

Éditions  
Didactique

**Didactique de l'oral :  
de la recherche à la classe,  
de la classe à la recherche**

sous la direction de  
**Kathleen Sénéchal, Christian Dumais et Réal Bergeron**

**Préface de Stéphane Colognesi**



**Éditions *Deisaj***



**Didactique de l'oral :**  
**de la recherche à la classe, de la classe à la recherche**

La collection *e.Cogito* se spécialise dans la publication d'ouvrages dans le domaine de l'éducation, avec un accent mis sur la diffusion des résultats de recherches universitaires. Le public visé comprend toute personne intéressée aux mouvements de l'éducation dans un monde de savoirs et de pratiques éducatives en perpétuel changement.

Elle est dirigée par Réal Bergeron, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada.

**Comité de collection :**

- Réal Bergeron (dir.), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada
- Vincent Bouchard-Valentine, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- Christian Dumais, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- Mélanie Dumouchel, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- Kathleen Sénéchal, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Titre paru :**

Geneviève Messier et Lizanne Lafontaine (dir.). (2019). *Littératie et inclusion en contextes scolaires et extrascolaires : recherches et pratiques professionnelles dans divers milieux.*

**Didactique de l'oral :  
de la recherche à la classe,  
de la classe à la recherche**

*Collectif sous la direction de  
Kathleen Sénéchal, Christian Dumais  
et Réal Bergeron*

**Éditions Neisaj**  
Collection *e.Cogito*

## Évaluateurs

*Réal Bergeron* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), *Manon Boily* (Université du Québec à Montréal), *Christian Dumais* (Université du Québec à Trois-Rivières), *Nancy Gagné* (Université TÉLUQ), *Bernard Harvey* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue), *Marie-Andrée Lord* (Université Laval), *Glorya Pellerin* (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue),  *Ginette Plessis-Bélair* (Université du Québec à Trois-Rivières), *Mathieu Point* (Université du Québec à Trois-Rivières), *Kathleen Sénéchal* (Université du Québec à Montréal).

Révision, maquette, couverture : Éditions Peisaj  
Photo de couverture : maroke (Stock photo ID:637549064)

© Éditions Peisaj  
5010, avenue MacDonald  
Côte Saint-Luc (Québec) - Canada H3X 2V4  
Tél. : 1 514 814 6167 - Courriel : [peisaj@ymail.com](mailto:peisaj@ymail.com)  
<http://peisaj.ca>

Tous droits réservés  
Imprimé au Canada  
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019  
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2019  
ISBN 978-2-9814830-5-8

Cet ouvrage est également disponible en version imprimée sous l'ISBN 978-2-9814830-6-5

La direction du présent ouvrage tient à remercier l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour leur contribution financière à la publication de cet ouvrage.

## Table des matières

### Préface

*Stéphane Colognesi* ..... 7

### Introduction

*Kathleen Sénéchal, Christian Dumais et Réal Bergeron* ..... 11

### Partie 1 : De la recherche à la classe ..... 17

Validité didactique et enseignement de l'oral

*Kathleen Sénéchal et Joaquim Dolz-Mestre* ..... 19

Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire

*Pascal Dupont* ..... 43

### Partie 2 : De la classe à la recherche ..... 69

Portrait de la perception de la compétence à communiquer oralement du personnel de services de garde en milieu scolaire d'écoles primaires québécoises et de l'importance accordée à la collaboration avec les enseignants

*Emmanuelle Soucy et Christian Dumais*..... 71

Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire

*Ophélie Tremblay et Éline Turgeon* ..... 95

Quelles sources peuvent avoir influencé le profil motivationnel d'étudiants en début de formation initiale à l'enseignement au regard du développement de leur compétence à communiquer oralement?

*Geneviève Messier, Sylvie Viola, Christian Dumais et Priscilla Boyer*..... 123

### Présentation des auteurs ..... 149



## Préface

STÉPHANE COLOGNESI

*Université catholique de Louvain, Belgique*

Depuis plus de 30 ans, des études sur l'oral se développent. Ces travaux concourent à montrer que l'enseignement de l'oral est possible, que l'enseignement de l'oral est nécessaire.

Les arguments pour soutenir cela sont nombreux. Spécifiquement, en lien avec la langue, l'oral prend une place forte dans le quotidien, bien plus que la lecture et l'écriture, pour lesquels il est un levier d'apprentissage. Plus globalement, en plus de permettre de réagir dans les situations d'interactions, on sait maintenant que l'oral contribue au développement de la pensée, qu'il est le canal des démarches intellectuelles et de la construction des connaissances, que sa non maîtrise est source de mécompréhension et de surcharge cognitive. De plus, et ce n'est pas rien, enseigner l'oral, c'est soutenir le développement des compétences en littératie et permettre de lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale.

Ces arguments majeurs imposent d'accorder à l'oral et à son enseignement une place importante dans la scolarité. Et les chercheurs du domaine, représentés dans cet ouvrage, de clamer effectivement de concert que l'oral nécessite qu'on s'y intéresse, tant en production qu'en compréhension, dans une perspective didactique et pédagogique, au moins au même titre que l'écrit. Pourtant, quand on recense les articles sur la question dans les revues internationales, quand on regarde les ouvrages sur ce thème dans les rayons des bibliothèques ou les manuels présents dans les salles de classe, quand on analyse les cursus de formation des (futurs) enseignants, ou encore quand on fait la liste des postes universitaires en didactique de l'oral, force est de constater que ce n'est pas nécessairement le cas. L'oral n'a pas encore la place qu'il devrait avoir.

Il y aurait dès lors pour l'instant une fracture entre les arguments qui placent l'enseignement-apprentissage de l'oral comme prioritaire en milieu scolaire et sa quasi-absence dès la formation initiale des enseignants, où on trouve surtout des activités d'apprentissage dédiées au développement des compétences à communiquer oralement des futurs enseignants, plutôt que des temps axés sur les savoirs *à et pour* enseigner l'oral dans leurs classes respectives.

Pourtant, cette prise de conscience d'un enseignement de l'oral possible et nécessaire suscite l'interpellation à la fois des praticiens et des chercheurs. Les praticiens soulignent, dans les enquêtes et entretiens auxquels ils participent dans les différents territoires francophones, un manque de formation et un besoin de connaissances et d'outils pour enseigner l'oral. D'autant plus que les prescrits ministériels, ci et là, les amènent à envisager cette tâche. Cet écho est relayé dans les instances de formation continue qui programment des modules en lien avec l'oral, avec la difficulté de trouver des formateurs pour les assumer. Les chercheurs qui s'intéressent à ce domaine, trop peu nombreux sans doute, s'attèlent non seulement à comprendre comment les élèves peuvent améliorer et développer leurs compétences à communiquer oralement mais aussi à soutenir dans ce sens les pratiques de classe.

Dans ce paysage, où les préoccupations autour de l'oral rassemblent alors autant les praticiens que les chercheurs, un ouvrage comme celui-ci est fondamental pour apporter des éléments de réponse. Son titre, *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*, montre d'emblée l'ambition des auteurs de proposer un lieu d'échange sur les innovations en établissant des liens entre la recherche et la pratique, dans une perspective spiralaire comme le mentionnent les directeurs de ce livre dans leur introduction. En ayant la volonté de relier « les deux mondes » pour qu'ils se servent l'un à l'autre, l'ouvrage se positionne tant comme un référent pour aborder la question de l'oral d'un point de vue scientifique que comme un répertoire de repères pour concevoir, planifier et mettre en œuvre des séquences où l'oral est à l'honneur, tant pour les élèves que dans la formation des acteurs du monde scolaire. Ainsi, les cinq contributions proposées ici amènent-elles des avancées importantes par l'entremise des deux grandes focales qui se dégagent à la lecture du collectif.

La première focale renvoie aux temps de préparation et de travail en classe. Deux contributions fournissent un outillage en termes de conception d'activités. Elles mettent en évidence des critères assurant une validation didactique de dispositifs et des facteurs permettant de construire des séquences d'enseignement de l'oral. Ces deux perspectives sont intéressantes au sens où elles répondent à la fois aux besoins

des enseignants, qui se disent peu outillés pour préparer leurs activités liées à l'oral, et à ceux des chercheurs amenés à développer des interventions à expérimenter. En somme, on apprend ici quels sont les « ingrédients » nécessaires à toute planification de temps d'enseignement de l'oral. Une troisième contribution présente un dispositif inspirant et amène le lecteur au cœur même de la classe : les auteures nous montrent comment les élèves utilisent et activent leurs compétences à communiquer oralement quand ils sont invités à collaborer autour du développement de leur compétence scripturale. On perçoit alors tout l'impact que peut avoir l'oral dans les dispositifs d'enseignement où il est sollicité.

La deuxième focale concerne les acteurs eux-mêmes, ce qui n'est pas négligeable puisqu'une connaissance de ce que disent les personnes, de leurs besoins, de leur fonctionnement est un levier de changement et d'accès à l'innovation. Et si des études ont déjà été menées auprès des enseignants, les apports ici se situent sur le plan des étudiants en formation initiale des enseignants et du personnel des services de garde en milieu scolaire, public peu investigué jusqu'alors. Leurs voix portées ici par l'intermédiaire de leurs perceptions et motivations sur leurs compétences à communiquer oralement complètent ainsi le paysage de la connaissance des acteurs de l'éducation.

Avoir à écrire la préface de cet ouvrage a été une chance et une opportunité. La chance d'avoir pu découvrir en avant-première les textes de ce collectif, et d'en apprécier la consistance et la qualité. L'opportunité de poursuivre, après la lecture, la réflexion, faisant naître des perspectives pour les travaux futurs dans le domaine. En effet, puisque le collectif pose, par ses deux focales complémentaires, une série de jalons, centrés sur les principes d'enseignement et les individus, il ouvre des prolongements qui y sont liés.

Tout d'abord, en lien avec la planification des séquences d'enseignement, quels seraient les autres outils et points de repères utiles à connaître pour soutenir les enseignants dans la préparation des activités? Une connaissance des profils d'élèves en situation de prise de parole, par exemple, en lien avec les émotions, pourrait être une plus-value pour anticiper les difficultés inhérentes à ces moments en classe et à l'installation d'un climat nécessaire pour oser s'engager dans la communication orale. Des typologies de stratégies d'écoute, en regard des différents types de messages à comprendre, pourraient aussi être un apport intéressant pour soutenir les élèves.

Ensuite, en lien avec les dispositifs en classe, il semble pertinent de poursuivre l'étude entreprise ici, et de voir où et en quoi l'oral est mobilisé dans d'autres occasions d'enseignement. *In fine*, cet état des

lieux permettrait peut-être d'étudier ce type d'oral, dans diverses situations, pour pouvoir construire des situations d'enseignement de ces prises de paroles particulières, et soutenir ainsi l'ensemble des compétences travaillées.

Enfin, la section de la connaissance des acteurs pourrait se compléter encore par l'investigation d'autres membres du système éducatif, les formateurs, les conseillers pédagogiques, mais aussi par l'interpellation de chercheurs dans et hors du domaine. De surcroît, étudier comment les uns et les autres, praticiens et chercheurs, s'engagent, s'investissent, se coordonnent et se développent dans des recherches collaboratives sur l'oral semble une voie essentielle à continuer de documenter pour que les intérêts des uns et des autres s'entrecroisent au profit de la réussite scolaire.

Je souhaite au lecteur d'avoir autant de plaisir que j'en ai eu à découvrir les contributions de ce collectif!

# **Introduction**



Du préscolaire à l'université, du français aux autres disciplines, en langue première, seconde et additionnelle, se dessinent les contours de l'oral, objet multiforme, que la recherche en didactique tend aujourd'hui à préciser, à analyser et à articuler. Ce collectif de recherche, qui s'intitule *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe*<sup>1</sup>, *de la classe à la recherche*, se situe dans le prolongement des colloques sur l'oral et sa didactique tenus à Montréal en 2016 et 2017 dans le cadre du Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Au fil des ans, ce colloque a permis aux chercheurs du Québec et de toute la francophonie de faire un tour d'horizon des acquis et des innovations concernant le français oral et sa didactique. L'une des particularités de cet événement scientifique réside dans la rencontre de chercheurs travaillant au transfert bilatéral des connaissances entre le milieu universitaire et celui de la pratique. Au cours des deux dernières décennies, la recherche en didactique de l'oral et la formation des enseignants se sont beaucoup développées et ont introduit ou approfondi la didactique de l'oral dans les cursus de formation initiale et continue. Malgré ces avancées importantes, les chercheurs du domaine ont eu peu d'occasions de réfléchir collectivement au transfert des connaissances et à leurs répercussions chez les étudiants et les enseignants, tant d'un point de vue pratique que scientifique.

Encore aujourd'hui, la question du transfert de connaissances entre l'école et l'université demeure centrale, car il existe toujours un certain « fossé » entre la théorie et la pratique. Bien que datant de quelques années, l'explication de Tardif, Lessard et Gauthier (1998) à ce sujet est toujours d'actualité :

Depuis une quinzaine d'années, les reproches les plus constants adressés à la recherche en éducation sont les suivants : elle est trop éloignée des pratiques concrètes des enseignants; elle est trop éclatée, car elle est régie par les divisions et les subdivisions propres aux disciplines scientifiques; elle n'a pas ou très peu d'impact sur les pratiques professionnelles puisqu'elle est généralement formulée dans un langage et en fonction de problèmes qui n'ont à peu près aucune pertinence et utilité pour les enseignants et les étudiants. (p. 17)

---

1. « Classe » désigne ici le terrain de recherche en sciences de l'éducation, mais il peut s'agir d'un autre contexte dédié à l'éducation, par exemple le service de garde en milieu scolaire.

