mélanie et Kathleen • Coconstruction de questions pour pousser la réflexion et la coopération entre les élèves — Geneviève <p>Revenir à la définition de l'oral réflexif — ce qui, selon vous, dans votre activité, a (peut-être) permis aux élèves de se placer en contexte d'oral réflexif (si ce n'est pas le cas, ce qui aurait pu être fait).</p> <p>* Questionner les enseignantes sur les obstacles qu'elles entrevoient aux propositions qui sont faites.</p>	Kathleen, Geneviève et Mélanie
15h20 à 15h30 10 minutes	<p>En vue de la prochaine rencontre de la CdeP :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réinvestissement des aspects liés à la coopération — adaptation d'une activité suivant l'approche par problème pour y introduire les structures coopératives (au moins une); enseignement préalable d'une ou deux habiletés coopératives : observation de l'impact du changement de modalité sur les échanges entre les élèves. • Observation des interventions (de l'ens.) qui favorisent les échanges entre les élèves. <p>* Captation audiovisuelle : ensemble de la classe</p> <p>* Rappel concernant le journal de bord.</p>	Mélanie

Troisième rencontre du groupe #2

Horaire	Contenu	Animation
13h30 à 13h40 10 minutes	<p>Accueil des membres de la CdeP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saluer les participantes • Donner les intentions de la rencontre d'aujourd'hui : <ul style="list-style-type: none"> ○ Exprimer à ce stade-ci du projet notre compréhension de l'oral réflexif ○ Réfléchir ensemble à comment intégrer l'oral réflexif à nos pratiques quotidiennes • Tour de « table » : intention/état d'esprit pour la rencontre du jour. 	Geneviève
13h40 à 14h25 45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les pratiques filmées Ce sont les enseignantes qui interviennent d'abord pour verbaliser leurs pratiques. • Mise en contexte des pratiques observées : nous avons vu que... <ul style="list-style-type: none"> ○ Les élèves étaient au cœur des interactions pendant la phase de réalisation, donc qu'ils ont eu l'occasion d'échanger entre eux autour de la tâche à réaliser ; ○ vous avez exploré les habiletés coopératives et certaines structures coopératives dont il a été question lors de notre dernière communauté. • Retour sur l'apprentissage coopératif : s'avérait une stratégie de choix pour qu'il y ait de l'oral réflexif, car l'apprentissage coopératif place d'emblée les élèves en action où ils travaillent ensemble pour apprendre et l'enseignante dans une posture de médiatrice des apprentissages (accompagnement). • Sondages en ligne (anonyme) <ul style="list-style-type: none"> ○ Quels avantages voyez-vous aux prises de parole plus fréquentes de vos élèves (pour vous et pour eux) ? ○ En contexte d'oral réflexif, les élèves font... ○ En contexte d'oral réflexif, l'enseignante fait... • Maintenant, revenons à ce que vous avez fait : qu'avez-vous ressenti ? Comment avez-vous trouvé l'expérience de vous regarder ? Quels bénéfices avez-vous vus chez vos élèves de ces échanges ? 	Geneviève
14h25 à 15h25 60 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Outils langagiers que les élèves devraient avoir pour être en mesure de faire de l'oral réflexif ? (Kathleen complète) • Coconstruction (échanges entre les chercheuses, les enseignantes et les CP) : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensez à une activité que vous avez prévu faire demain, autre que celles que vous nous avez déjà présentées. ○ Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre pendant cette activité ? ○ À quel moment les élèves seront-ils placés en contexte d'oral réflexif ? ○ S'il n'y en a pas, pourrait-on transformer l'activité de façon qu'il y ait un contexte d'oral réflexif ? À quel moment ? ○ Quel serait votre rôle dans la réalisation de l'activité ? <p>* Questionner les enseignantes sur les obstacles qu'elles entrevoient aux propositions qui sont faites.</p>	Kathleen, Geneviève et Mélanie

15h25 à 15h30 5 minutes	<ul style="list-style-type: none">• Bilan de la première année d'expérimentation : annonce d'une rencontre individuelle, de tout au plus 30 minutes, date à déterminer à votre convenance (avant la fin de l'année — vérifier le moment le plus approprié pour elles) ; expliciter le contenu de la rencontre, annoncer l'accompagnement qui sera plus individuel pour l'automne prochain (nous pensons que nous sommes allé-es aussi loin qu'on le pouvait en groupe). <p>* Si vous ne vous êtes pas regardée, sachez que les vidéos sont encore accessibles, donc vous pourrez le faire à posteriori.</p>	Geneviève
----------------------------	--	-----------

Annexe 6 — Journal de bord de l'enseignante (an 2)

Journal de bord du groupe #1

Journal de bord

Vous êtes invitée à prendre des notes pendant les phases d'expérimentation qui se dérouleront entre les rencontres de la communauté de pratique (Cde P). Des questions vous sont posées pour alimenter votre réflexion avant la réalisation d'une activité, tout juste après celle-ci et après le visionnement de votre captation. Vous pouvez consigner vos notes sous différentes formes (listes à puces, mots clés, texte suivi).

Avant la réalisation de l'activité	
Questions	Mes notes
1. Quelles sont mes intentions pédagogiques en vue de la réalisation de l'activité ?	
2. Quelles sont mes appréhensions ?	
3. Comment est-ce que je me sens ?	
4. Quelle préparation au regard de la gestion de la classe nécessite ou a nécessitée cette activité (p. ex. formation des équipes, disposition de la classe, prévision d'une minuterie, bâton de parole, etc.) ?	
5. Quelle préparation au regard des interactions nécessite ou a nécessitée cette activité (p. ex. Enseignement préalable d'une stratégie [reformulation], d'une conduite langagière [justification] ou d'un acte de parole [passage du tour de parole], etc.) ?	
Autres notes pertinentes	

Après la réalisation de l'activité	
Questions	Mes notes
1. Comment me suis-je sentie ?	

2. Qu'est-ce qui m'a agréablement surpris ?	
3. Points forts de l'activité ?	
4. Défis rencontrés ?	
5. Quels sont, selon mes observations, les impacts du jumelage en dyade sur les échanges entre les élèves ?	
6. Quelles sont les interventions que j'ai faites qui ont favorisé les échanges entre les élèves ?	
Autres notes pertinentes	

Après le visionnement de ma captation audiovisuelle

Questions	Mes notes
1. Quels sont les points forts de ce que j'ai visionné ?	
2. Qu'est-ce que je changerais pour une prochaine fois <u>pour favoriser les échanges entre les élèves</u> ?	
Autres notes pertinentes	

Journal de bord

Vous êtes invitée à prendre des notes pendant les phases d'expérimentation qui se dérouleront entre les rencontres de la communauté de pratique (Cde P). Des questions vous sont posées pour alimenter votre réflexion avant la réalisation d'une activité, tout juste après celle-ci et après le visionnement de votre captation. Vous pouvez consigner vos notes sous différentes formes (listes à puces, mots clés, texte suivi).

