



# 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 (MEQ)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## **Contexte du projet**

Les prescriptions ministérielles québécoises actuellement en vigueur font état de deux façons de considérer l'oral : comme objet, lorsqu'il est question de la compétence à communiquer oralement, ainsi que comme « outil », à titre de compétence transversale au service des apprentissages dans toutes les disciplines (Ministère de l'Éducation du Québec, 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 dit 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 encourage la responsabilisation (Dumouchel, 2017), laquelle favorise des prises de parole autonomes et complexes de la part des élèves. Bien souvent, cela requiert un changement de posture chez les personnes enseignantes qui devront adopter une posture possiblement différente de celle qui est habituellement la leur. Elles seront ainsi amenées à 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.*, 2019), un accompagnement dans un changement de pratiques nous apparaissait prometteur. 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.

### ***Objectif général poursuivi***

Considérant que l'un des besoins exprimés par le partenaire dans le cadre du présent programme était de déterminer les pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe qui sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire, notre objectif principal était de coconstruire, avec des enseignantes du primaire (N=12), des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérente soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif. À l'an 1 de notre recherche, nous avons donc réalisé des entretiens de groupe pour dégager les obstacles et les défis à la mise en place de contextes d'oral réflexif, tant du point de vue de la didactique de l'oral que de celui de la gestion de la classe. À partir des constats découlant de cette étape et d'une captation audiovisuelle effectuée quelques mois plus tard en classe, nous avons formé, à l'an 2, deux communautés de pratique (Wenger, 2005) en fonction de la nature des activités observées, orientées vers la lecture interactive et l'approche par problème. Les groupes se sont rencontrés à trois reprises afin de coconstruire des pratiques

d'enseignement et de gestion de la classe favorisant l'oral réflexif. Enfin, à l'an 3, les enseignantes ont été regroupées dans des groupes de « besoins » (Meirieu, 2017) plus restreints s'étant eux aussi rencontrés à trois moments et toujours avec la même finalité de coconstruction.

### ***Principaux résultats***

**An 1** — Selon les enseignantes interrogées dans le cadre des entretiens de groupe, l'oral réflexif se manifeste au quotidien, dans différentes disciplines scolaires. Si elles voient la plus-value du travail en équipe, notamment pour laisser plus de place à la parole des élèves, elles mentionnent parfois hésiter à regrouper ceux-ci en raison de la difficulté à former des sous-groupes où tous prennent la parole. 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. 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. Finalement, elles ont exprimé leur besoin d'être outillées en ce qui a trait à l'oral réflexif, alors qu'en ce qui concerne la gestion de la classe, il a davantage été question d'accompagnement.

**An 2** — Les rencontres des communautés de pratique s'appuyaient toujours sur des observations découlant d'une captation audiovisuelle d'une activité d'oral réflexif réalisée en classe et de l'utilisation d'un journal de bord de l'enseignante. Elles étaient constituées de retour réflexif sur ces observations, de formations interactives et de moments de coconstruction de pratiques auxquels contribuaient tous les membres de la communauté (chercheuses, conseillères pédagogiques et enseignantes). Même si les activités au cœur des deux communautés de pratique étaient différentes, les éléments qui ont été traités dans les rencontres étaient similaires. Dans les deux cas, une prise de conscience sur la posture à adopter en contexte d'oral réflexif était nécessaire. Nous avons donc accompagné les enseignantes dans cette réflexion, notamment en les outillant quant aux pratiques permettant de soutenir adéquatement les élèves dans leurs interactions (p. ex. le questionnement efficace, la justification, la reformulation, etc.). Les échanges menés au sein des communautés ont aussi permis l'adaptation de pratiques existantes pour favoriser la coopération entre les