Dans les faits, les recherches en didactique de l'oral s'appuyaient initialement sur les connaissances issues de disciplines savantes (par exemple les sciences du langage, la psychologie cognitive, la psychologie sociale, etc.) et menaient à des propositions de transposition didactique qui n'étaient pas toujours viables en classe : les recommandations (propositions) tenaient peu compte des contraintes et des particularités de la classe, ce qui faisait qu'elles n'étaient généralement pas opérationnelles. Pourtant, la recherche en éducation devrait être, dans une certaine mesure, intrinsèquement liée à l'enseignement qui lui apporte « l'éclairage indispensable du terrain et des pratiques » (Lenoir, 1996, p. 206). Suivant cela, l'objectif de ce huitième collectif est de faire le point sur le traitement des travaux en didactique de l'oral dans la formation initiale et continue des enseignants et du personnel scolaire, et de questionner la diffusion des propositions pratiques et théoriques de la recherche vers la classe. Aussi les chapitres qui le composent ont-ils pour thème le transfert des connaissances entre l'école et l'université : comment les problématiques de la classe ouvrent-elles la voie à la recherche? Comment les connaissances générées par la recherche retournent-elles à la classe, et sous quelles conditions?

Le mouvement peut, selon nous, être envisagé de façon spiralaire plutôt que bilatérale : nombreux sont les chercheurs qui ont investigué le terrain de la classe en raison d'un intérêt de recherche précis, lequel s'est transformé ou enrichi par les observations réalisées en contexte, donnant ainsi lieu à de nouvelles études, et vice versa. Ce mouvement est bien mis en valeur par les textes de ce collectif; la motivation sous-jacente à la recherche présentée par **Pascal Dupont** était d'outiller les enseignants, raison pour laquelle la classe a servi de terrain de recherche. Pour **Ophélie Tremblay** et **Élaine Turgeon**, qui s'intéressaient initialement au dispositif du « cercle d'auteurs » pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, la communication orale est apparue comme un objet de recherche au fil de l'analyse des résultats de leur projet. Il en va de même pour **Kathleen Sénéchal** et **Joaquim Dolz-Mestre**, qui ont vu, de par la réalisation de leurs recherches respectives, la nécessité de dégager et de définir des critères de validité pour des dispositifs de plus en plus élaborés en didactique de l'oral. Enfin, le besoin de combler un vide théorique peut mener à la réalisation de recherches dont les retombées sont susceptibles d'avoir ultérieurement des répercussions majeures sur le terrain, comme ce fut le cas pour l'étude d'**Emmanuelle Soucy** et de **Christian Dumais** ainsi que celle de **Geneviève Messier**, **Sylvie Viola**, **Christian Dumais** et **Priscilla Boyer**.

Deux chapitres de ce collectif scientifique font le pont entre la recherche et la classe. Ils composent la première partie de l'ouvrage. Le premier chapitre, écrit par **Kathleen Sénéchal** et **Joaquim Dolz-Mestre**, aborde la question de la validité didactique, notamment en ce qui concerne cinq critères de validité : la légitimité, la pertinence, la cohérence, la faisabilité et la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage chez les élèves. Ces critères de validité, en plus d'être explicités, font l'objet d'une illustration par l'entremise d'une recherche doctorale portant sur l'expérimentation et la validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. Cette contribution fournit un nouvel éclairage sur la validation de dispositifs didactiques, un élément central pour donner toute la légitimité attendue à la didactique de l'oral.

Pour sa part, **Pascal Dupont** propose de donner un second souffle à l'approche par les genres à travers la notion de genre scolaire disciplinaire. Dans le cadre d'une recherche exploratoire où la notion de genre scolaire disciplinaire a été articulée à un modèle de séquence didactique, il a été possible de démontrer que les séquences élaborées ouvrent la voie à une place renouvelée de l'oral à l'école. Ce chapitre se conclut sur plusieurs perspectives en termes de formation et de recherche permettant ainsi de faire le pont entre la recherche et la classe.

La seconde partie de l'ouvrage est composée de trois chapitres. Elle met en relief la problématique du transfert des connaissances de la classe à la recherche. Dans une recherche descriptive, **Emmanuelle Soucy** et **Christian Dumais** s'intéressent à la perception du personnel des services de garde en milieu scolaire (SGMS) de quatre régions du Québec à l'égard de la compétence à communiquer oralement et, subsidiairement, de la collaboration avec le personnel enseignant. En raison du rôle essentiel de modèle linguistique du personnel des SGMS pour les enfants, il ne fait aucun doute que cette recherche novatrice s'avère prometteuse pour ouvrir de nouveaux chantiers de recherche en didactique de l'oral. Les conclusions des chercheurs permettent, en effet, de mettre en évidence les facteurs d'influence du personnel des SGMS sur la langue orale des enfants de même que la collaboration souhaitée avec le personnel enseignant de leur école. Le chapitre qui suit aborde la question de l'oral intégré au français écrit (lecture-écriture), par le biais de la démarche des cercles d'auteurs au primaire. **Ophélie Tremblay** et **Élaine Turgeon**, autrices de ce chapitre, illustrent, de manière exemplaire, comment leur recherche-action, d'abord centrée sur l'écriture, a donné lieu, au fil de son déroulement dans la classe, à une réflexion *a posteriori* puis à l'émergence d'enjeux de recherche-formation proprement liés à la didactique de l'oral. Elles cernent la

place centrale que l'oral occupe dans la démarche des cercles d'auteurs (cercle de planification, cercle de partage et cercle de révision) et identifient les objets de l'oral qui y sont mobilisés. La méthodologie de recherche qu'elles adoptent leur permet d'analyser les manifestations de l'oral (en tant qu'objet et moyen) des élèves dans les cercles d'auteurs et, également, d'identifier les conditions d'enseignement nécessaires à leur exercice pour le développement maximal de la compétence à communiquer oralement. Enfin, la dernière contribution de l'ouvrage, celle de **Geneviève Messier, Sylvie Viola, Christian Dumais et Priscilla Boyer**, tente de combler un vide théorique en s'intéressant à l'évolution du profil motivationnel et aux sources susceptibles de l'influencer de futurs enseignants de deux universités québécoises au regard du développement de leur compétence à communiquer oralement. Leur étude longitudinale explicative de type mixte concerne deux cohortes d'étudiants depuis leur entrée à l'université jusqu'au terme de leur formation de quatre années. Les résultats communiqués dans ce chapitre sont ceux exclusivement issus d'entretiens semi-dirigés réalisés avec des étudiants débutants dans la formation à l'enseignement préscolaire et primaire, secondaire, et en adaptation scolaire. Quelles sont les sources à l'origine du profil motivationnel de ces étudiants débutants? Les résultats obtenus fournissent aux formateurs universitaires un éclairage intéressant des étudiants débutants au sujet de leur profil motivationnel au regard de la compétence à communiquer oralement, en même temps qu'ils les engagent dans de nouvelles pistes de recherche-formation visant le développement toujours accru, par les futurs enseignants, de la compétence à communiquer oralement dans toutes ses dimensions.

La recherche en didactique de l'oral est actuellement en effervescence au Québec et dans toute la francophonie. Cette effervescence est sans doute tributaire de raisons conjoncturelles qui tiennent notamment à l'évolution de l'école<sup>2</sup> et à son contexte. L'école d'aujourd'hui, son enseignement et son apprentissage, n'a plus beaucoup à voir avec celle d'il y a à peine une décennie. Cette réalité amène de nouveaux questionnements didactiques dans le domaine de l'oral qui justifient encore davantage les liens de collaboration entre chercheurs universitaires et praticiens de l'enseignement, et vice versa. Cette complémentarité des rôles enrichit la recherche universitaire et l'agir enseignant, marqués tous deux par l'expertise professionnelle.

Bonne lecture!

---

2. À l'instar de « classe » (voir note 1), « école » est pris ici au sens très large du terme.

## **Partie 1**

### **De la recherche à la classe**



# Validité didactique et enseignement de l'oral

KATHLEEN SÉNÉCHAL

*Université du Québec à Montréal, Canada*

JOAQUIM DOLZ-MESTRE

*Université de Genève, Suisse*

## 1. Introduction

Caractérisé par une histoire relativement récente dans les prescriptions ministérielles officielles de la francophonie et une didactisation semée d'embûches largement documentées par la recherche au fil des ans (p. ex. De Pietro, Fisher, et Gagnon, 2017; Dumais, 2014; Gausssel, 2016; Nolin, 2015; Nonnon, 1999; Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991), l'oral a souvent été considéré comme le « parent pauvre » de la classe de français. Rien d'étonnant, donc, à ce que plusieurs zones d'ombre persistent en ce qui a trait à son enseignement et à la formation initiale et continue le concernant : de leur propre aveu, comme ils connaissent peu les spécificités de l'oral, les enseignants ne savent pas quoi travailler en vue du développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves ni comment le faire (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2015; Sénéchal, 2016). Suivant ce constat, le milieu de la recherche en didactique de l'oral milite depuis plusieurs années en faveur d'études sur le terrain permettant de jumeler la formation et la production de connaissances. Aussi, de nombreuses recherches se sont employées à élaborer des dispositifs didactiques destinés à l'enseignement et à l'apprentissage de la communication orale.

Devant cette récente prolifération de dispositifs didactiques, il apparaît nécessaire de s'interroger sur leur viabilité en contexte et sur leur validité didactique. Mais avec quelles balises? En s'appuyant sur quels critères? Dans la présente contribution, nous précisons ce que nous entendons par « validité didactique » et nous en présentons les critères d'application avant d'illustrer ces derniers grâce à une démarche d'ingénierie didactique ayant été menée au Québec (Sénéchal, 2016).

## 2. Objectifs de la contribution

L'objectif de cette contribution est d'encadrer la validation de dispositifs didactiques par la définition et l'illustration de cinq critères de validité. La recherche doctorale sur laquelle nous nous appuyons pour illustrer ces critères de validité avait comme objectif principal d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale en français en élaborant des séquences didactiques *valides* pour l'enseignement des deux genres oraux que sont la discussion et l'exposé critique (Sénéchal, 2016). Une question de recherche avait découlé de cet objectif et s'était traduite en deux sous-questions<sup>1</sup> visant à déterminer l'enseignabilité des contenus (légitimité, pertinence, cohérence et faisabilité) et la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage pour les élèves, soit les cinq critères qui seront définis plus loin.

## 3. Notion de validité didactique et critères d'application<sup>2</sup>

Au fil de nos expériences d'élaboration de dispositifs didactiques (notamment Dolz et Mabilard, 2017; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Sénéchal, 2016), nous avons vu la nécessité de nous pencher sur la notion de validité didactique et d'en dégager les critères d'application. En effet, tous les dispositifs didactiques ne se valent pas; pour avoir des garanties d'efficacité et de validité, toute démarche de production de dispositif didactique doit, à notre sens, permettre de concilier la recherche, les prescriptions institutionnelles, les capacités<sup>3</sup> réelles des élèves et des enseignants. Un dispositif valide doit donc à la fois orienter les interventions des enseignants et dégager les dimensions enseignables d'un objet scolaire tel un genre oral. Aussi la validité didactique fait-elle référence aux trois pôles du triangle didactique : les objets d'enseignement et d'apprentissage (dimension épistémologique); les interventions des enseignants dans un cadre institutionnel donné; l'appropriation des savoirs enseignés. Elle prend en compte conjointement ces trois pôles afin de permettre l'interprétation et la mise en

---

1. 1) Les séquences didactiques sont-elles légitimes, pertinentes et cohérentes sur le plan de l'enseignabilité des contenus? 2) En quoi la mise en œuvre des séquences didactiques a-t-elle permis d'engendrer des gains en termes d'apprentissage chez les élèves?

2. La notion de validité didactique et ses critères d'application sont le fruit du travail des auteurs de la présente contribution. Sauf indication contraire, tous les passages non référés sont de Sénéchal et Dolz.

3. Par « capacité », nous entendons « les aptitudes et les compétences [d'une personne] à mobiliser des ressources qui lui permettent de réaliser des activités, d'atteindre des buts et de développer son plein potentiel » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2013).

valeur du potentiel des modèles et des dispositifs d'enseignement dans le travail scolaire.

En nous basant sur nos expériences de recherche susmentionnées et en nous inspirant des principes du travail didactique (Bronckart, 2016; Dolz et Dufays, 2012; Dolz et Schneuwly, 1997), nous avons établi que la notion de validité didactique exprime la valeur et les qualités d'un modèle ou d'un dispositif d'enseignement et son impact empirique dans les pratiques d'enseignement et dans les apprentissages visés. Selon nous, la validité didactique désigne aussi bien les propriétés de légitimité et de cohérence exigées des objets d'enseignement (savoirs et pratiques langagières mobilisés), que l'intérêt et la faisabilité, dans un contexte donné, des démarches (les modalités d'enseignement proposées) permettant de faire progresser l'apprentissage. Il s'agit en quelque sorte d'établir les critères et les indicateurs pour évaluer si les moyens mis en place pour atteindre réellement ce qui est censé être enseigné correspondent de manière appropriée aux apprentissages espérés ou visés. Aussi sommes-nous d'avis que les conditions de validité didactique sont en rapport avec les contextes empiriques d'observation et avec la valeur prédictive qu'on attribue aux modèles et aux prototypes d'enseignement proposés. De ce point de vue, la validité didactique désigne l'interprétation qui est faite des résultats de la mise en pratique d'un dispositif didactique.

Suivant cela, nous avons dégagé cinq critères de validité didactique qui ne s'excluent pas mutuellement, chacun d'entre eux étant intrinsèquement lié aux autres : la légitimité, la pertinence, la cohérence, la faisabilité et la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage chez les élèves. Nous définissons chacun de ces critères, toujours en nous inspirant des principes du travail didactique (Bronckart, 2016; Dolz et Dufays, 2012; Dolz et Schneuwly, 1997) et en nous appuyant sur la première opérationnalisation concrète qui en a été faite par Sénéchal dans sa recherche doctorale (2016).