Avant la réalisation de l'activité	
Questions	Mes notes
1. Quelle est l'intention d'apprentissage en vue de la réalisation de l'activité (ce que je veux que les élèves apprennent) ?	
2. Quelles sont mes appréhensions ?	
3. Comment est-ce que je me sens ?	
4. Quelle préparation au regard de la coopération entre les élèves nécessite ou a nécessitée cette activité ?	
Autres notes pertinentes	

Après la réalisation de l'activité	
Questions	Mes notes
1. Comment me suis-je sentie ?	
2. Qu'est-ce qui m'a agréablement surpris(e) ?	
3. Points forts de l'activité ?	
4. Défis rencontrés ?	
5. Quels sont, selon mes observations, les effets de l'enseignement préalable d'une ou de deux habiletés coopératives et de l'adoption d'une structure coopérative ?	
6. Quelles sont les interventions que j'ai faites qui	

ont favorisé les échanges entre les élèves ?	
Autres notes pertinentes	

Après le visionnement de ma captation audiovisuelle

Questions	Mes notes
1. Quels sont les points forts de ce que j'ai visionné ?	
2. Qu'est-ce que je changerais pour une prochaine fois <u>pour favoriser les échanges entre les élèves ?</u>	
Autres notes pertinentes	

Annexe 7 — Canevas de la grille d'observation des chercheuses

Nom de l'enseignante :	
Nature de l'activité :	
Description du déroulement	
<ul style="list-style-type: none">•••	
Bonification(s) à proposer	
Didactique de l'oral	Gestion de la classe

Annexe 8 — Canevas du minisynopsis des captations audiovisuelles (an 2 et an 3)

Minisynopsis d'une activité d'oral réflexif	
Enseignante : <i>prénom</i>	
Groupe : <i>#1 ou #2</i>	Identification vidéo : <i>cours</i>

Synopsis créé par : *nom de l'assistant.e de recherche*

Repères temporels	Description	Matériel (le cas échéant)	Éléments tirés du journal de bord

DÉMARRER L'ENREGISTREMENT

Introduction de l'entretien

Saluer l'enseignante et la remercier pour sa disponibilité et sa collaboration.

- Rappeler que l'entretien va être enregistré, mais uniquement à des fins de transcription. Toutes les données audiovisuelles seront détruites selon le délai prévu et indiqué dans le formulaire de consentement.
- Guidage : chercher d'abord à faire parler l'enseignante ; ne l'interpeler par des questions plus précises qu'en cas de nécessité (elle ne comprend pas la demande, elle veut des précisions, etc.)

Questions à poser en priorité

1. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation ?
 - Sur le plan de la didactique de l'oral ?
 - De la gestion de la classe ?
 - De la mise en cohérence de ces deux éléments ?
2. À la lumière de notre année d'expérimentation, que comptez-vous mettre en place avec vos élèves dès le début de l'année pour stimuler les échanges et favoriser les contextes d'oral réflexif ? (**Amener les enseignantes à nommer au moins deux choses.**)
3. Quels sont vos besoins pour l'année prochaine ?

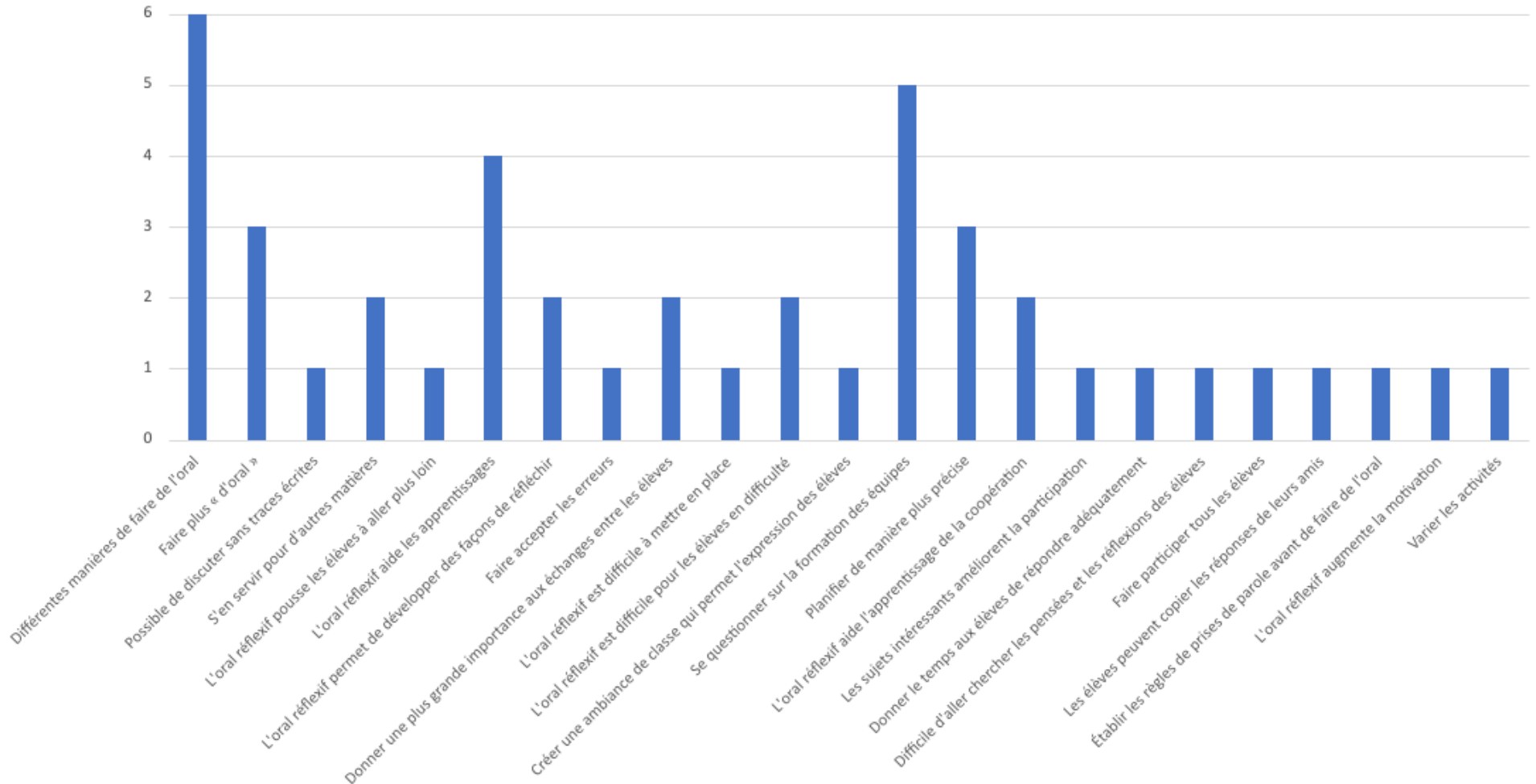
Conclusion de l'entretien

Y aurait-il des choses que nous n'avons pas traitées que tu aimerais aborder avant de finir ?