élèves, ce qui nous a amenées à aborder la question de la clarification de l'intention d'apprentissage et celle de la diversification des modes de regroupement des élèves (p. ex. groupes conversationnels, structures coopératives, cercle, dyade, etc.). Au terme des trois rencontres de communautés de pratique, nous avons mené des entretiens individuels avec les enseignantes pour les questionner sur ce qu'elles retenaient de l'année d'expérimentation et sur ce qu'elles comptaient mettre en place à la rentrée prochaine. Pour l'oral réflexif, il en est ressorti qu'elles étaient conscientes de l'importance de multiplier les contextes d'oral réflexif et que ceux-ci devaient être réfléchis et planifiés. Du côté de la gestion de la classe, les enseignantes ont mentionné avoir été interpellées par la coopération, d'où leur intention de l'introduire plus tôt dans l'année scolaire.

**An 3** — Les rencontres des groupes de besoins ont été organisées autour de ce que les enseignantes comptaient mettre en œuvre pendant l'année scolaire. La première des trois rencontres a visé à faire le point sur les acquis de la recherche et sur ce qui était planifié pour l'année en cours. La deuxième rencontre, quant à elle, s'est appuyée sur des observations découlant d'une captation audiovisuelle d'une activité d'oral réflexif réalisée en classe et de l'utilisation d'un journal de bord de l'enseignante partagé aux autres membres du groupe. En accord avec les enseignantes qui souhaitaient recevoir de la rétroaction sur leurs pratiques, chacune d'entre elles a d'abord explicité celles-ci, sa ou ses collègues sont intervenues, suivie(s) des conseillères pédagogiques et des chercheuses, afin de poser des questions ou de proposer des pistes de bonification. Pour conclure, un travail de coconstruction de pratiques a été réalisé à partir de ce que les enseignantes du groupe comptaient mettre en place dans leur classe dans un avenir rapproché. Enfin, la dernière rencontre a reposé uniquement sur le journal de bord de l'enseignante, toujours partagé aux membres du groupe. La même structure que celle préconisée pour la deuxième rencontre a été utilisée. De ces rencontres sont ressortis les constats suivants : la conceptualisation que les enseignantes avaient de l'oral réflexif s'est affinée tout au long du projet, la focale a été mise sur la coconstruction de connaissances entre élèves, la posture des enseignantes s'est davantage orientée vers un accompagnement et un soutien des

élèves, ce qui les a amenées à déléguer plus de pouvoir à ceux-ci, notamment dans la gestion de leurs interactions. Lors du bilan de la recherche, certaines enseignantes ont indiqué vouloir intégrer de plus en plus l'oral réflexif à leur enseignement, et ce, dans plusieurs disciplines scolaires, idéalement de façon quotidienne.

### ***Principales pistes d'action soutenues par les résultats de la recherche***

Les résultats découlant de la réalisation de notre recherche nous ont permis de formuler différentes pistes d'action à l'intention des décideurs responsables de la formation initiale et continue du personnel enseignant, des personnes enseignantes actuelles et futures et des directions d'établissement. Bien qu'elles s'adressent à des publics distincts, les pistes présentent des orientations communes. D'abord, il est ressorti de notre projet que le développement des compétences professionnelles doit être réfléchi de façon intégrée et soutenu par des pratiques favorisant leur articulation explicite, et ce, tant dans la formation initiale que continue. Cela s'avère particulièrement exact pour ce qui est de la formation initiale, puisque tant la gestion de la classe que la didactique y sont souvent traitées isolément dans les cours universitaires qui leur sont respectivement consacrés. Le caractère transversal de l'oral réflexif est également 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. Par ailleurs, la nécessité d'une mise en cohérence de toutes les facettes des pratiques d'enseignement a émergé de notre recherche, ce qui s'est traduit, dans notre cas, par l'adoption d'une posture d'accompagnement, tant dans les gestes didactiques que dans la gestion de la classe, en contexte d'oral réflexif. 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, il s'avère indispensable, de notre point de vue, que les personnes enseignantes disposent d'occasions plus fréquentes, et surtout structurées, de développement professionnel soutenu, idéalement, par la recherche en éducation.