### *3.1. Légitimité*

Juger de la légitimité d'un dispositif didactique vise entre autres à déterminer si les contenus enseignables dépassent ceux socialement disponibles (pouvant être acquis sans l'intervention de l'école), découlent de savoirs savants ou d'experts et, ce faisant, correspondent à des contenus prescrits. La légitimité didactique concerne le consentement du groupe social : tout objet d'enseignement a besoin d'une légitimation devant les enseignants, les familles et les élèves. Les exigences du milieu scientifique disciplinaire et celles du milieu social (avec ses opinions, ses attentes et ses propres pratiques) peuvent être plus ou

moins en tension dans le choix et l'élaboration des savoirs pour l'enseignement (Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Schneuwly, 1995). Les prescriptions curriculaires sont une des références de base pour légitimer les objets d'enseignement, mais les légitimités sont souvent plurielles et hiérarchisées. En nous inspirant des principes sous-jacents à la transposition didactique dans la discipline français (Bronckart et Plazaola Giger, 1998; Petitjean, 1998), nous avons établi qu'une interprétation concernant la légitimité peut être mesurée selon trois niveaux :

- 1) le rapport des objets d'enseignement aux pratiques langagières de référence;
- 2) la prise en compte de la distance entre les savoirs proposés pour l'enseignement et les savoirs scientifiques de référence;
- 3) la correspondance entre les contenus choisis pour être enseignés et les contenus prescrits dans les plans d'études.

### 3.2. *Pertinence*

Si le principe de légitimité peut paraître comme un moteur de développement des dispositifs didactiques, il est cependant insuffisant étant donné la nécessaire considération de la masse de savoirs disponibles et, plus précisément, la nécessité de se questionner sur leur pertinence (Dolz et Schneuwly, 1997). Sur le plan didactique, cette pertinence se réfère à l'adaptation des contenus aux capacités langagières initiales des élèves et aux connaissances dont nous disposons des processus d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1997). Il convient alors de se poser les questions suivantes :

- 1) Les savoirs choisis pour être enseignés sont-ils pertinents au regard des capacités des élèves et des obstacles<sup>4</sup> qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans l'appropriation de l'objet scolaire à l'étude par le biais du dispositif?
- 2) L'intervention de l'école, plus particulièrement de l'enseignant, est-elle nécessaire pour que les élèves aient accès aux contenus enseignables?

### 3.3. *Cohérence*

Intervient alors le principe de cohérence, qui vise à vérifier la « solidarisation » des savoirs convoqués par le dispositif, c'est-à-dire la « mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés » (Dolz et

---

4. Par obstacle, nous entendons une ou des difficulté(s) confrontant un sujet dans son cheminement et apparaissant dès lors que quelque chose freine l'apprentissage et le développement des capacités (Legendre, 2005).

Schneuwly, 1997, p. 34). Même si les savoirs choisis se révèlent, individuellement, légitimes et pertinents au regard des critères sur lesquels se fonde la validation, ils doivent, pour s'insérer dans un « tout » jugé cohérent, faire l'objet d'une transformation qu'on pourrait qualifier d'unification. Les contenus convoqués dans un dispositif didactique n'y apparaissent pas tels quels; ils proviennent de savoirs savants ou de pratiques sociales de référence (principe de légitimité). La nouvelle visée qui leur est attribuée, soit celle d'être enseignés et appris, de même que leur intégration dans ledit dispositif, affecte nécessairement leur forme et leur nature : en plus d'être transformés (simplification, accentuation de certaines dimensions, etc.), les genres passent de genres pour communiquer à des genres à apprendre (Dolz et Schneuwly, 1997). Aussi doit-on s'assurer de la cohérence d'ensemble du dispositif en ce qui a trait aux savoirs qui auront peut-être, pour ce faire, à subir d'importantes transformations adaptatives dont il faudra tenir compte dans le processus de validation.

#### *3.4. Faisabilité dans le milieu éducationnel et didactique*

En nous appuyant sur nos expériences de recherche, nous avons établi que la validation d'un dispositif didactique exige également de vérifier les possibilités d'une mise en œuvre réussie (et transférable) dans un milieu éducationnel (Sénéchal, 2016; 2018). Nous proposons, à nouveau, des questions pour guider cette réflexion :

- 1) Les enseignants peuvent-ils opérer les innovations proposées dans les conditions de travail qui sont les leurs?
- 2) Les contraintes didactiques et pédagogiques permettent-elles la mise en place du dispositif mis à l'épreuve?
- 3) Le profil des enseignants, leurs compétences professionnelles et la formation qu'ils ont préalablement reçue sont-ils suffisants pour aborder les objets d'enseignement prévus?
- 4) Quels sont les éventuels obstacles professionnels à la mise en place des enseignements?

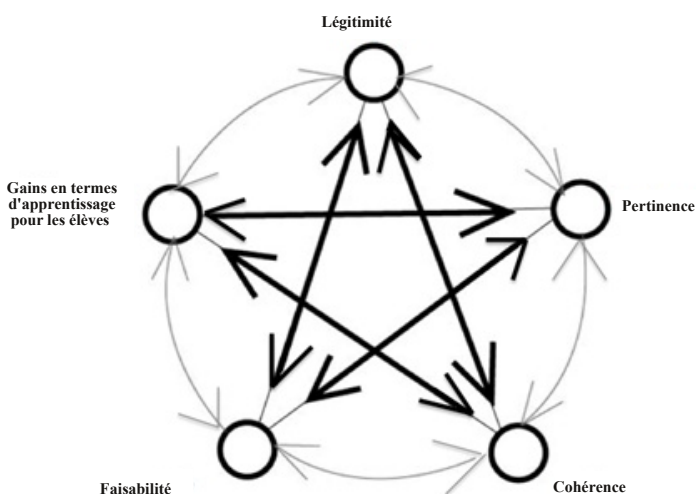
#### *3.5. Gains en termes d'apprentissage*

Chaque pôle du triangle didactique étant en relation avec les autres (Brousseau, 1986; Halté, 1992), tout processus de validation d'un dispositif didactique doit, pour être opérant, tenir compte du pôle « élève » et ne peut être uniquement basé sur les pratiques d'enseignement que son utilisation a permis d'inférer, car le but de l'enseignement est immanquablement l'apprentissage. Aussi, le dernier élément sur lequel nous appuyons la validation didactique concerne la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage chez les élèves par la mise en

œuvre du dispositif. Un dispositif valide doit en effet permettre l'engagement des élèves dans les tâches qui sont proposées et ainsi, dans le cas qui nous intéresse, engendrer une amélioration de leurs capacités langagières.

### 3.6. Envisager les critères en interrelation

Nous l'avons mentionné, les cinq critères ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire, ils doivent être envisagés en interrelation, de façon systémique, pour être opérationnalisables (voir figure). Bien que pertinents, des contenus pourraient, par exemple, manquer de cohérence ou de légitimité. Ou un dispositif pourrait proposer des contenus jugés légitimes, pertinents et cohérents et, malgré cela, manquer de faisabilité (mise en œuvre difficile, voire impossible) et ne pas engendrer de gains d'apprentissage chez les élèves. L'ordre dans lequel les cinq critères ont été présentés suit une logique représentée par les flèches circulaires dans la figure ci-bas : on devrait avoir fait le choix des contenus en fonction des critères de légitimité et de pertinence avant de statuer sur la cohérence de leur organisation ou sur la faisabilité du dispositif dans lequel ils seront exploités. Toutefois, les critères ne seront pas exclusivement examinés les uns à la suite des autres : par exemple, si on choisit un contenu qui nous semble légitime, on se demandera parallèlement si son exploitation engendrera des gains d'apprentissage chez les élèves et vice versa, d'où les flèches bidirectionnelles.



Vision systémique des critères de validité didactique

## **4. Exemples de validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative au secondaire québécois**

Comme nous l'avons mentionné, la recherche doctorale sur laquelle nous nous appuyons pour illustrer les cinq critères de validité didactique constitue la première opérationnalisation concrète qui a été faite de ceux-ci. L'une des questions de la recherche allait d'ailleurs dans ce sens : « Les séquences didactiques générées dans le cadre de l'ingénierie didactique collaborative sont-elles valides? » (Sénéchal, 2016). Pour y répondre, chaque critère a été examiné de façon à déterminer la légitimité, la pertinence et la cohérence des contenus du dispositif ainsi que la faisabilité de sa mise en œuvre et les gains d'apprentissage découlant de cette dernière. Après avoir brièvement présenté la recherche en question, nous illustrerons chacun des critères de façon à montrer comment leur examen permet de statuer sur la validité d'un dispositif didactique.

### *4.1. Présentation de la recherche*

Située dans le prolongement d'une recherche de maîtrise, la recherche doctorale (Sénéchal, 2016) dont il est question ici s'appuyait sur les constats suivants : les activités de communication orale sont peu nombreuses dans la classe de français du secondaire québécois et les enseignants disposent de peu d'outils complets pour mettre en place ces activités qui sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation (Sénéchal, 2012). Si la nécessité d'outiller le travail des enseignants en vue du développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves s'est manifestée d'emblée, il fallait toutefois s'assurer que le dispositif didactique choisi pour ce faire, en l'occurrence des séquences didactiques (désormais SD [Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2001]), soit viable en contexte (Bednarz, Poirier, Desgagné et Couture, 2001). Bien qu'il ait rapidement été décidé de suivre la démarche méthodologique exploitée par Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001), soit celle de l'ingénierie didactique, qui permet à la fois de concevoir un dispositif didactique et de s'assurer de sa validité par une expérimentation en contexte réel d'enseignement (Artigue, 1988), il est apparu qu'une partie du processus de validation ainsi que les probabilités d'utilisation ultérieure des SD reposaient sur une collaboration avec des enseignants. Il a donc été choisi de s'adjoindre la collaboration de praticiens aux fins de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation de deux séquences didactiques destinées respectivement à l'enseignement de la discussion en 3<sup>e</sup> secondaire et de l'exposé critique

en 4<sup>e</sup> secondaire<sup>5</sup>. Le processus de validation des SD a été mis en place tout au long des phases de cette ingénierie didactique dite collaborative (Sénéchal, 2016; 2018).

Initialement, les étapes de l'ingénierie didactique s'opérationnalisait selon un processus en quatre phases suivant une séquentialité temporelle (Artigue, 1988) : 1) les analyses préalables, 2) la conception et l'analyse à priori des situations didactiques de l'ingénierie, 3) l'expérimentation du dispositif didactique et son analyse à posteriori et, enfin, 4) son évaluation. L'ingénierie didactique dont il est question ici a été « renouvelée » par une collaboration avec quatre enseignants (deux en 3<sup>e</sup> secondaire et deux en 4<sup>e</sup> secondaire), à l'image des travaux de « conception continuée dans l'usage » de Goigoux en didactique de la lecture, dans le cadre desquels ce didacticien s'est employé à concevoir des outils didactiques tenant compte des savoir-faire et des conceptions des enseignants appelés à s'en servir (Goigoux, 2012; Goigoux et Cèbe, 2009). Cela a permis d'intégrer les praticiens aux phases de conception et de validation traditionnellement réservées au chercheur et d'avoir, par le fait même, plus facilement accès aux représentations des enseignants lors des échanges<sup>6</sup> menés à ces étapes de l'ingénierie. Avant le début de la collaboration avec les enseignants, des analyses préalables, qui visaient entre autres à cibler les caractéristiques des genres sur lesquels porteraient les SD, ont été menées. Les étapes où l'ingénierie didactique a été la plus soutenue par la collaboration avec les enseignants sont celles de la conception et de l'expérimentation, bien que les praticiens aient également contribué à la validation par la réalisation de bilans collaboratifs. Ces derniers consistent en des entretiens faisant appel à des segments vidéos de l'expérimentation, particulièrement ceux concernant les moments où les enseignants n'avaient pas suivi la planification initiale, et visent à mieux comprendre ces gestes de replanification ainsi qu'à vérifier les ajustements nécessaires en vue de l'amélioration des dispositifs. L'expérimentation s'étant déroulée en deux phases (sur deux années scolaires différentes), il a été possible, avant la seconde, d'ajuster les deux SD à la lumière des constats réalisés

---

5. Les ateliers de la SD de 3<sup>e</sup> secondaire (discussion) portaient sur 1) le passage du tour de parole grâce à l'intonation, 2) la reformulation et 3) la séquence justificative orale, alors que ceux de la SD de 4<sup>e</sup> secondaire (exposé critique) portaient sur 1) les stratégies publicitaires, 2) le marquage informationnel grâce à l'intonation et 3) la séquence justificative orale.

6. À l'étape de la conception, le journal de bord du chercheur a été utilisé pour consigner les échanges avec les enseignants (les détails de ces rencontres sont notés dans la thèse [Sénéchal, 2016]). Lors des expérimentations et des bilans collaboratifs, des captations audiovisuelles, qui ont été intégralement transcrites et utilisées pour l'analyse de contenu par la suite, ont été réalisées.

à la suite d'une première validation. Aussi la démarche, présentée dans le tableau ci-dessous, est-elle caractérisée par une double expérimentation/ validation collaborative ponctuée d'ajustements intermédiaires.