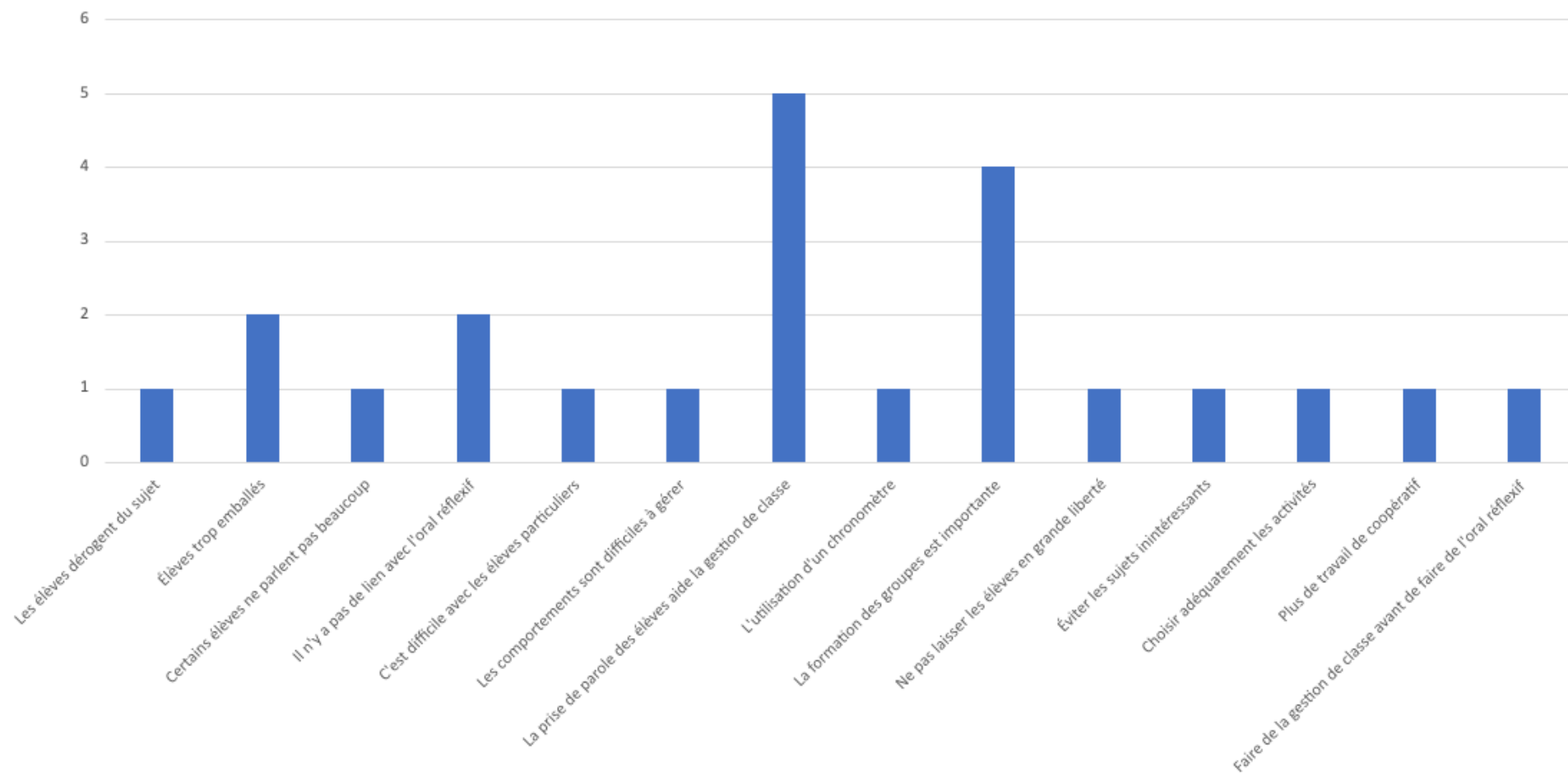
Terminer en remerciant l'enseignante pour l'année d'expérimentation.

Annexe 10 — Résultats de l'entretien individuel, bilan de l'an 2

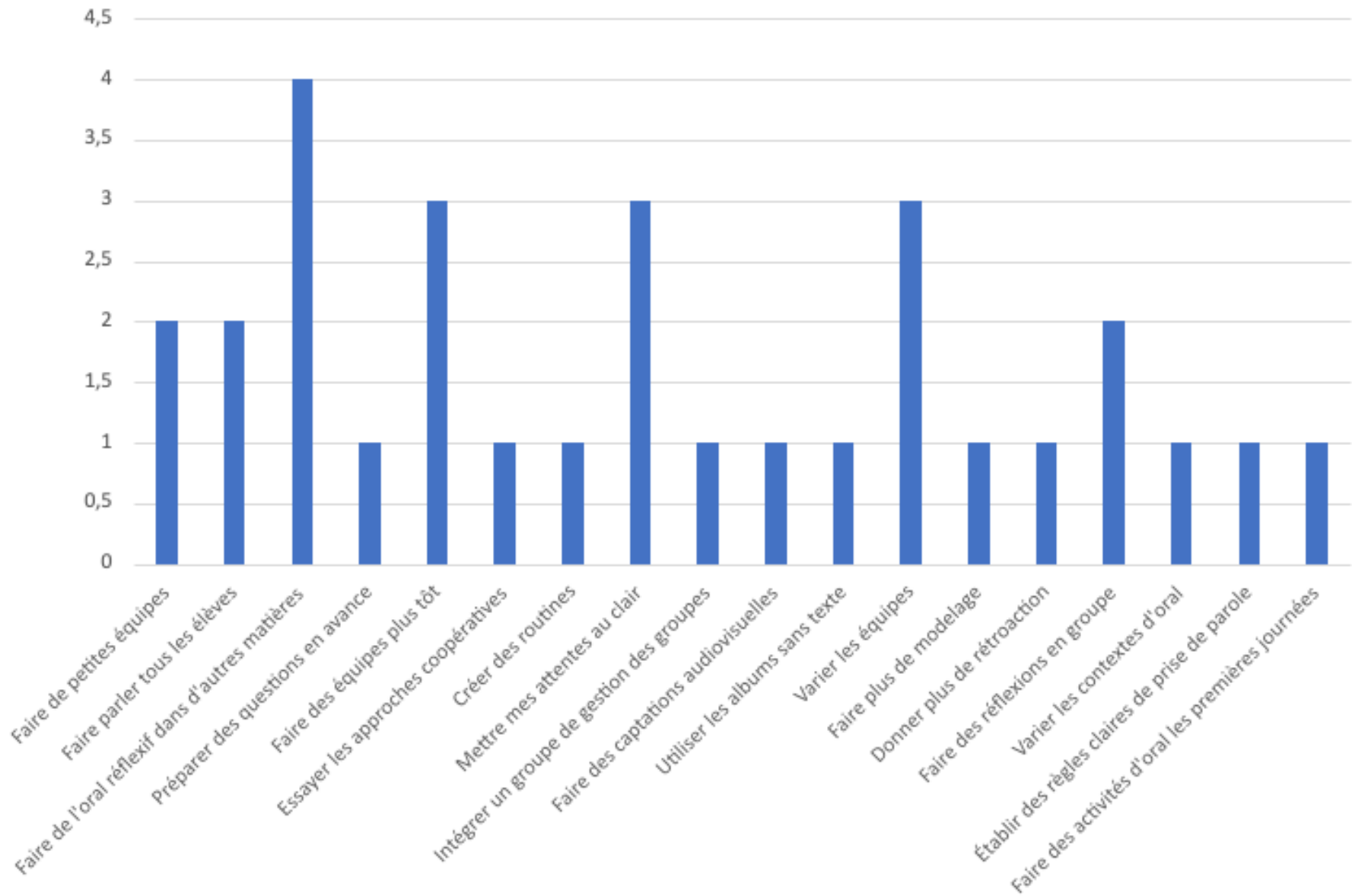
1. Ce que les enseignantes retiennent de l'année d'expérimentation sur le plan de la didactique de l'oral



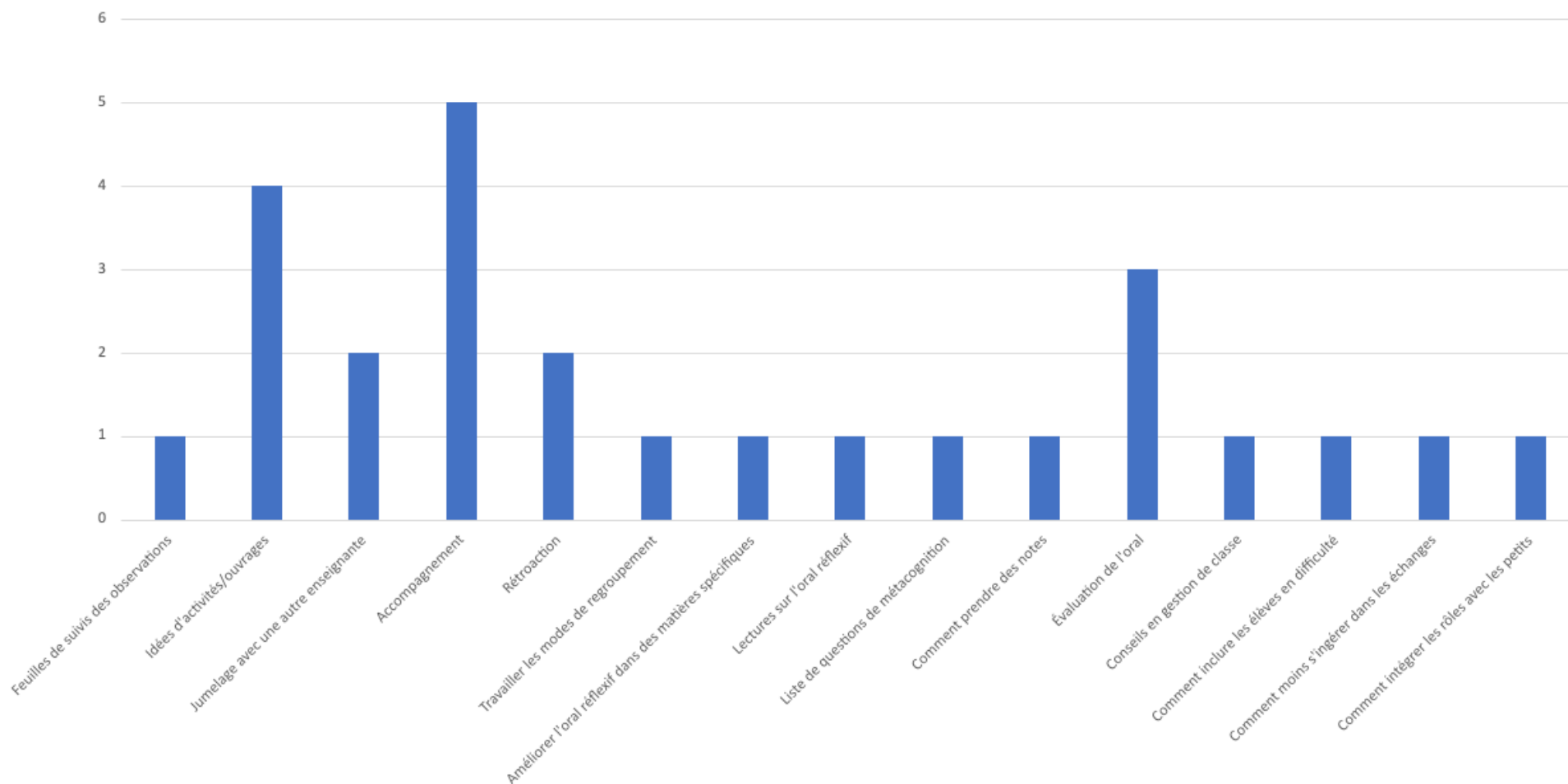
2. Ce que les enseignantes retiennent de l'année d'expérimentation sur le plan de la gestion de la classe



3. Ce que les enseignantes comptent réinvestir dès le début de l'année prochaine pour stimuler les échanges et favoriser l'oral réflexif



4. Besoins des enseignantes en vue de la prochaine année



Annexe 11 — Planification des rencontres des groupes de besoins (an 3)

Rencontre #1 — tous les groupes

Déroulement des rencontres #1 avec les groupes d'enseignantes

1. Accueil et tour d'écran sur attentes et intentions pour la rencontre

2. Questionnement

- Depuis septembre, avez-vous fait des adaptations à vos pratiques en lien avec l'oral réflexif et la gestion de la classe ? En quoi est-ce différent de l'an dernier ?
 - Avez-vous rencontré des obstacles ?
 - Avez-vous remarqué des avantages ?
- Que planifiez-vous de faire cette année (pour que les élèves prennent davantage la parole) ?
- Qu'aimeriez-vous faire (toujours pour que les élèves prennent davantage la parole) ?
 - De quoi avez-vous besoin pour y arriver ? Ressources ? Formation ? Accompagnement ? Planification ?

*** Les relancer en gestion de la classe par rapport à ce qui va être proposé en oral réflexif.**

3. Coconstruction de pratiques (si la question 3 apporte des réponses très générales)

- Qu'allez-vous faire cette semaine, dans les prochaines semaines ?
- Comment pourrions-nous faire en sorte que cette activité favorise le temps de parole des élèves ?
- Qu'est-ce qui pourrait être fait sur le plan de la gestion de la classe pour que ça fonctionne ?

4. Choix des dates des prochaines rencontres (mi-février/fin mars ou début avril)

- Des invitations Outlook contenant un lien Zoom vous seront envoyées
- Suppléance à prévoir (CP seront mises au courant des dates pour faire un suivi)

5. Présentation du journal de bord

- Le canevas sera envoyé par courriel
- Avant la prochaine rencontre (au moins une semaine avant) partage à faire avec l'autre enseignante de votre groupe [ou les autres], CP et chercheuses

6. Captation audiovisuelle à faire en janvier : une activité d'oral réflexif

- À déposer deux semaines avant la rencontre #2 (mi-février)
- Besoins technologiques ?
 - Besoin de caméras pour tout le monde + formulaires de consentement

7. Conseillères pédagogiques : elles sont là pour vous appuyer entre nos rencontres. Vous pouvez aussi nous joindre par courriel en tout temps.

Déroulement des rencontres #2 et #3 avec les groupes d'enseignantes ou en accompagnement individualisé

1. Accueil et tour d'écran sur attentes et intentions pour la rencontre

2. Retour sur les pratiques filmées et le journal de bord

- Verbalisation de la part de l'enseignante concernée : obstacles, avantages ?
- Commentaires des collègues entre elles.
- Notre rétroaction (commencer par les CP, chercheuses ensuite).
 - Soulever le fait que les élèves ont tous été placés dans des contextes où ils pouvaient échanger entre eux.
 - Pouvez-vous nous indiquer ce qui, selon vous, ce qui est de l'oral réflexif dans les activités que vous avez faites avec vos élèves ?
 - Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour que les élèves **coopèrent** dans les activités que vous leur avez proposées ?
 - Pister vers le travail sur le questionnement : aller au-delà du « pourquoi ».

3. Ce que les enseignantes veulent mettre en place avant la 3e rencontre

- Idée de coconstruction de pratiques : que voulez-vous faire ?
- De quoi avez-vous besoin pour le faire/mettre en place (ressources théoriques, pédagogiques, accompagnement) ?

4. Questionnement s'il reste du temps

- Depuis notre dernière rencontre, avez-vous fait des adaptations à vos pratiques en lien avec l'oral réflexif et la gestion de la classe ?
- Quels sont-ils ?