*Les étapes de l'ingénierie didactique collaborative (IDC)*

	<b>Étape de l'IDC</b>	<b>Participant(s) concerné(s)</b>	<b>Méthode (outils)</b>
1	Analyses préalables	Chercheuse responsable	• Analyse théorique de documents écrits et audiovisuels
2	Conception et analyse à priori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	• Rencontres de conception (journal de bord du chercheur)
3	1 <sup>re</sup> expérimentation et analyse à postériori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	• Observation directe, occasionnellement participante (journal de bord et captations audiovisuelles) • Bilans collaboratifs [entretiens] (captations audiovisuelles)
4	1 <sup>re</sup> évaluation et ajustement du produit de l'IDC	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	• Analyse de contenu par traitement manuel (grilles d'analyse de la mise en œuvre du produit de l'IDC)
5	2 <sup>e</sup> expérimentation et analyse à postériori	Chercheuse responsable et enseignants collaborateurs	• Observation directe, non participante (journal de bord et captations audiovisuelles) • Bilans collaboratifs [entretiens] (captations audiovisuelles)
6	Évaluation finale du produit de l'IDC	Chercheuse responsable	• Analyse de contenu par traitement manuel (grilles d'analyse de la mise en œuvre du produit de l'IDC)

Les deux phases d'expérimentation ont été captées par deux caméras et les films de classe ainsi générés ont été transcrits à l'aide du logiciel *Transana*, puis une analyse de contenu par traitement manuel de données (Bardin, 1977/2003) a été réalisée. Les principaux indicateurs choisis à cette fin sont les gestes didactiques que sont la régulation et l'institutionnalisation (Brousseau, 1998; Schneuwly et Bain, 1993; Schneuwly et Dolz, 2009; Sensevy, 2001) ainsi que les modifications apportées par les enseignants collaborateurs aux planifications initiales.

*4.2. Validité de séquences didactiques élaborées et expérimentées dans le cadre de l'ingénierie didactique collaborative*

À la suite de chacune des phases d'expérimentation, une évaluation des SD en termes de validation a été réalisée en vue de cerner les éléments ayant fait obstacle à leur mise en œuvre. Pour ce faire, les données

issues des observations directes et celles provenant des bilans collaboratifs réalisés avec les enseignants ainsi que de l'examen des documents utilisés par ces derniers ont été utilisées. Les deux SD, dont l'organisation est présentée en annexe, ont été soumises aux cinq critères présentés plus haut, à savoir ceux de légitimité, de pertinence, de cohérence, de faisabilité et de possibilité de gains en termes d'apprentissage pour les élèves, ce qui a ultimement permis d'établir la validité du produit de l'ingénierie didactique menée en collaboration avec les enseignants.

#### 4.2.1. La légitimité des SD

Juger de la légitimité d'un dispositif didactique vise entre autres à s'interroger sur le choix des contenus à enseigner. Tous ceux ayant été choisis pour être traités dans les deux SD sont tirés des prescriptions ministérielles en vigueur pour l'enseignement du français au deuxième cycle du secondaire québécois (MELS, 2007/2009, 2011). On peut cependant se demander sur quelles bases empiriques les prescriptions ministérielles se fondent et si le degré scolaire choisi pour mener ce travail est adéquat. Cependant, les caractéristiques retenues ne l'ont pas été simplement en raison de leur présence dans les prescriptions : non seulement ces choix ont-ils été basés sur le cadre conceptuel et théorique de la recherche, mais, plus important encore, ils tirent également leur légitimité de l'analyse préalable des genres réalisée avant l'élaboration des dispositifs. En effet, avant le début de l'ingénierie didactique collaborative, des productions des deux genres ont été captées de façon audiovisuelle lors d'un stage de recherche doctorale à la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève : des étudiants en éducation ont réalisé des productions initiales d'exposés critiques de messages publicitaires audiovisuels, et des membres du personnel (assistants de recherche et maîtres d'enseignement) ont pris part à deux discussions portant sur le traitement des valeurs dans le conte *Cendrillon*. L'étude de ces productions, jumelée à celle d'écrits scientifiques (p. ex. dictionnaires courants et spécialisés; Auriac, 2007; Béguelin, 2000; Berrendonner, 1993; Blanche-Benveniste, 2003; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015; Dolz et Schneuwly, 1998; Tozzi, 2007), a permis de définir les genres à partir de faisceaux de caractéristiques génériques d'ordres communicationnel, textuel, sémantique et d'oralité (Sénéchal, 2016). Selon les besoins des élèves mis de l'avant par les collaborateurs, trois caractéristiques ont ensuite été choisies pour chacun des genres. Comme les enseignants souhaitaient que la mise en œuvre des SD se fasse en continu, le choix a été appuyé sur les observations des enseignants et leur connaissance de leurs élèves (Dumais, 2010), plutôt sur les éléments ayant émergé des

productions initiales (comme le suggèrent Dolz, Noverraz et Schneuwly [2001]). C'est ce qui a également conduit à l'anticipation de certains obstacles dont la prise en compte relève de la pertinence des SD.

#### 4.2.2. *La pertinence des SD*

Au cours de l'élaboration des SD, la collaboration avec les enseignants a entre autres permis de cerner quelques obstacles susceptibles d'être rencontrés par les apprenants au moment de la mise en œuvre du dispositif (p. ex. la difficulté à utiliser des procédés de reformulation complexes) en raison de la connaissance qu'avaient les collaborateurs de leurs élèves. Les activités prévues dans les ateliers des SD ont donc été pensées de façon à faire prendre conscience de ces obstacles aux élèves pour les amener à les dépasser, par exemple en faisant émerger leurs représentations du genre à l'étude.

Les planifications détaillées<sup>7</sup> des deux SD comprenaient des indications quant aux interventions à mener pour faire émerger ces représentations, un moment-clé de la SD pour juger de la pertinence des contenus choisis pour faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. En effet, c'est principalement en s'appuyant sur la verbalisation des représentations des élèves qu'il a été possible de statuer sur la nécessité d'un enseignement pour que les élèves aient accès aux contenus choisis pour faire l'objet des ateliers.

Dans le cas de la discussion, en 3<sup>e</sup> secondaire, il a été possible de noter un manque d'uniformité et de précision quant aux représentations que les élèves avaient de la discussion (p. ex. « une discussion entre deux personnes »; « parler »; « euh parler avec quelqu'un d'autre sur un sujet ou : de j'sais pas trop là »; Sénéchal, 2016). Comme prévu, les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire avaient déjà tous déjà fait des exposés oraux, principalement descriptifs, tant au primaire qu'au secondaire; leur représentation du genre « exposé critique » avait donc de fortes chances d'être conditionnée par leurs expériences antérieures. Certains des éléments mentionnés par les élèves ont montré que la réalisation d'exposés oraux s'apparente encore beaucoup à des exercices de récitation s'appuyant sur des consignes, voire des directives. Plusieurs ont en effet ciblé le respect des consignes comme facteur de réussite dans la réalisation d'un exposé oral. Et lorsqu'un enseignant a demandé un exemple de consigne, un élève a répondu « un nombre de mots », ce qui donne à croire que plusieurs élèves, peut-être encouragés par leur enseignant, ont l'habitude de rédiger un texte qu'ils apprennent par cœur.

---

7. Les planifications détaillées se présentaient comme un document regroupant le travail réalisé lors des rencontres d'élaboration en collaboration avec les enseignants et suivant une séquentialité temporelle.

Les productions initiales réalisées à la suite des mises en situation des deux SD ont également été considérées pour établir la pertinence des contenus. Par cette étude, il a été possible de déterminer si les caractéristiques des genres choisis pour faire l'objet des ateliers des SD portaient sur des éléments lacunaires chez les élèves, dépassant les capacités développées au cours de leurs expériences de communication antérieures. En ce qui concerne la discussion, lorsque les élèves ont dû se prononcer sur les forces et les lacunes des productions initiales<sup>8</sup>, ils ont mentionné qu'il n'y avait pas vraiment de liens entre les interventions, que les participants n'avaient pas repris ce qui avait été dit par leurs interlocuteurs pour faire avancer la discussion et qu'ils n'avaient pas assez « expliqué » leur point de vue (confusion entre l'explication et la justification, mais précisons que Jean-Michel Adam [1990] voit, dans la justification, une forme d'explication pour faire comprendre quelque chose). Cela rejoint ce qui avait été ciblé en collaboration avec les enseignants pour faire l'objet des ateliers de la SD, soit le passage du tour de parole, la reformulation et la séquence justificative orale. Pour ce qui est de l'exposé critique, les élèves ont jugé que ceux ayant réalisé les productions initiales<sup>9</sup> étaient généralement dynamiques et parlaient assez fort, mais que leur présentation manquait souvent de contenu<sup>10</sup>. Quelques volontaires ont appuyé leur réponse à la question posée sur des éléments du message publicitaire, mais sans toutefois parvenir à utiliser les mots justes (vocabulaire relatif aux stratégies publicitaires) ou à produire une justification complète (peu de vocabulaire subjectif et de marques énonciatives, absence de marqueurs de relation et de conclusion).

Tant en 3<sup>e</sup> qu'en 4<sup>e</sup> secondaire, les représentations des élèves à propos des genres faisant l'objet des SD justifient la nécessité d'un enseignement explicite pour certaines caractéristiques de ces genres, ce qui s'est vu confirmé à la suite de la réalisation des productions initiales. La validation en termes de pertinence nous permet d'affirmer que les connaissances des élèves à propos du genre discussion doivent être

---

8. Dans cette SD, pour chaque groupe, deux productions initiales ont été réalisées par deux sous-groupes de quatre élèves qui devaient discuter d'une question portant sur le conte *Barbe Bleue* étudié précédemment.

9. Dans cette SD, pour chaque groupe, deux élèves volontaires ont réalisé chacun une production initiale d'un exposé critique après l'écoute d'un message publicitaire à partir d'une question posée par l'enseignant et appelant une justification.

10. Le manque de contenu est apparu après que les élèves ont commenté le temps de la présentation. Avec l'aide de l'enseignant, ils sont parvenus à déduire qu'une présentation jugée trop courte manquait certainement de contenu, déduction qu'ils ont ensuite réutilisée pour commenter une autre présentation : « y'avait assez d'informations c'tait assez long ».

encadrées par un enseignement de contenu permettant d'aller au-delà de leurs connaissances premières : d'une part, la représentation qu'ils ont du genre n'est pas la même pour tous, certains décalages importants ayant été observés au sein d'un même groupe d'élèves, et, d'autre part, cette représentation n'est généralement pas opératoire. Pour ce qui est de la pertinence des contenus de la SD sur l'exposé critique, comme les élèves devaient ultimement agir à titre d'experts en vue de formuler leur critique au moment de la production finale, il va de soi qu'un travail sur le contenu, ici sur les stratégies publicitaires employées dans les messages publicitaires critiqués, était incontournable, de même qu'un travail sur la conduite justificative : pour être en mesure de justifier leurs propos, les élèves devaient s'appuyer sur des éléments du message publicitaire, ce qui s'est révélé lacunaire au moment des productions initiales, montrant donc toute la pertinence de ces contenus.

#### 4.2.3. *La cohérence des SD*

Le principe de cohérence vise, rappelons-le, à vérifier la « solidarisation » des savoirs convoqués par le dispositif (Dolz et Schneuwly, 1997). Comme les modèles didactiques des genres textuels visent, de par leur organisation, la mise en cohérence d'un ensemble de dimensions enseignables, le produit de l'ingénierie didactique répondait partiellement à ce critère de validation dès l'élaboration des SD. Toutefois, malgré l'adéquation au modèle d'enseignement de la production orale par les genres de Dolz et Schneuwly (1998), un réaménagement des contenus a été nécessaire dans les deux SD dès la première expérimentation, et ce, tant sur les plans macrodidactique (organisation globale) que microdidactique (organisation locale [Artigue, 1988]). Nous en proposons trois exemples.

1. L'organisation globale de la SD sur la discussion, en 3<sup>e</sup> secondaire, a dû être revue après la première phase d'expérimentation. Si, au départ, l'atelier portant sur la reformulation avait été placé avant celui sur la justification, il est apparu que les élèves n'allaient guère plus loin que la reformulation en écho (qui consiste à répéter les paroles de l'autre telles quelles ou en utilisant des mots-clés [Adam, 1990; Roulet, 1987]), voire n'arrivaient tout simplement pas à reformuler dans le cadre de discussions en équipe : leurs interventions étaient insuffisamment développées. Les élèves émettaient leur point de vue sans énoncer les éléments sur lesquels celui-ci était fondé, donc leurs coéquipiers disposaient de peu d'informations sur lesquelles baser leur reformulation lorsqu'ils souhaitaient faire progresser le propos. Comme l'un des enseignants de 3<sup>e</sup> secondaire avait dû intervenir lors de la première

- phase d'expérimentation pour préciser aux élèves qu'ils ne devaient pas se contenter de dire, par exemple, « moi j'aime ça », sans dire pourquoi, une modification macrodidactique de la SD a été envisagée lors du bilan collaboratif de cet enseignant, soit celle d'intervertir les ateliers sur la reformulation et la justification.
2. Toujours sur le plan macrodidactique, une modification nécessaire quant à la façon de traiter les contenus de la SD de 4<sup>e</sup> secondaire s'est manifestée au terme des deux phases d'expérimentation. En effet, l'un des enseignants a expérimenté la SD deux fois auprès de groupes d'élèves en difficulté et a presque systématiquement manqué de temps pour réaliser adéquatement les activités métacognitives (Lafontaine et Dumais, 2014) prévues à la fin de tous les ateliers. Cette mise de côté (même involontaire) est susceptible d'avoir un impact sur la réussite des élèves, dans la mesure où ces activités poursuivent des buts bien précis, soit d'amener les élèves à réfléchir sur leur propre activité d'apprentissage (Zimmerman, 2000) et de faciliter, par le fait même, le transfert des connaissances acquises et des compétences développées dans un cadre donné (Romainville, 2007). Compte tenu de cela, le temps nécessaire à la réalisation de toutes les activités prévues dans la SD a été examiné et remis en question, ce qui a conduit au constat suivant : en raison du traitement (même partiel) de deux genres (exposé critique et message publicitaire) qu'elle propose, la SD de 4<sup>e</sup> secondaire nécessite, pour être pleinement opérationnelle, l'ajout d'une séance de cours dévolue à la consolidation des apprentissages, ce qui aura une incidence sur l'organisation globale du dispositif.
  3. Enfin, sur le plan microdidactique, le déroulement de certains ateliers a dû être repensé en procédant à des modifications mineures et majeures. À titre d'exemple, en 3<sup>e</sup> secondaire, c'est l'amorce de l'atelier sur la reformulation qui a été revue (modification mineure) et, en 4<sup>e</sup> secondaire, c'est toute la façon de traiter le marquage des informations importantes grâce à l'intonation qui a été modifiée (modification majeure).

Dans les trois cas, ce sont les observations en classe et, surtout, les bilans collaboratifs qui ont été les plus aidants pour juger de ce critère de validité. Par ailleurs, la double expérimentation a également été particulièrement utile pour établir la cohérence des contenus et, comme nous le verrons, pour nous assurer de la faisabilité des dispositifs élaborés dans le cadre de l'ingénierie didactique.

#### 4.2.4. La faisabilité des SD

La recherche dont il est question ici a examiné le critère de faisabilité en termes d'obstacles (principalement épistémologiques et organisationnels<sup>11</sup>) au moment de la validation des SD (voir Sénéchal, 2017 et 2018, pour plus de détails). Comme souligné précédemment (cf. critère de cohérence), l'organisation (locale et globale) des SD a dû être revue entre et après les deux phases d'expérimentation de l'ingénierie didactique, à la lumière des observations faites en classe et des affirmations des enseignants lors des bilans collaboratifs, pour que les dispositifs soient pleinement opérationnels. Les représentations des élèves (cf. critère de pertinence), mais aussi celles des enseignants, se sont parfois posées comme des obstacles épistémologiques, c'est-à-dire qu'elles ont parfois freiné l'apprentissage (Bachelard, 1938/1993; Brousseau, 1983, 2010). Les expériences de communication antérieures des élèves ainsi que les pratiques sédimentées<sup>12</sup> des enseignants (Schneuwly et Dolz, 2009), ont engendré des obstacles qui n'ont pu être évités : en effet, il s'agit d'une catégorie d'obstacles qui doit plutôt être dépassée par une prise de conscience de la conception ou de la façon de faire erronée (Brousseau, 2010). Par ailleurs, certaines caractéristiques du milieu qu'est la classe (p. ex. matériel audiovisuel, gestion du temps, composition des groupes d'élèves) ont dû être prises en considération pour déterminer adéquatement la faisabilité des SD, ce qui n'aurait pu être fait sans l'apport des enseignants collaborateurs à l'ingénierie didactique. Cette façon de procéder a mis en évidence l'intérêt et la richesse d'une perspective de travail en collaboration, dans la mesure où la faisabilité s'est vue favorisée par le travail collectif de discussion et d'ajustement des démarches proposées aux contraintes des classes et du contexte scolaire québécois. Selon nous, il s'agit, en outre, d'une démarche qui augmente les probabilités d'utilisation ultérieure du produit de l'ingénierie en apportant des pistes de solutions aux problèmes liés à la question de sa reproductibilité (Sénéchal, 2018).

---

11. Un obstacle apparaît dès lors que quelque chose freine la réalisation d'une tâche, du point de vue de l'enseignant (tâche d'enseignement) ou de l'élève (tâche de communication, d'analyse, etc.), nuit à l'apprentissage ou empêche le développement des capacités de l'élève (Legendre, 2005). L'obstacle épistémologique est une résistance ou une entrave au développement d'un objet de savoir se manifestant lorsque « l'acte de connaître se fait contre une connaissance antérieure, en déconstruction des connaissances mal établies » (Bachelard, 1938/1993, p. 17). Les obstacles organisationnels sont ceux liés à l'organisation et au contenu du dispositif (Brousseau, 2010).

12. Par *sédimentation des pratiques*, nous désignons le fait par lequel « les nouveautés dans l'enseignement sont généralement ancrées dans les pratiques anciennes et, *a contrario*, les pratiques anciennes ont tendance à revenir quand les nouvelles montrent leurs limites » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 63).

#### 4.2.5. Les gains en termes d'apprentissage engendrés par les SD

Déterminer si la réalisation des SD avait engendré des gains en termes d'apprentissage pour les élèves a été rendu possible par l'examen de certaines affirmations des enseignants lors des bilans collaboratifs ainsi que des documents utilisés par les enseignants et les apprenants (p. ex. grilles d'évaluation et d'autoévaluation) et, surtout, par la comparaison des productions initiales et finales des élèves. Pour illustrer ce critère, nous nous arrêterons uniquement au gain le plus notable pour chacune des SD.

La capacité des élèves de 3<sup>e</sup> secondaire à justifier leurs dires est celle pour laquelle la progression a été la plus marquée. Comme mentionné plus haut (cf. pertinence), les productions initiales de la SD sur la discussion ont mis en lumière les lacunes des élèves en ce qui concerne la capacité à justifier leurs propos et, ainsi, à contribuer à l'échange : en général, les participants n'arrivaient pas à développer leur point de vue et leurs interlocuteurs ne disposaient d'aucun élément à partir desquels enchaîner leurs propos, le manque de contenu entraînant presque invariablement l'absence d'échanges. Toutefois, selon les notes et les propos des enseignants, au moment des productions finales, les élèves sont tous parvenus à formuler une appréciation à propos des pistes de discussion qui leur avaient été proposées et, pour la plupart, à justifier adéquatement cette appréciation en s'appuyant sur des éléments du conte. L'un des enseignants s'est d'ailleurs révélé positivement surpris par ce résultat, car il avait mentionné, au moment de l'élaboration de la SD, que ses élèves éprouvaient généralement beaucoup de difficulté à développer leurs propos et à justifier, tant à l'oral qu'à l'écrit. Il a d'ailleurs pu voir une nette amélioration de la conduite justificative lors d'activités réalisées après la mise en œuvre de la SD (pour les deux phases d'expérimentation). Selon les observations qui ont pu être faites et ce qu'en ont dit les deux enseignants de 3<sup>e</sup> secondaire, tout porte à croire que l'utilisation du dispositif a permis le développement de la capacité à mobiliser les ressources cognitives nécessaires à la production de la conduite langagière métadiscursive qu'est la justification (Chartrand, 2013).

Pour ce qui est des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, c'est leur capacité à utiliser les stratégies publicitaires pour appuyer leur critique qui a montré la progression la plus notable. En effet, en comparant les productions initiales et finales ainsi que les réponses des élèves à une activité<sup>13</sup> de compréhension de messages publicitaires comportant une question sur

---

13. Questionnaire de compréhension de deux messages publicitaires audiovisuels passé au début et à la fin de la SD.

ces stratégies, il a été possible de constater que les élèves étaient en mesure de réinvestir les apprentissages réalisés dans l'atelier portant sur l'analyse des stratégies publicitaires. Non seulement ont-ils montré une meilleure compréhension générale des stratégies à la fin de la SD, mais ils ont également été davantage en mesure d'utiliser les termes appropriés pour y faire référence. L'analyse des productions finales a permis de constater que si certains volontaires avaient proposé une amorce de justification dans leur production initiale (en mentionnant une, voire deux stratégies publicitaires, et en n'employant généralement pas les bons termes), les élèves avaient majoritairement réussi à aller beaucoup plus loin dans la justification de leurs dires en faisant des liens directs entre l'efficacité du message et les stratégies publicitaires utilisées dans celui-ci, le tout en utilisant adéquatement les termes appropriés.

## **5. En guise de conclusion : vers l'opérationnalisation des critères de validité didactique**

L'objectif de cette contribution était de définir le concept de validité didactique et de rendre opérationnels, par l'illustration, ses critères d'application. En nous penchant sur chacun d'entre eux, nous avons montré que le processus de validation d'un dispositif didactique est complexe et multidimensionnel.

La recherche sur laquelle nous nous sommes appuyés a proposé deux séquences didactiques (dispositifs) que nous qualifions de valides. D'abord, il s'est avéré que les contenus mobilisés sont *légitimes* eu égard aux prescriptions ministérielles du Québec. Ensuite, nous avons mis en évidence la *cohérence* des dimensions de l'oral retenues concernant les genres oraux objet d'enseignement, dimensions qui ont, par ailleurs, été didactisées de façon à être adaptées au contexte scolaire et aux contraintes de la classe, notamment grâce au travail de collaboration avec les enseignants participant au projet. La *pertinence* des choix effectués découle également des besoins qui ont été constatés lors de l'évaluation des productions orales initiales des élèves. L'observation des pratiques d'enseignement effectives lors de la mise en œuvre des SD au cours des deux expérimentations a confirmé le principe de *faisabilité*. Enfin, les *gains en termes d'apprentissage* constatés constituent assurément l'un des éléments les plus forts pour montrer l'intérêt de la démarche expérimentée.

À l'issue de ce travail, il nous semble important de proposer et de justifier un examen systémique (voir figure) des cinq critères pour valider didactiquement les nouveaux dispositifs. Si chaque critère pris

séparément enrichit la compréhension du phénomène analysé, c'est la considération de l'ensemble d'entre eux qui fournit une vision générale de l'intérêt des propositions d'innovation. Les cinq critères traités ici pour analyser les bénéfices d'un outil didactique innovant sur l'enseignement de l'oral peuvent être rigoureusement opérationnalisés et nous semblent tous fondamentaux pour mettre à l'épreuve des innovations didactiques.

Ces cinq critères sont à considérer non seulement de façon complémentaire, mais surtout en interrelation. Par exemple, le temps didactique, qui fait partie des préoccupations des enseignants (critère de faisabilité), ne coïncide pas avec le temps d'apprentissage nécessaire pour tous les élèves (critère de pertinence), ce qui explique des gains d'apprentissage parfois inégaux entre les élèves.

La validation d'un outil comme une séquence didactique exige, d'une part, une observation attentive des pratiques effectives d'enseignement et des gestes professionnels impliqués, comme le montrent les analyses sur l'enseignement de la production écrite réalisées par Tobola Couchepin (2017). D'autre part, l'impact et les gains en termes d'apprentissage ne peuvent pas se mesurer uniquement en observant les performances orales finales des élèves. Les progrès d'apprentissage sont un critère central pour valider un dispositif d'enseignement, mais pour les placer réellement au cœur du processus de validation, il conviendrait d'affiner ou d'ajouter des critères concernant les obstacles et les résistances rencontrés et les régulations proposées par les enseignants pour les dépasser au cours des interactions didactiques. Enfin, la cohérence des objets enseignés se construit dans la dynamique de ces interactions, ce qui exige une observation fine de la mise en place des dispositifs et de l'adaptation constante que les enseignants en font selon les contraintes didactiques rencontrées.

Pour conclure, trois considérations finales méritent d'être soulignées. La première concerne l'importance d'une vision systémique des critères proposés et des modalités d'interrelation qui les caractérisent. La deuxième se réfère aux conditions de validation des outils qui exigent une analyse des pratiques et un affinement des critères dans l'observation des interactions didactiques et des processus d'apprentissage. La troisième porte sur la nécessité d'une double expérimentation des dispositifs innovants pour permettre leur ajustement et leur généralisation. En effet, une première mise en pratique met en évidence la validité obtenue moyennant les ajustements nécessaires proposés par l'équipe d'enseignants collaborant à la recherche ou constatés par les chercheurs. Cependant la validation finale exige une nouvelle expérimentation élargie. Dans tous les cas, l'ingénierie didactique gagne à être conçue,

mise à l'épreuve et validée dans le cadre d'une collaboration entre des enseignants et des chercheurs, en l'enrichissant des apports des expériences pratiques observées et en essayant de dépasser les limites constatées.

## Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Auriac, E. (2007). Approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire (élève), champ de formation (enseignant) et objet de recherche (pragmatique du discours). Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion* (p. 109-122). Bruxelles : De Boeck.
- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit critique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Bardin, L. (1977/2003). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bednarz, N., Poirier, L., Desgagné, S. et Couture, C. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Rouchier, G. Lemoine et A. Mercier (dir.), *Le génie didactique* (p. 43-69). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Béguelin, M.-J. (dir.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Berrendoner, A. (1993). Périodes. Dans H. Parret (dir.), *Temps et discours* (p. 47-61). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). La langue parlée. Dans Y. Yaguello (dir.), *Le grand livre de la langue parlée* (p. 317-344). Paris : Éditions du Seuil.
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien?* Lille : Septentrion.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97/98, 35-58.
- Brousseau, G. (1983). Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 4(2), 165-198.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 39-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Brousseau, G. (2010). Premières découvertes des obstacles épistémologiques et didactiques en mathématique. *Dossier thématique numéro 1*. Récupéré de <http://guy-brousseau.com/541/presentation-du-dossier-1-«obstacles-epistemologiques-»/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013). *Capacité d'une personne*. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/realisations/definition-de-la-litteratie-capacite-dune-personne/>
- Chartrand, S.-G. (2013). La justification. *Correspondance*, 18(3), 9-11.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica. Récupéré de <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Dufays, J.-L. (2012). Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays et B. Wiame (dir.), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* (p. 13-22) Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 volumes). Bruxelles : De Boeck/COROME.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1997). *Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux*. Communication présentée au colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », 3 au 5 octobre 1997, Marseille.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Gaussel, M. (2016). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossiers de veille de l'IFÉ*, 117, 1-32.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2009). *Un autre apport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Conférence de clôture du 9<sup>e</sup> colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Nantes.

- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du Français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clé en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007; 2009, 2<sup>e</sup> éd.). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec (Gouvernement du Québec).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec (Gouvernement du Québec).
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et N. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 63-83). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques. Dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (p. 108-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Roulet, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulateurs. *Cahiers de linguistique française*, 8, 111-140.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. État d'une discipline* (p. 47-62). Paris : Éditions Nathan.
- Schneuwly, B. et Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles. Dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 219-238). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.

- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2018). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149.
- Sénéchal, K. (à paraître). Quelle place pour les représentations et l'expérience de locuteur des praticiens dans la formation initiale et continue à l'enseignement de la communication orale? Dans P. Dupont et L. Lafontaine (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 204-224). Bruxelles : De Boeck.
- Tobola Couchepin, C. (2017). *Pratiques d'enseignement et d'évaluation du texte argumentatif et capacités scripturales des élèves* (thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, Suisse.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion*. Bruxelles : De Boeck.
- Wirthner, M, Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-regulatory cycles of learning. Dans G. A. Starka (dir.), *Conceptions of Self-Directed Learning* (p. 221-234). Münster, Allemagne : Waxman.

## Annexe

ORGANISATION DE LA SD DE 3 <sup>e</sup> SECONDAIRE : DISCUSSION À PROPOS DU TRAITEMENT DES VALEURS DANS UN CONTE
<p><u>Mise en situation</u> dans le cadre de laquelle on fait émerger les représentations que les élèves ont du genre <i>discussion</i>.</p> <p><u>Production initiale</u> réalisée par des élèves (volontaires et braves) qui produisent une première discussion « à froid », à partir des questions suivantes posées à propos du conte <i>Barbe Bleue</i> (lu précédemment) : 1) Selon toi, quelles sont les valeurs véhiculées dans le conte? Pourquoi? 2) Quelle est la valeur la plus importante selon toi et pourquoi? Enregistrement audio de cette première production pour ensuite dégager les caractéristiques du genre avec les élèves. On s'appuiera également, pour ce faire, sur des extraits audiovisuels d'une discussion d'experts à propos des valeurs dans <i>Cendrillon</i>.</p>

<p><u>Atelier 1</u> – intonation (passage des tours de parole)  <b>Objectif</b> : amener les élèves à reconnaître et à utiliser les marques de l’intonation et les pauses permettant de signaler la volonté de poursuivre une intervention ou d’y mettre un terme dans le cadre d’une interaction verbale.</p>
<p><u>Atelier 2</u> – justification  <b>Objectif</b> : amener les élèves à introduire le propos à justifier et à formuler les raisons qui le fondent en utilisant les ressources de la langue appropriées.</p>
<p><u>Atelier 3</u> – reformulation  <b>Objectif</b> : amener les élèves à assurer la cohérence de la discussion en enchaînant leurs propos aux propos antérieurs et en intervenant pour faire avancer la discussion par la reformulation.</p>
<p><u>Production finale</u> – discussion en groupes de quatre élèves sur le conte <i>Le petit Chaperon rouge</i> (lu hors classe dans le cadre de la préparation à la production finale)  Les élèves discutent des quatre pistes de discussion suivantes, qui leur ont été présentées au début de la SD :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quelles sont les valeurs véhiculées par le conte? Pourquoi?</li> <li>2. Quelle est la valeur la plus importante selon toi? Pourquoi?</li> <li>3. Comment les valeurs véhiculées par le conte peuvent-elles être transposées dans la vie réelle (actuelle)? Justifie ta réponse.</li> <li>4. Si les valeurs incarnées par le personnage principal étaient inversées, cela aurait-il des conséquences sur le déroulement de l’histoire? Pourquoi? Comment?</li> </ol>

<p><b>ORGANISATION DE LA SD DE 4<sup>e</sup> SECONDAIRE :</b>  <b>EXPOSÉ CRITIQUE À PROPOS D’UN MESSAGE PUBLICITAIRE AUDIOVISUEL</b></p>
<p><u>Mise en situation</u> dans le cadre de laquelle on fait émerger les représentations que les élèves ont du genre <i>exposé critique</i>.  <u>Production initiale</u> réalisée par des élèves (volontaires et braves) qui produisent un premier exposé critique « à froid », à partir de l’écoute de deux messages publicitaires. Enregistrement audio de cette première production pour ensuite dégager les caractéristiques du genre avec les élèves. On s’appuiera également, pour ce faire, sur quelques exposés de locuteurs experts sur un sujet similaire.  À cette étape, une première vérification de la compréhension des messages publicitaires « exemples » est réalisée sans qu’une correction soit faite par la suite (par un questionnaire de compréhension). Cela va permettre de voir si la compréhension a progressé du début à la fin de la SD.</p>
<p><u>Atelier 1</u> – analyse des procédés de persuasion employés dans les messages publicitaires (première partie)  <b>Objectif</b> : amener les élèves à dégager la thèse présentée de manière explicite ou implicite dans un message publicitaire ainsi qu’à repérer les arguments utilisés et ce sur quoi ils se fondent (contenu, procédés textuels).</p>
<p><u>Atelier 2</u> – intonation (marquage de l’information importante)  <b>Objectif</b> : amener les élèves à reconnaître les différentes fonctions de l’intonation et à utiliser les marques de l’intonation dans le but de délimiter les unités de sens dans le cadre d’un exposé critique.</p>
<p><u>Atelier 3</u> – justification  <b>Objectif</b> : amener les élèves à introduire le propos à justifier et à formuler les raisons qui le fondent en utilisant les ressources de la langue appropriées ainsi qu’à présenter une conclusion dans laquelle ils reformulent le propos qui a été justifié.</p>
<p>Retour sur l’atelier 1 et préparation de la production finale</p>
<p><u>Production finale</u> et deuxième vérification de la compréhension des messages publicitaires « exemples » (pour comparer avec la première et vérifier l’évolution ou non)  En équipe de deux, les élèves présentent leur message publicitaire et en font la critique, l’un à la suite de l’autre, selon leur rôle respectif (directeur artistique ou responsable de la mise en marché).</p>



# **Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire**

**PASCAL DUPONT**

*Université Toulouse – Jean Jaurès, France*

## **Introduction**

Le domaine de l'oral s'est développé, ces vingt dernière années, dans les différents pays francophones grâce à l'affirmation réitérée dans les programmes de la nécessité de son enseignement explicite et à l'émergence de deux axes didactiques susceptibles de le favoriser : un enseignement autonome de l'oral et/ou l'intégration des pratiques orales dans les multiples lieux de son usage à l'école et leur inscription dans la vie de la classe (Bautier, 2001; De Pietro et Schneuwly, 2003; Dolz et Schneuwly, 1998; Dupont, 2010; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Grandaty 2001; Lafontaine et Dumais, 2014; Nonnon, 1999). Aussi, maintenant que la possibilité et la nécessité d'enseigner l'oral sont largement admises, tant du point de vue de la recherche et des institutions que de celui des professionnels, reste encore à implanter son enseignement durablement dans les classes comme celui des autres sous-domaines de la discipline français, l'étude de la langue, l'écriture ou la lecture. De nombreux freins nuisent encore à la systématisation de son apprentissage comme le manifeste l'absence de plages « oral » dans les emplois du temps des classes françaises d'élémentaire (élèves de 6 à 11 ans) ou de collège (élèves de 12 à 16 ans) : la part consacrée à l'enseignement de la langue constitue la majeure partie de l'enseignement du français dans la semaine (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017) et les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves de fin d'école primaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013) montrent que ces derniers n'identifient pas l'oral comme un contenu d'enseignement. Afin de développer l'expertise professionnelle des enseignants et de rendre l'enseignement de l'oral « visible » aux élèves, nous nous proposons de revivifier l'approche par les genres à travers la

notion de genre scolaire disciplinaire en les considérant comme des lieux d'intervention didactiques co-substantiels aux contenus de savoirs disciplinaires. Cet article a ainsi pour objectif, dans le cadre d'une recherche exploratoire, de présenter un modèle d'ingénierie de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire et d'en apprécier la pertinence pour rendre l'apprentissage de l'oral explicite pour les élèves.

## 1. Problématique

Dès le courant des années quatre-vingt-dix, dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux*, Bernard Schneuwly (1996/1997) esquissait deux orientations épistémologiques de l'enseignement de l'oral : un enseignement autonome avec des contenus clairement définis programmés à partir des genres formels et mis en œuvre dans le dispositif de la séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998); ou l'intégration des pratiques orales dans les multiples lieux de son usage à l'école et leur inscription dans la vie de la classe (Bernié 2004; Le Cunff, Turcot et Gadet, 1998; Turcot, 2001). Étaient ainsi tracés les contours de pôles possibles d'une réflexion didactique dans le champ de l'oral reposant soit sur la didactisation de savoirs transmissibles relatifs à des formes orales modélisées (DePietro et Schneuwly, 2003), soit sur la dimension cognitive de l'oral, les interactions et leur rôle dans la construction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002; Chemla et Dreyfus, 2002). Si ces approches ont contribué à assurer la possibilité d'un enseignement de l'oral et sa visibilité, les principes qui les sous-tendent ont trouvé leurs limites dans la mise en pratique et l'analyse concrète des situations issues de ces deux courants en classe. D'une part, la scolarisation des genres oraux et la conception de séquences autonomes n'a pas intégré de manière formelle les connaissances disciplinaires autres que celles touchant à la grammaticalisation, évacuant en partie les questions du contenu de l'activité langagière, des connaissances des élèves pour pouvoir la nourrir et de la construction d'une communauté discursive pour la partager. D'autre part, l'organisation d'un travail sur les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquelles les savoirs se construisent a pu conduire de son côté à une dilution de l'enseignement de l'oral dans les autres disciplines et à une perte de sa perception en tant que contenu d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons adopté dans nos travaux sur la didactique de l'oral une autre posture épistémologique, à l'instar d'autres didacticiens, avec la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2011, 2016), le terme *scolaire* marquant le passage d'une pratique sociale à sa forme scolaire, le terme *disciplinaire* renvoyant à des contenus, des pratiques ou des outils

spécifiques aux disciplines enseignées à l'école. Comme le précise Bernié :

Les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique à une communauté d'instruction : ils sont des genres du « travail de l'école » au même titre que leurs variantes externes sont les genres du travail d'une autre communauté discursive. (2002, p. 80)

De ce fait, circonscrire la nature d'un genre scolaire suppose de caractériser les pratiques discursives de ce genre, à savoir les différents types de discours mis en œuvre par les élèves, à partir de leur ancrage dans les différentes disciplines d'enseignement. Une première partie du questionnement, quant à l'enseignement explicite de l'oral, réside dans les plus ou moins grandes résistances à l'implémentation de séquences spécifiques. Ces résistances tiennent à la fois aux rapports à des pratiques langagières qui restent encore trop souvent naturalisées, ainsi qu'à la place donnée à l'oral dans la discipline français et dans les autres disciplines scolaires. En outre, les difficultés inhérentes à un enracinement de l'enseignement explicite de l'oral dans les pratiques scolaires vont bien au-delà du degré de pertinence des propositions didactiques liées aux genres oraux et à l'élaboration de séquences existantes auxquelles les enseignants ont pu avoir accès ces dernières années. Ceux-ci doivent faire face à un certain nombre de contraintes professionnelles : la gestion du temps, l'évaluation, le respect de normes, l'établissement de critères de progrès, le nombre d'élèves d'une classe, etc. qui doivent être prises en compte dans l'élaboration des séquences. À travers la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire, nous nous proposons de conjuguer les apports des deux axes didactiques qui ont contribué à développer l'enseignement de l'oral : son inscription dans les activités scolaires disciplinaires et la didactisation des genres. Il s'agit de montrer comment les contenus disciplinaires spécifient les genres, clarifient leurs enjeux et permettent aux élèves de s'appuyer sur des connaissances communes pour acquérir des outils langagiers et des compétences discursives.

## 2. Cadre théorique

À partir de la modélisation des genres publics formels, diverses séquences didactiques ont été générées combinant systématiquement et adaptabilité<sup>1</sup> (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2010). Le principe

---

1. Plusieurs genres publics formels ont été exemplifiés par des séquences didactiques : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la lecture à d'autres (Dolz et Schneuwly, 1998); l'entrevue, l'audioguide, la chronique culturelle, le débat (Lafontaine, 2011).

d'élaboration des séquences didactiques reprend les deux pôles de production langagière du plan Rouchette de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (1971) « libération – structuration » en les articulant. Le point de départ des séquences est donc une mise en situation de communication ancrée dans un projet de classe qui oriente une production initiale que les élèves réalisent avec les moyens dont ils disposent et qui permet une évaluation diagnostique. En fonction de cette production initiale, des ateliers permettant de traiter les difficultés rencontrées et de travailler les dimensions du genre sont mis en œuvre. La séquence débouche sur une production finale « qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés » (Dolz et Scheuwly, 1998, p. 94). Cette démarche d'enseignement systématique et autonome de l'oral a servi de base à d'autres modèles didactiques de la production orale au Québec, dont ceux de Lafontaine et Préfontaine (2007) et de Dumais (2010), qui insistent sur l'exercitation. Ces premières scolarisations des genres oraux et la conception de séquences didactiques autonomes centrées sur la structure compositionnelle du genre et les moyens linguistiques utilisés ont en partie minoré les contenus thématiques des échanges au risque de la construction de situations artificielles sans véritables enjeux pragmatiques pour l'ensemble des élèves au sens où il ne suffit pas de scolariser un genre pour maintenir la dynamique de sa raison, son utilité sociale et garantir que tous les élèves aient les connaissances et les ressources nécessaires pour y prendre part. Par exemple si « débattre » participe depuis la Grèce antique à la vie de la cité et l'expression des citoyens, cette activité scolarisée peut rapidement tourner à vide dans cette perspective : quel enjeu vital (vitalisant) lui donner parfois? Comment construire une communauté discursive (Bernié, 2002) permettant à chaque élève de la classe de participer à un acte de langage collectif (Vanderveken, 1999)?