5. Ce qui est retenu de la rencontre

Tour d'écran

6. À propos journal de bord en vue de la prochaine rencontre

- Le canevas sera encore envoyé par courriel
- Avant la prochaine rencontre (au moins une semaine avant) partage à faire avec l'autre enseignante de votre groupe [ou les autres], CP et chercheuses

7. CP : sont là pour vous appuyer entre nos rencontres. Vous pouvez aussi nous joindre par courriel en tout temps.

Annexe 12 — Journal de bord de l'enseignante (an 3)

Journal de bord

Vous êtes invitée à prendre des notes à propos de ce que vous mettez en place avec vos élèves, tant ce qui concerne l'oral réflexif que la gestion de la classe. Les tableaux ci-dessous peuvent être dupliqués si vous avez plusieurs éléments à renseigner.

Ce que je mets en place pour favoriser (ou faciliter) la prise de parole des élèves...

Avant la réalisation de l'activité	
Questions	Mes notes
1. Qu'est-ce que je souhaite mettre en place concrètement (en oral réflexif ou en gestion de la classe ; courte description de l'activité, le cas échéant) ?	
2. Quelle est l'intention d'apprentissage en vue de la réalisation de l'activité (ce que je veux que les élèves fassent ou apprennent) ?	Mon intention est que mes élèves _____ _____ _____ ensemble.
3. Quelle préparation au regard de la gestion de la classe nécessite ou a nécessitée cette activité (p. ex. formation des équipes, disposition de la classe, prévision d'une minuterie, bâton de parole, etc.) ?	
4. Quelle préparation au regard des interactions nécessite ou a nécessitée cette activité (p. ex. Enseignement préalable d'une stratégie [reformulation], d'une conduite langagière [justification] ou d'un acte de parole [passage du tour de parole], etc.) ?	
Autres notes pertinentes	

Après la réalisation de l'activité

Questions	Mes notes
1. Comment me suis-je senti(e) ?	
2. Points forts de l'activité ?	
3. Défis rencontrés ?	
4. Quelles sont les interventions que j'ai faites qui ont favorisé les échanges entre les élèves ?	
Autres notes pertinentes	

Si vous visionnez votre captation (avant la rencontre #2) :

Après le visionnement de ma captation audiovisuelle

Questions	Mes notes
1. Quels sont les points forts de ce que j'ai visionné ?	
2. Qu'est-ce que je changerais pour une prochaine fois <u>pour favoriser les échanges entre les élèves</u> ?	
Autres notes pertinentes	

Annexe 13 — Questionnaire du bilan de la recherche (an 3)

Questionnaire

Bilan de fin de recherche (oral réflexif et gestion de la classe)

Nous sommes maintenant au terme de la recherche. Nous souhaitons faire un bilan des années d'expérimentation. Merci à l'avance de prendre ce temps pour répondre aux questions suivantes. Merci!

[Démarrer maintenant](#)

Questionnaire

* Obligatoire

1. Votre prénom et votre nom *

2. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation sur le plan de la didactique de l'oral? *

3. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation sur le plan de la gestion de la classe? *

4. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation par rapport à la mise en cohérence de ces deux éléments? *

Entrez votre réponse

5. Complétez la phrase suivante : En oral réflexif, les élèves font... *

Entrez votre réponse

6. Complétez la phrase suivante : En oral réflexif, l'enseignant.e fait... *

Entrez votre réponse

7. Depuis le début de la recherche, comment votre vision de la gestion de la classe a-t-elle évolué? *

Entrez votre réponse

8. À partir de ce qui a été vu depuis le début de la recherche, que comptez-vous mettre en place avec vos élèves dès le début de l'année prochaine pour stimuler les échanges et favoriser les contextes d'oral réflexif? *

Entrez votre réponse

9. Si vous deviez nommer un changement dans vos pratiques que vous souhaitez conserver, ce serait quoi? (Si vous voulez en nommer plus, n'hésitez pas!)

*

Entrez votre réponse

Vous pouvez imprimer une copie de votre réponse après envoi

Envoyer

Annexe 14 — Résultats issus du bilan de la recherche (an 3)

1. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation sur le plan de la didactique de l'oral ?

- Cela permet une amélioration de la communication entre les élèves. Cela les encourage à travailler en groupe, à plus de collaboration entre eux. Ils ont appris aussi à mieux écouter attentivement les autres et à formuler des arguments convaincants. Certains ont appris à communiquer de manière plus respectueuse. C'est une compétence essentielle dans la vie quotidienne. Je crois que certains ont gagné en confiance, car s'exprimer oralement les a aidés à surmonter certaines peurs de s'exprimer en public et à gérer le stress. Je crois aussi que cela a pu développer leur pensée critique, ce qui a été très pratique avant de travailler sur le texte argumentatif.
- Je retiens que l'oral s'enseigne et se développe au cours d'une année scolaire. Dans la compétence communiquer oralement, l'oral réflexif doit prendre une place importante afin d'amener les élèves à coconstruire ensemble. Il y a plusieurs façons de faire des équipes de travail pour que chacun prenne sa place et s'exprime le plus possible (petits parleurs/grands parleurs, casse-tête d'expertise, etc.). Les tableaux d'ancrage peuvent être faits en équipe et partagés par la suite en grand groupe. Il est gagnant d'établir avec eux, dès le début de l'année, des règles de fonctionnement pour que chacun ait son droit de parole lorsqu'ils sont en équipe. Les règles peuvent être affichées afin de pouvoir s'y référer tout au long de l'année. Elles peuvent aussi être modifiées ou améliorées.
- La didactique de l'oral, c'est bien plus que faire faire des présentations orales devant tout le groupe quelques fois durant l'année ! Plusieurs fois par jour, les élèves peuvent être appelés à travailler leur compétence qui consiste à communiquer oralement. De plus, il est toujours possible de bonifier nos activités pour que les élèves aient davantage recours à l'oral réflexif en contexte d'apprentissage. Ajouter de l'oral réflexif à notre plan de la journée ne demande pas de grandes modifications à notre enseignement, mais cela apporte beaucoup de points positifs à notre enseignement.
- L'importance de trouver le plus d'occasions possible de positionner les élèves en tant qu'acteurs engagés à l'oral. La coopération est essentielle et elle doit être enseignée. La formation des équipes est une étape cruciale qui doit inclure beaucoup de variables à changer au besoin. La co-construction est efficace, mais parfois difficile à maintenir.
- J'ai l'œil et les oreilles plus aiguisés ! Je me permets de vivre l'oral réflexif encore plus, même s'il était déjà très présent dans ma pratique. J'utilise un vocabulaire différent avec les élèves puisque j'ai appris à mettre des mots différents sur l'apprentissage en coopération. De plus, les différentes façons de former les équipes rendent ma pratique encore plus dynamique. J'apprends davantage avec les élèves sur les questions et le « savoir », le « comment faire » pour poser les bonnes questions.
- La communication orale se place au centre des apprentissages, comme objectif et outil d'apprentissage. Comme outil, l'oral est au service du développement de la numératie et la littératie. L'élève développe son écoute active dans différentes situations, pour mieux comprendre le message entendu, et cerner les informations pertinentes qu'il va pouvoir réutiliser dans ses interactions avec ses pairs ou avec l'enseignant. Ce qui l'aidera à consolider ses apprentissages. Comme objectif, l'enseignant fixe des objectifs communicationnels à atteindre durant sa planification des situations d'apprentissage. Il peut modeler, guider, donner des rétroactions et se réajuster afin que la compétence à communiquer oralement de ses élèves s'améliore.
- Le fait de donner la parole aux élèves afin qu'ils coconstruisent leurs apprentissages favorise grandement leur implication. Les élèves ont besoin de leurs camarades pour apprendre. Les retours en grand groupe ne sont pas toujours nécessaires.
- Avoir une intention d'écoute et d'apprentissages claire. Communiquer clairement aux élèves mes deux intentions. Enseigner de façon explicite les stratégies d'écoute.
- Que l'oral peut apporter de belles discussions enrichissantes lorsque chaque personne met son grain de sel. Que c'est important d'en faire régulièrement afin que les élèves apprennent à construire ensemble. Il faut prendre le temps de planifier l'oral réflexif.

2. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation sur le plan de la gestion de la classe ?

- Ça été un peu plus difficile pour certains élèves qui n'aiment pas travailler en équipe, mais pour la plupart, ça été révélateur, car ils se sont engagés dans diverses activités de classe, ils participent plus activement en s'exprimant, en échangeant leurs idées et en étant plus attentifs et motivés lorsque leurs voix sont entendues et valorisées. Je trouve que cela a amené un climat de coopération et d'entraide entre les élèves. La didactique de l'oral exige des règles claires dans la classe ; les élèves apprennent à respecter leur tour de parole et à s'exprimer clairement et respectueusement. J'ai trouvé que cette pratique a renforcé la discipline et la gestion du comportement en classe. Je crois que ça a créé un climat positif dans ma gestion de classe, puisque les élèves s'y sentaient en confiance et respectés dans leurs idées.
- La gestion de classe a été un défi de taille cette année. Le lien avec les élèves est primordial. Il se construit tout au long de l'année. En partenariat avec l'éducatrice et même la direction adjointe, nous avons fait des ateliers afin d'améliorer les relations entre les élèves : Les Chevaliers des temps modernes, Le chemin de l'amitié, des discussions de groupe, des rencontres individuelles, etc.). À la veille de la fin d'année, les conflits reprennent, les retours de récréations et du diner, les cours avec les spécialistes, les moments avec des suppléants sont très difficiles. Malgré toutes les difficultés, j'essaie de continuer de tisser des liens avec chacun d'entre eux. Malheureusement, certains prennent vraiment trop de place, ce qui en laisse peu pour les autres. Le processus est vraiment très long avant que les élèves avec de grandes difficultés soient classés aux bons endroits. Nous devons déployer beaucoup d'énergie toute l'année pour que peut-être le classement se fasse pour l'année suivante. Les rencontres se multiplient, le climat général se détériore et l'aide arrive au compte-goutte. Après chaque transition ou presque, les élèves prennent un 5 minutes de retour au calme (lecture, dessin pour certains). Ils peuvent remplir une feuille simple que nous avons construite s'ils ont un conflit à régler. Quand les élèves sont calmes, nous sommes prêts pour commencer ensemble.
- Il est primordial de donner du pouvoir aux élèves en les amenant à prendre des décisions qui ont un véritable impact sur la vie de la classe. La force du groupe est un atout incomparable pour transformer l'ambiance et le niveau d'implication des élèves. La motivation de ces derniers augmente significativement lorsqu'ils ont un réel pouvoir sur le déroulement des activités.
- Séparer le groupe en sous-groupes peut aider à avoir une gestion de classe plus efficace. C'est possible d'être davantage présent pour nos élèves lorsqu'on ne doit pas gérer tous les élèves en même temps.
- Étant déjà « fan » de l'apprentissage en coopération, l'échange de stratégies entre pairs, etc., je poursuis ! Depuis des années, je nomme que cette façon d'apprendre, d'enseigner facilite la gestion de classe.
- Offrir aux élèves un environnement propice aux apprentissages est primordial. Pour ce faire, l'enseignant enseigne explicitement, dès le début de l'année, les stratégies de résolutions de conflits, les stratégies d'écoute et de prise de parole. Les valeurs de respect (respect de l'autre et respect de soi). Les comportements attendus lors de la prise de parole, l'importance d'attendre son tour, respecter les différences et les autres opinions.
- La formation des équipes doit se faire en fonction de l'objectif travaillé (force/défi, grand parleur, petit parleur, matière). Il n'est pas possible de toujours travailler en profondeur avec chacune des équipes. Les équipes peuvent s'entraider, devenir un modèle pour les autres, bonifier les propos partagés. L'enseignante peut défier certaines équipes. Les élèves doivent apprendre à communiquer entre eux. Un enseignement explicite du travail d'équipe est donc important pour mettre en place un fonctionnement optimal. Cela diminue la gestion des comportements lors de ces moments. Un environnement sécurisant et accueillant permet aux élèves de partager davantage. Ils se sentent en confiance.
- Avoir différentes sortes d'équipes d'élèves : de français, de mathématique, de discussion (parleurs, grands parleurs, petits parleurs), d'amitié, etc. Établir des conditions de base pour faciliter l'interaction, les habiletés sociales, la responsabilité individuelle. Enseigner les stratégies de prise de parole, de reformulation et d'écoute.
- Que c'est important de penser à la gestion du comportement lorsque nous travaillons en oral réflexif.

3. Que retirez-vous de cette année d'expérimentation par rapport à la mise en cohérence entre ces deux éléments ?

- J'ai pu avoir l'occasion d'observer et d'évaluer de façon formative, les compétences des élèves à communiquer oralement en temps réel. J'ai pu identifier les besoins des élèves et leur fournir un feedback constructif et les guider dans leurs apprentissages. Cela m'a aussi permis de voir la progression individuelle de chacun.
- L'oral réflexif ne peut pas avoir lieu sans une bonne gestion de classe. J'en fais encore en cette fin d'année plus difficile, mais pendant de moins longs moments. Je demande aux élèves de commencer seuls. De cette façon, tout le monde se calme, chacun prend le temps de réfléchir et se mettre à la tâche avant de partager avec ses coéquipiers. Il est aidant d'établir des règles pour un travail de coopération efficace. Aussi, les attentes doivent être claires pour que les élèves s'engagent et soient à l'aise dans leurs échanges avec les autres.
- Il existe différents dispositifs (casse-tête d'experts, entre autres) qui permettent d'encourager les élèves à utiliser l'oral réflexif tout en laissant de l'espace pour tous. Il est essentiel que l'enseignante ne cherche plus à toujours se placer devant le groupe pour gérer elle-même les discussions, mais qu'elle se place plutôt au sein du groupe pour donner aux élèves le pouvoir de prendre la parole et de gérer eux-mêmes les droits de parole.
- En faisant travailler les élèves en équipes où ils doivent communiquer, la gestion de classe demande beaucoup d'énergie et il est difficile de pouvoir aider et gérer le groupe en même temps. D'où l'importance de séparer le groupe afin de ne pas intervenir avec tout le monde.
- Je crois que j'y réponds avec la question 3. L'oral réflexif, l'apprentissage en coopération, permettre aux apprenants de faire des choix, etc., sont des moyens très facilitants pour la gestion de classe.
- Les objectifs d'apprentissage ne peuvent jamais être atteints sans que les enfants se sentent bien et en sécurité dans un environnement où le respect mutuel règne. L'élève a besoin de se sentir respecté et écouté afin qu'il puisse se faire confiance et atteindre son plein potentiel. L'élève a besoin d'un cadre clair et des objectifs réalistes qui respectent ses besoins et son rythme. Il est en processus d'apprentissage sur le plan académique, mais aussi sur le plan social et affectif. Cela dit, il a besoin d'avoir de bons modèles et il a besoin d'être exposé à des situations où il va commettre des erreurs, se réajuster et apprendre.
- Les échanges dans un environnement sécuritaire ont un impact considérable sur l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Lorsque les élèves ont des échanges, ils sont actifs dans leur démarche d'apprentissage. Cela rend l'enseignement plus efficace.
- Une intention d'écoute et d'apprentissage claire et bien enseigné explicitement entraîne un bon climat de groupe, un environnement propice aux échanges nourissants et partant, une meilleure gestion de classe grâce aux stratégies de prise de parole bien instaurées et intégrées et vice versa.

4. Complétez la phrase suivante : « En oral réflexif, les élèves font... »

- Des progrès, en réfléchissant à leurs propres progrès en matière de communication orale. Ils peuvent comparer leurs performances actuelles avec celle du passé, identifier les domaines où ils se sont améliorés et apprendre à bien se préparer, à structurer leur pensée et leur discours.
- Des apprentissages en coconstruisant ensemble.
- Tout haut ce qu'ils pensent dans leur tête en interagissant avec des coéquipiers.
- De multiples apprentissages à différents niveaux. À mon avis, nous permettons aux élèves de se forger, se développer tant dans les apprentissages académiques qu'au niveau de l'intelligence émotionnelle. Le vivre ensemble !
- L'élève pose des questions, exprime sa pensée et prend des risques. L'élève prend la parole afin de consolider ses apprentissages ou les clarifier. L'élève a recours à ses stratégies cognitives : la prédiction, l'anticipation et à ses connaissances antérieures afin de donner du sens à ce qu'il a écouté. L'élève cerne, parmi les informations entendues, les plus pertinentes et les plus utiles à réutiliser. L'élève justifie et argumente. Il peut aussi se réajuster

et/ou questionner la compréhension de ses pairs. L'élève développe son vocabulaire lié à la matière ou au concept. L'élève développe et intègre des connaissances nouvelles.

- Les élèves sont les maîtres de leurs apprentissages et coconstruisent leurs savoirs. Ils mettent en mots leur compréhension afin de la partager avec les autres élèves. Ils peuvent ainsi modifier/ajuster/enrichir leur compréhension en fonction des propos/questionnements des autres élèves.
- Développent leur sens collaboratif avec leurs pairs. Cela implique de respecter les opinions des autres, de participer activement aux discussions et de construire collectivement des connaissances. Apprennent et développent la capacité de formuler clairement leurs idées et de les communiquer de manière cohérente. Cela leur permet de savoir expliquer leurs pensées de façon logique et convaincante en se servant des rétroactions de leurs camarades et/ou de l'enseignant. Font preuve d'écoute active. Ils apprennent à être des auditeurs attentifs pendant les échanges. Ils améliorent leur capacité d'écouter les interventions des autres élèves et de prendre en compte leurs points de vue. Prennent le temps de réfléchir sur le sujet ou la question posée avant de s'exprimer. Ils pensent de manière critique, analysent différentes perspectives et organisent leurs idées. Jouent un rôle important dans la rétroaction constructive en offrant des commentaires pertinents et respectueux aux autres participants. Ils apprennent à poser des questions pour approfondir la réflexion ou donner des exemples pour illustrer leurs arguments.
- De la co-construction.

5. Complétez la phrase suivante : « En oral réflexif, l'enseignante fait... »

- Beaucoup de modélisation en enseignant les compétences en communication orale et en fournissant des exemples concrets. Elle peut fournir des exemples concrets et réaliser des présentations orales en mettant en évidence des éléments clés comme la structure et la clarté et ajouter des supports visuels pour faire comprendre les attentes en matière de communication orale.
- De l'oral réflexif avec ses élèves en leur posant des questions ouvertes et ainsi les amener à aller plus loin dans leurs discussions.
- ... des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de discuter ENSEMBLE. L'enseignante cherche à créer des situations où les élèves réussiront à échanger des idées, à exprimer leurs idées, leur propre vision de la situation et leur compréhension du monde.
- Du modelage de comportements à répéter et elle accompagne ses élèves dans leurs réflexions. Elle les relance au besoin.
- Office de guide, de « coach » dans le développement humain des élèves.
- Planifie et expose les élèves à des situations actives d'apprentissage où ils seront obligés de coopérer et communiquer ensemble. Propose des situations qui suscitent la curiosité et l'intérêt des élèves. Entraîne les élèves à émettre des hypothèses, à les valider et à justifier leur raisonnement. Modèle et enseigne explicitement les stratégies d'écoute, d'appréciation et de justification. Nomme les comportements attendus et ses attentes à chaque début d'activité. S'assure d'offrir à ses élèves un environnement propice et respectueux où ils seront à l'aise de prendre des risques. Réfléchit à la composition de ses sous-groupes d'élèves afin de permettre à chacun de s'exprimer. Entraîne les élèves dès le début de l'année à respecter les règles et les comportements attendus. Pose des questions ouvertes afin d'amener ses élèves à réfléchir. Reformule et donne des rétroactions.
- Propose des situations signifiantes pour les élèves. Guide les élèves à travers leurs apprentissages. Donne l'opportunité aux élèves d'avoir des moments où des échanges riches peuvent avoir lieu. Elle accompagne les élèves à l'aide de questionnements (questions ouvertes). Évite de valider les propos des élèves, elle doit plutôt attendre et observer. Elle donne de la valeur aux échanges entre les élèves.
- Donne des retours constructifs aux élèves sur leurs interventions orales réflexives des élèves. Elle encourage également les élèves à approfondir leurs idées, à élargir leurs perspectives ou à clarifier et développer leurs arguments. Encourage la participation active des élèves. Cela tourne autour des routines et structures qu'elle a préalablement instaurées dans la classe afin de permettre aux élèves d'exprimer leur opinion et d'apporter leur contribution aux apprentissages coconstruits avec leurs pairs. Joue le rôle de facilitatrice en créant un environnement de classe propice à la réflexion, l'écoute et la participation massive des élèves. Pose quelques

questions en vue de stimuler les apprenants et de les guider dans l'expression de leur pensée. Encourage les élèves à penser de manière critique, à explorer différentes perspectives et à formuler des opinions informées. Il arrive aussi, pendant les discussions réflexives, qu'elle joue le rôle de médiatrice en encourageant les élèves à interagir les uns avec les autres, en veillant à ce que les interventions demeurent respectueuses et en favorisant une participation équitable et dynamique des élèves. Pour terminer, elle s'autoévalue et s'autorégule pour les fois prochaines.

- Le guide afin que les élèves construisent ensemble.