Une culture commune de la classe ne peut reposer uniquement sur des pratiques sociales supposées connues par l'ensemble des élèves. Seules les activités conduites dans le cadre scolaire, activités qui sont majoritairement consacrées à l'apprentissage de contenus disciplinaires, donnent l'assurance, ou tout du moins les plus grandes chances, que les élèves construisent en amont les ressources nécessaires, sous la forme de connaissances, de pratiques, de projets, etc., pour prendre la parole, comprendre autrui et interagir avec lui. Ces préoccupations sont perceptibles dans les nouveaux programmes scolaires français (Ministère de l'Éducation Nationale 2015/2016 et programmes consolidés de 2018) qui lient étroitement disciplines scolaires et genres oraux. Ceux-ci sont de plus en plus présents comme formes organisées de l'oral au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur scolarité du

cycle 1 au cycle 4 (de 3 à 15 ans). Par exemple, on peut relever dans les programmes 83 occurrences du genre du débat sur les 4 cycles<sup>2</sup> et dans l'ensemble des disciplines scolaires :

	Instructions Officielles de 2015/2016 et 2018	C1	C2	C3	C4	Total
Français	oral	1	4	7	9	21
	lecture/littérature			7	1	8
	étude de la langue		2			2
	écriture		1			1
Langues vivantes					4	4
Art/musique			1	2	7	10
EPS				1		1
Mathématiques					1	1
Sciences et techniques			1		3	4
Enseignement moral et civique			7	12	9	28
Histoire/géographie					3	3
Total		1	16	29	37	83

Tableau 1 : La répartition des occurrences du terme « débat » par cycle et domaine d'enseignement dans les Instructions Officielles de 2015/2016 - 2018.

Le genre du débat étant présent à tous les niveaux et dans l'ensemble des disciplines scolaires, la nature même de ses visées, et les interactions langagières produites, ne peuvent être que très diversifiées selon l'âge des élèves et les contenus d'enseignement abordés. Cette pluralité des significations du genre tend à souligner l'existence d'une tension entre généricité et spécificité, les pratiques langagières ne pouvant être considérées en dehors des contenus auxquels elles se réfèrent sous peine d'entretenir un vide transpositionnel (Ligozat et Leutenegger, 2004) qui ne peut que contribuer à l'ambiguïté des genres scolaires et du contrat spécifique d'enseignement/apprentissage qui leur est lié. Les potentialités d'incarnation d'un même genre dans différentes disciplines renforcent l'hypothèse de l'existence des genres scolaires disciplinaires

2. Maternelle (cycle 1, 3-5 ans), cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, 6-8 ans), cycle de consolidation (cycle 3, 9-11 ans), cycle des approfondissements (cycle 4, 12-15 ans).

dont l'objectif n'est pas tant, à proprement parler, d'élaborer un ensemble exhaustif de modèles didactiques qui seraient trop nombreux s'il s'agissait de décliner chaque genre dans chacune des disciplines, mais plutôt de définir des lieux d'intervention didactique à partir de l'identification des facteurs à considérer pour paramétrer des séquences d'enseignement contrôlées prenant en compte les variétés d'oral et articulant création et gestion d'un contexte discursif. À ce titre, les genres scolaires disciplinaires pourraient répondre à un triple enjeu :

1) Un enjeu de reconnaissance et d'autonomisation de l'oral. Il s'agit de dénaturer l'oral, de prendre en compte ses variétés et sa variabilité normative pour construire des situations d'enseignement contrôlées d'oral.

2) Un enjeu de construction de la professionnalité. La formation des enseignants ne peut se limiter à un panorama des types d'oraux, à recenser des situations de communication et des objectifs ainsi que des techniques pour conduire les échanges, mais nécessite la prise en main d'instruments<sup>3</sup> pour créer et gérer des contextes discursifs articulant conception et conduite de situations d'enseignement et d'apprentissage.

3) Un enjeu d'opérationnalisation du concept de genre. Pour accroître son potentiel heuristique en contexte scolaire, il importe de dépasser la dichotomie entre les conceptions du genre fondant des possibilités de communication et du genre comme contenu d'enseignement objectif appartenant à la matrice disciplinaire de la discipline « français », pour en faire un espace de travail dans lequel l'attention des élèves est mobilisée explicitement sur des aspects langagiers.

L'ambition des genres scolaires disciplinaires n'est donc pas de dresser une liste des genres à enseigner dont le recensement ne serait jamais complet<sup>4</sup>, ni un catalogue de contenus de l'oral enseignables qui même organisé risquerait de tenir de l'inventaire à la Prévert, ni non plus de s'en tenir uniquement à la scolarisation des genres publics extra-scolaires dont il n'est pas certain que les élèves aient des représentations « génériques » collectives et partagées véhiculées par des usages du genre, ou encore à la déclinaison des genres formels dans toutes les disciplines. Son intérêt praxéologique est de concilier des pratiques ordinaires déjà-là et la mise en œuvre effective d'un enseignement de l'oral en fournissant des repères aux enseignants afin qu'ils puissent enseigner et évaluer l'oral, et aux élèves pour qu'ils puissent donner une

---

3. « Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques » (Rabardel, 1995).

4. Suzanne-G. Chartrand, Judith Emery Bruneau et Kathleen Sénéchal (2015) ont déjà caractérisé 50 genres pour développer les compétences langagières en français sans que toutes les possibilités ne soient épuisées.

utilité, un sens, et de la valeur aux apprentissages oraux, tout en tenant compte des contraintes de l'oral qui sont à considérer dans les propositions didactiques qui ne peuvent faire abstraction du travail de l'enseignant qui doit les gérer. C'est pourquoi les genres scolaires disciplinaires ne se réduisent pas à des définitions closes sur elles-mêmes de genres définis à priori comprenant des contenus d'enseignement, mais tentent d'ouvrir la voie à un paramétrage souple des activités d'oral, pour les adapter à des situations concrètes, en fonction des enseignements et des projets d'une classe donnée. Ce paramétrage est rendu possible par les contenus et les critères de production des genres scolaires disciplinaires qui sont autant de curseurs que l'enseignant peut utiliser pour guider et réguler l'activité des élèves, et ajuster ses interventions. Il est réalisé à partir de la catégorisation de facteurs qui contraignent la production et l'interprétation langagière et anticipent sa réalisation et sa négociation dans l'interaction. Nous en avons retenu sept pour construire des séquences contrôlées d'enseignement de l'oral :

- la visée du genre en relation avec la discipline (l'orientation de l'activité langagière);
- les contenus disciplinaires (contenus d'enseignement, savoir-faire, valeurs, rapport à, pratiques, manière de penser, d'agir, de parler, etc.);
- le statut des élèves interactants (les postures);
- la dynamique cognitivo-langagière (les opérations langagières mobilisées, les conduites discursives utilisées);
- le cadre participatif (la temporalité, les supports, les modalités de prise de parole : individuelles/par un groupe restreint/collectives, les situations problèmes);
- les interactions oral/écrit (la mise en mémoire, le questionnement, le nourrissage<sup>5</sup>, les niveaux de formulation, la régulation, les explicitations);
- la distanciation/réflexivité (l'observation, l'écoute, l'évaluation, l'analyse de corpus audio ou vidéo, la mise en mots de procédures).

Chaque genre oral, dans cette perspective, n'a pas une forme unique figée. C'est une « promesse de genre » (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004) qui est reconfigurée au gré des situations de classe et des contenus d'enseignement auxquels il se réfère afin de lever les ambiguïtés du contrat didactique qui lui est lié. En reprenant l'exemple du genre du débat, nous avons élaboré le tableau suivant qui présente des exemples de paramétrage de types de débat dans les disciplines pour permettre aux enseignants de créer et de gérer des contextes discursifs en s'appuyant sur les activités scolaires disciplinaires de leur classe.

---

5. Le terme de nourrissage est entendu comme l'apport d'informations nouvelles constituant un réservoir de contenus dans lequel il est possible de puiser pour soutenir les échanges.

	<b>Débat citoyen</b> (régulé, démocratique, politique)	<b>Débat scientifique</b> (de savoirs)	<b>Débat philosophique</b> (vs discussion philosophique)	<b>Débat Interprétatif Littéraire (DIL)</b>
<b>Visée</b>	Apprentissage de la démocratie dans un espace d'échanges régulés selon des règles négociées	Apprentissage de la démarche d'investigation, acquisitions lexicales, construction de connaissances	Apprentissage de la philosophie comme démarche de réflexion (problématiser, conceptualiser, argumenter)	Apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture
<b>Objet travaillé</b>	Décisions collectives, valeurs démocratiques	Phénomènes et connaissances scientifiques	Questions anthropologiques	Lieux d'indécision du texte permettant un investissement subjectif, culturel, expérientiel, etc.
<b>Statut des interactants</b>	Interactant à qui est dévolue une part de responsabilité	Interactant non expert à priori dont la parole ne peut faire autorité	Interactants appartenant à une communauté de recherche	Interactants exprimant une subjectivité en respectant les droits du texte
<b>Dynamique cognitivo-langagière</b>	Argumentation, accord sur des normes, formulation de règles valables pour le groupe	Argumentation, formulation d'hypothèses, raisonnement soumis à un processus de validation	Développement des capacités réflexives par la découverte de principes de raisonnement	Argumentation, justification, retours au texte, mise en réseau culturelle
<b>Cadre participatif</b> Temps, groupe, situation problème, supports	Espace de parole organisé dans le cadre des règles d'une institution	Situations problème, échanges autour d'observations, d'expérimentations, d'hypothèses	Implication personnelle dans un questionnement dont on n'a pas la réponse	Espace de parole conçu pour faire part et partager des lectures singulières et créatives
<b>Interactions oral/écrit</b> Dossier, affiches mémoire, notes	Étude de cas, textes « institutionnels »	Expérimentation/ observation. Corpus de connaissances	Étude de cas – Littérature – Histoire	Textes littéraires, carnet de lecteur, écrits d'invention
<b>Distanciation Régulation en contexte</b>	Groupe observateur – binôme producteur/évaluateur – journal de prise de parole – enregistrement – écoute – lecture de corpus – changement de rôle – institutionnalisation sous la forme « J'ai appris à », etc.			

Tableau 2. Exemples de paramétrage de genres scolaires disciplinaires du débat.

Au sein des « sphères » disciplinaires, les activités langagières en classe sont susceptibles d'être orientées suivant deux modalités. L'accent peut être mis sur les aspects communicationnels, les contenus de savoir, les démarches propres aux disciplines, etc. Dans ce cas, le genre oral est travaillé et l'enseignant en tire parti dans les enseignements du domaine disciplinaire de référence. Les élèves exercent des compétences orales qui ont été enseignées ou sont à enseigner dans d'autres séquences. Ou bien, lorsque les choix de l'enseignant portent sur ce qui contraint l'activité langagière et les moyens de la mettre en œuvre afin de dégager des contenus d'enseignement propres à l'oral, le genre est enseigné. Il s'agit alors de dévoiler les rôles de l'oral (raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.), l'usage de ressources de la langue adaptées aux situations (lexique, syntaxe, plan discursif, etc.), de conscientiser la dynamique cognitivo-langagière et les modelages successifs de la « normalisation » des énoncés (mise en discours et textualisation des savoirs, niveaux de formulation, secondarisation, etc.). Dans ce second cas, une attention plus particulière sera portée sur la place donnée à la distanciation/réflexivité (évaluation, groupes d'observateurs, journaux de prise de parole), au statut des interactants, aux interactions oral/écrit

(vectorisées dans ce sens) et à la construction du cadre participatif (temporalité, groupe, support, situation problème) dans lequel se situe l'activité langagière. Ces paramétrages donnent des modes d'existence diversifiés aux genres dans la classe en fonction des choix pédagogiques et didactiques. Pour finaliser l'opérationnalisation des genres scolaires disciplinaires, ceux-ci sont à articuler avec une ingénierie didactique élaborée à partir de ces paramétrages. Cette ingénierie de séquence se démarque du principe des séquences didactiques déjà codifiées présentant une succession linéaire d'ateliers afin de travailler tour à tour différentes habiletés et de passer d'une production initiale à une production finale. La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire privilégie plutôt un principe spiralaire favorisant l'alternance de phases entre activités de production pour mettre en œuvre les compétences langagières en cours de construction, de réception pour observer et évaluer, d'interaction pour construire une culture commune et réguler l'activité, et de métacognition pour maintenir l'orientation de l'activité. Dans la perspective de maintenir l'orientation de l'activité tout au long de la séquence, il est envisagé de valoriser la production finale en la dupliquant sous une autre forme : affiches à exposer, réalisation d'une PAO, communication orale, etc.

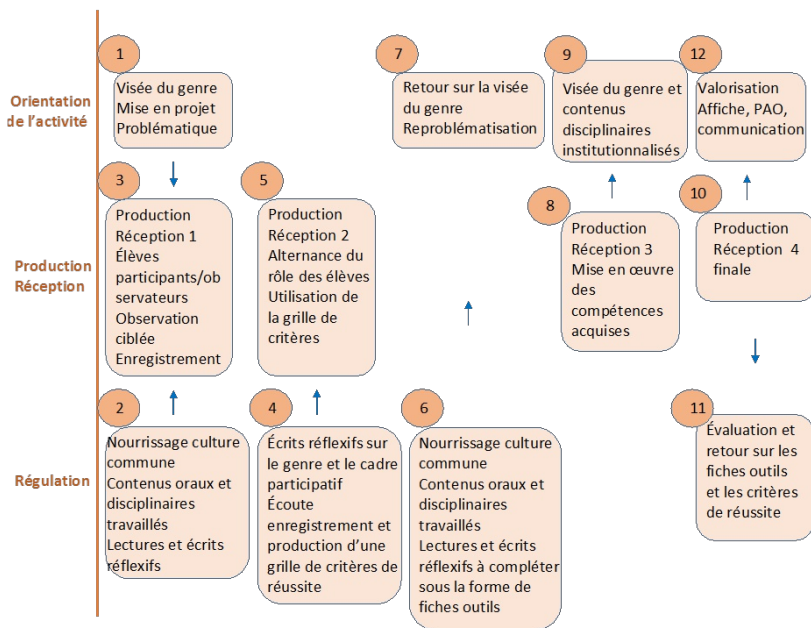


Figure 1. Les phases de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire.