6. Depuis le début de la recherche, comment votre vision de la gestion de la classe a-t-elle évolué ?

- Je ne pensais pas que cette pratique pouvait apporter autant de stimulation chez mes élèves. J'ai pu constater qu'ils participaient vraiment de mieux en mieux, au fil du temps. Je trouve qu'ils sont devenus, petit à petit, des communicateurs efficaces. Je considère que ça a apporté plus de dynamisme dans ma pratique et ma gestion.
- Je suis plus à l'écoute de ce qui se passe dans les équipes lorsque mes élèves sont en coopération. Je circule, j'observe, je questionne. J'ai toujours su que le lien était primordial, je continue de le développer chaque jour. Je suis plus consciente de l'importance de former de bonnes équipes de travail lorsque je veux que mes élèves se développent en oral réflexif. Il est aussi important que ceux-ci comprennent clairement les attentes que j'ai envers eux lorsque je leur donne une tâche à réaliser. L'engagement devrait être plus grand de leur part.
- Je crois que j'avais tendance à associer une bonne gestion de classe à une classe en silence, calme et sérieuse. Pour moi, la gestion de classe renvoyait à la capacité à éviter les débordements et les comportements plus agités de la part des élèves. Après cette formation, je comprends qu'une gestion de classe saine peut avoir des visées de coopération et permettre aux élèves d'interagir harmonieusement. La gestion de classe efficace donne également un pouvoir aux élèves, celui de faire des choix réels. Lorsque ma classe est bruyante (un bruit acceptable, quand même !), parce que mes élèves discutent, argumentent, construisent leurs connaissances ensemble, je comprends maintenant que ma gestion de classe est tout à fait adéquate.
- Elle m'a permis de prendre compte de tout le temps que je passais en grand-groupe alors que j'aurais pu engager mes élèves davantage en les faisant travailler en coconstruction ensemble. Ma gestion de classe en sera facilitée avec les ateliers en sous-groupes également.
- Je donne encore plus de « pouvoir » aux élèves. Les élèves sont encore plus au centre de leurs « apprentissages ». Je croyais déjà fortement à cette pratique. Maintenant, j'ai du vocabulaire pour l'expliquer aux élèves, aux parents et collègues.
- La 2e année est beaucoup mieux structurée. J'ai commencé dès le début de l'année à faire pratiquer mes élèves sur les bons comportements attendus. J'ai pris le temps nécessaire afin d'installer un milieu de confiance, de bien cerner les besoins de mes élèves, leurs intérêts et leurs intelligences multiples. Partir des intérêts des élèves est souvent une stratégie gagnante.
- Je me sens moins dépassée et plus à l'aise dans les situations de travail d'équipe. Je comprends davantage le besoin des élèves de discuter, d'échanger. Qu'il est possible de les recentrer sur la tâche à l'aide de simples questionnements. Les supports visuels peuvent supporter les élèves lors des échanges.
- Grâce à l'oral réflexif, je laisse plus de temps d'échanges verbaux entre mes élèves sans craindre les dérapages, car j'ai pris le temps d'enseigner de façon explicite les stratégies et instaurer des routines favorables pour les échanges verbaux et les interactions. La bonne gestion de classe n'est pas nécessairement dans le total contrôle de l'enseignant, elle peut être aussi dans l'interaction pour permettre à chaque élève de développer son sentiment d'appartenance au groupe, son sentiment de sécurité et de compétences en interaction avec ses amis.
- Qu'avec une bonne préparation, on peut arriver à faire de l'oral réflexif de plusieurs manières.

7. À partir de ce qui a été vu depuis le début de la recherche, que comptez-vous mettre en place avec vos élèves dès le début de l'année prochaine pour stimuler les échanges et favoriser les contextes d'oral réflexif ?

- Des débats sur des sujets d'actualités, des échanges d'idées en lecture et des casse-têtes d'expertise afin de les préparer à l'étude et aux examens.
- J'aime bien faire un projet en science (Sauvez Fred) dès les premières journées. Je leur demanderai, cependant, de commencer par se faire un plan individuel et de le présenter à leur équipe par la suite. Avant le travail d'équipe, j'établirai avec eux les règles de bon fonctionnement. J'en profiterai aussi pour définir avec eux l'oral réflexif. Je souhaite utiliser l'oral réflexif dans toutes sortes de contextes différents. En mathématiques, je souhaite ajouter à mon enseignement dès le début de l'année : les problèmes ouverts, les causeries mathématiques, etc. La conseillère pédagogique en mathématique est venue modéliser une activité dans ma classe et nous a présenté du beau contenu, en rencontre de 3e cycle, propice à l'oral réflexif.
- Je souhaite travailler davantage l'oral réflexif en mathématique en faisant plus régulièrement des causeries mathématiques et des problèmes déconstruits qui obligeront les élèves à discuter entre eux et à construire ensemble leurs connaissances.
- Je vais établir des moments de coopération dans toutes les matières afin de commencer l'année avec de bonnes habitudes orales.
- Développer un tableau d'ancrage de questions à se poser pour nous faire réfléchir, apprendre, grandir. Amener les élèves à développer cette approche réflexive dès septembre.
- Mettre les élèves en équipe (j'ai demandé des tables pour faire des équipes de 4). Je pense faire moins de papier/crayons. J'ai pu avoir un budget pour imprimer et plastifier plusieurs ateliers. Surtout j'ai pris le temps de choisir des ateliers qui favoriseront des échanges et de la réflexion.
- Dès le début de l'année scolaire, favoriser les activités qui développeront le sentiment d'appartenance au groupe. Donner l'opportunité aux élèves d'avoir des moments d'échange. Mettre en place des routines et procédures où l'oral réflexif est à l'honneur. Choisir des moments ciblés à l'horaire. Prévoir des périodes d'ateliers. Varier les dispositifs. Responsabiliser les élèves quant à leur rôle dans une équipe. Utilisation de pictogramme pour l'écoute et la parole.
- La gestion de classe qui passe par : raconter ses vacances d'été, sa fin de semaine avec soit les bâtons de parole soit en dyades. Enseigner les stratégies d'écoute et de prise de parole équitable. Utiliser la minuterie pour faciliter les discussions en petits groupes homogènes. Mettre en place des petits cercles de parole, la reformulation et le questionnement.
- Dès le début, je veux mettre en place l'oral réflexif même si je ne les (élèves) connais pas beaucoup. Je veux établir un climat de confiance entre les élèves.

8. Si vous deviez nommer un changement dans vos pratiques que vous souhaitez conserver, ce serait quoi ? (Si vous voulez en nommer plus d'un, n'hésitez pas !)

- Travailler de plus en plus en évaluation formative et en oral réflexif dans plusieurs matières scolaires. Faire participer les élèves au tableau, ce que j'ai fait dernièrement, ils viennent enseigner une notion au tableau aux autres élèves, une fois que la notion est bien apprise et ancrée.
- C'est certain que je vais continuer de faire cheminer mes élèves en oral réflexif. J'aurai en tête les différentes façons de former mes équipes selon les projets que je ferai avec mes futurs élèves.
- Chaque jour, je cherche à avoir au moins un moment dans ma planification où les élèves doivent faire de l'oral réflexif. J'identifie facilement ces moments où ils construisent leurs connaissances par la discussion. Je cherche moins à mener la discussion, je donne davantage de pouvoir à mes élèves dans différentes matières.
- Faire au moins une période d'oral réflexif par jour.
- Me filmer davantage. Développer les questions davantage et nourrir un tableau d'ancrage tout au long de l'année. Pousser le plus souvent possible différentes activités en oral réflexif ou développer une partie de l'activité qui intègre cette pratique.
- Dans une classe, nous sommes limités par le temps. Nous avons beaucoup de matières à passer en si peu de temps. Donner du temps aux enfants de discuter sur un sujet peut prendre beaucoup de temps, mais cette année, j'ai appris à commencer par de petites pratiques et à travailler un objectif à la fois. Par exemple : « Les enfants, vous allez vous placer en équipe de 2 et parler de votre fin de semaine (une sorte de speed/chat), notre objectif aujourd'hui est de reformuler l'idée de mon ami en utilisant une formule de politesse affichée au tableau. » C'est un exemple, mais le plus important est de prendre le temps d'enseigner les comportements attendus, les habiletés langagières et les habiletés sociales.
- Donner davantage la parole aux élèves. Diminuer mon temps d'enseignement afin de permettre aux élèves d'échanger entre eux et coconstruire leurs savoirs.
- Continuer à faire les présentations orales en petits groupes. Les casse-têtes d'expertises menant vers l'écriture. Oral réflexif au service des C1.
- Faire travailler les élèves en cercle. Ne pas craindre de bouger les pupitres.