Ces différentes phases prennent en compte les contraintes professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés en permettant de distinguer clairement différents moments dans le continuum langagier de la classe, de gérer les variations et les normes en construction, d'articuler production et réception, de concevoir avec les élèves des outils de régulation et des formes d'institutionnalisation des productions orales.

### **3. Méthodologie et contexte de l'étude**

L'étude exploratoire qui suit est descriptive et qualitative. Nous avons proposé à des enseignants volontaires en collège (élèves de 11 à 15 ans) et en école primaire (élèves de 6 à 11 ans) d'élaborer une séquence d'enseignement de l'oral à partir de l'ingénierie didactique de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire, puis de la mettre en œuvre afin d'opérationnaliser l'enseignement de l'oral dans leur classe. Quatre enseignants ont participé à l'étude, l'un enseignant en collège, les trois autres en école primaire. La classe de collège comprenait 11 élèves, les trois classes de primaire entre 26 et 28 élèves. Les séquences didactiques ont été co-construites en s'appuyant sur l'ingénierie de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire dans le cadre de deux types de formations : master de formation de formateurs et formation en circonscription<sup>6</sup>. Elles ont été validées entre pairs après avoir vérifié que les différentes phases du modèle de la séquence étaient bien respectées.

Ces séquences ont porté sur quatre genres oraux différents qui sont indiqués comme exemples de situations orales dans les programmes : le débat, l'exposé, l'interview, la lecture offerte. Ils ont été choisis par les enseignants en fonction des disciplines scolaires sur lesquelles ils comptaient s'appuyer. Les séquences didactiques sur les genres oraux ont été construites en intégrant les contenus des disciplines dans lesquelles elles ont été implémentées. Au collège, le contenu disciplinaire du débat porte sur l'Enseignement moral et civique (EMC), au primaire le contenu disciplinaire de l'exposé est l'Histoire, celui de la lecture offerte d'albums à des élèves plus jeunes est la Littérature, enfin celui de l'interview – interview d'une slameuse pour mettre en voix des textes dans le cadre d'un projet avec le Théâtre National de Toulouse (TNT) – est le Langage oral.

Pour le débat, l'expérimentation s'est déroulée dans une classe de 4<sup>e</sup> Segpa<sup>7</sup> (cycle 4) qui fait partie d'un collège de 900 élèves, classé en

---

6. En France, une circonscription rassemble un ensemble d'écoles primaires sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN).

7. Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa)

REP<sup>8</sup>. L'enseignante qui a collaboré à l'étude est professeure des écoles, titulaire depuis 15 ans et professeure spécialisée<sup>9</sup> depuis 2006. Elle a une maîtrise de philosophie et enseigne l'Histoire Géographie ainsi que le Français depuis plusieurs années. Elle ne pratique pas le débat d'opinion sous forme de controverse dans sa classe, mais les élèves ont l'habitude de discuter sur des sujets d'actualité à partir d'articles de journaux. Elle est partie prenante pour mettre en place des débats dans sa classe et travailler au développement des compétences orales qui entrent dans sa programmation et son travail déjà entrepris sur l'argumentation. Elle a déjà abordé la notion d'argument avec cette classe à travers les choix des élèves sur leurs lieux de stage en entreprise. Le contenu disciplinaire des débats, l'égalité fille/garçon, s'inscrit dans le programme d'Enseignement moral et civique de la classe de 4<sup>e</sup>.

La classe est composée de trois filles et de huit garçons. Selon l'enseignante, cette thématique touche les élèves de la classe en question où le groupe de garçons a plutôt une vision stéréotypée des relations filles/garçons et du statut des filles, tant dans la vie du collège que dans la vie quotidienne.

À l'école primaire, les trois enseignants se prêtant à l'étude exercent dans des contextes socio-culturels très différents, leur ancienneté dans le métier diffère également : un professeur des écoles avec 3 ans d'ancienneté exerçant dans une école située en REP, une professeure des écoles enseignant depuis 11 ans désormais en poste dans une école du centre-ville de Toulouse et une enseignante professeure des écoles maître formateur<sup>10</sup> depuis une dizaine d'années en école d'application présentant une mixité sociale plus marquée. Ils exercent tous les trois dans des classes de CM1 ou de CM1/CM2 (Cycle 3) qui ont des effectifs sensiblement égaux. Les séquences se sont déroulées pendant une période scolaire de cinq à six semaines qui correspond au nombre de semaines de classe entre deux périodes de vacances scolaires.

Conformément à nos objectifs de recherche nous avons privilégié trois points principaux d'analyse. Le premier est consacré à l'engendrement d'une séquence portant sur un genre oral à partir de la modélisation de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire (figure 1). Les

---

accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien.

8. REP : réseau d'éducation prioritaire.

9. Les professeurs spécialisés sont des professeurs des écoles qui ont obtenu une certification supplémentaire pour intervenir auprès des publics à besoins éducatifs particuliers.

10. Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) sont des professeurs expérimentés qui participent à la formation initiale des enseignants du premier degré.

préparations des séquences ont été schématisées et le déroulement des séances décrit par les enseignants en deux temps, en amont, puis à la suite de leur mise en œuvre pour tenir compte de l'activité effective des élèves.

Un second point est relatif à la perception par les élèves de la séquence afin de constater quel est leur degré de visibilité d'un apprentissage explicite de l'oral. Un bref questionnaire écrit a été soumis aux élèves de collège à la fin de la séquence portant sur le genre enseigné et sur les compétences mobilisées. Pour les élèves de primaire, plus jeunes et qui ont travaillé sur des genres différents, ce questionnaire a pris la forme d'un entretien collectif avec le groupe classe. Les enseignants ont noté au tableau au fur et à mesure les différentes réponses des élèves. L'intégralité des réponses des élèves de collège ont été traitées, pour le primaire cette analyse a été faite à partir des réponses écrites sur le tableau. Selon une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006), après lecture de leurs réponses des segments de texte ont été identifiés et catégorisés.

Le troisième point concerne les enseignants eux-mêmes et leur appréciation du modèle de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire pour enseigner l'oral. Des entretiens directifs ont eu lieu avec chacun d'eux et ont été traités selon la méthodologie de catégorisation de contenus (Bardin, 2001).

## **4. Résultats et discussion**

Les quatre séquences construites selon l'ingénierie de la séquence du genre scolaire disciplinaire ont été mises en œuvre en respectant les différentes phases. Les données recueillies lors de l'implémentation de ces séquences à partir de l'ingénierie du genre scolaire disciplinaire sont donc de trois ordres : la description de la préparation d'une séquence d'enseignement d'un genre scolaire disciplinaire, un questionnaire à destination des élèves relatif au genre enseigné et des entretiens avec des enseignants. Dans le cadre de cet article, ces données ne sont présentées que partiellement afin d'effectuer des focus sur l'intérêt de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire.

### *4.1. La description d'une séquence d'enseignement d'un genre scolaire disciplinaire au collège*

La séquence d'enseignement du débat a été conçue à partir des différentes phases de la séquence du genre scolaire disciplinaire :

## Le genre scolaire disciplinaire du débat en ECM : L'égalité fille / garçon (principe fondateur d'une société démocratique)

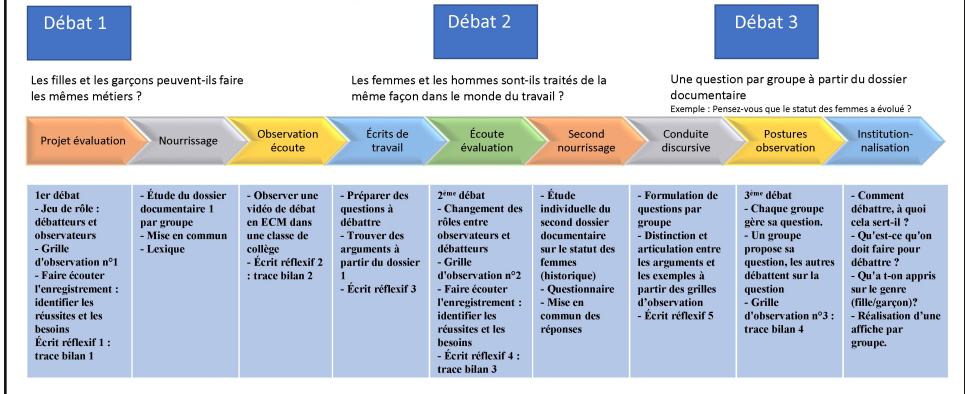


Figure 2. Séquence didactique du genre scolaire disciplinaire du débat en EMC.

La séquence s'est déroulée en 9 séances qui se sont étalées sur 6 semaines à raison d'une ou 2 séances par semaine d'entre 30 et 50 minutes par séance, ce qui a permis aux élèves de s'approprier les outils langagiers et de se familiariser avec la pratique du débat, mais aussi d'entretenir leur motivation sans qu'il y ait essoufflement du projet. Les neuf séances se sont décomposées comme suit :

La séance 1 correspond à l'évaluation diagnostique et la mise en projet des élèves. Elle s'est déroulée en deux temps. Le premier débat a été lancé avec une question et la classe a été organisée en deux groupes : un groupe de débatteurs et un groupe d'observateurs (grille d'observation 1). Le deuxième temps a consisté à faire écouter l'enregistrement du débat, à faire identifier aux élèves leurs réussites et leurs besoins (écrit de travail 1) et à faire un retour sur le débat par les pairs qui l'ont observé (grille d'observation réflexive). Pour l'enseignant il s'est agi de cibler les besoins des élèves et pour les élèves de leur donner les moyens de se représenter l'activité et de s'approprier le projet.

La séance 2 est celle de l'étude du dossier documentaire qui sert de support au deuxième débat. Cette séance s'est déroulée par îlots d'élèves, chaque groupe devait lire les documents, les comprendre et les présenter de façon objective pour en rendre compte. Les 11 documents du dossier ont été répartis dans les groupes à raison de 2 ou 3 documents par groupe. Cette séance a permis un apport de connaissances factuelles sur le sujet pour pouvoir débattre. Le travail en groupe a ici pour but de favoriser les interactions et donne l'opportunité aux élèves de se mettre en position de recherche, d'analyse et de réflexion.

La séance 3 consiste pour les élèves à observer une vidéo de débat en EMC se déroulant dans un collège<sup>11</sup> pour identifier les outils (langagiers et discursifs) dont ils vont avoir besoin pour débattre (écrit de travail 2). L'observation de cette vidéo a été conduite afin de relever des façons de faire pour oser prendre la parole et interagir, écouter et prendre en compte les propos d'autrui, prendre position.

La séance 4 est la préparation du deuxième débat. En groupe, les élèves ont préparé des questions à débattre (écrit de travail 3) à l'aide du dossier documentaire. Le choix des questions devait leur permettre de mieux s'appropriier le contenu d'enseignement.

La séance 5 correspond au second débat, elle s'est déroulée de la même manière que la séance 1 (grille d'observation 2, écrit de travail 4). Cette séance a pour objectif d'évaluer l'évolution entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> débat qui en est un approfondissement. Les élèves sont amenés à s'impliquer plus personnellement (passage de femmes/hommes à filles/garçons) et à considérer les conséquences de leur point de vue. Ici, les facteurs de motivation résident dans les différents rôles attribués aux élèves, la prise de conscience des progrès et de ce qu'il faut encore améliorer. Les débats se sont faits en petits groupes pour favoriser les prises de parole et permettre à l'enseignant de canaliser les leaders et d'encourager les élèves qui prennent moins la parole.

La séance 6 est la préparation du troisième débat. Cette préparation a été faite de façon individuelle, sous forme de questionnaire, à partir de nouveaux supports. Les élèves ont eu à leur disposition un dossier composé de trois documents auxquels ont été associées des questions afin qu'ils puissent extraire rapidement les enjeux des documents proposés. Il s'agit ici d'acquérir de nouvelles connaissances sur le même contenu d'enseignement afin de nourrir le débat et le faire progresser.

La séance 7 porte sur la justification de son propos à partir du dossier. Cette séance s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, les élèves ont été invités à écrire les questions qu'ils se posent sur l'évolution du statut des femmes depuis 1945. Dans un deuxième temps, les élèves ont été mis en situation pour s'appropriier et s'entraîner à utiliser les outils langagiers et discursifs identifiés dans les débats et la vidéo. Les élèves ont eu ensuite à utiliser des arguments choisis dans les textes étudiés (écrit de travail 5).

La séance 8 correspond au troisième débat avec un déroulement similaire aux débats précédents. Un groupe d'élèves débat tandis qu'un groupe les observe (grille d'observation 3). Cette séance a pour but de

---

11. Vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=mjmmsUcL9e4>. L'art du débat au collège – violence et langage – égalité filles et garçons.

permettre la prise en main des outils : les élèves sont-ils capables de mettre en œuvre outils et connaissances acquises pour construire un discours cohérent? et d'évaluer l'écart entre les débats n° 2 et n° 3, notamment la compréhension de l'enjeu du débat, l'utilisation d'arguments, la capacité à rester dans le propos et l'échange.

La séance 9 est la phase d'institutionnalisation. Les élèves ont répondu à trois questions : Comment débattre, à quoi cela sert-il? Qu'est-ce que l'on doit faire pour débattre? Qu'a-t-on appris sur l'égalité fille/garçon? Cette séance est un bilan de ce qui a été retenu par les élèves tant au niveau de la pratique du débat et de la connaissance du genre que des connaissances sur le thème débattu pendant les débats et de leur culture commune. Les élèves ont d'abord répondu individuellement aux questions, puis une synthèse collective des réponses a eu lieu. La séquence sur le débat a été valorisée par une exposition (affiches, photos de situations) présentée par la classe aux autres élèves du collège.

Ce premier focus exemplifie les différentes phases de l'ingénierie didactique et le rôle de ses différents paramètres dans une progression spiralaire. Ici, les enjeux du débat évoluent au fur et à mesure de la maîtrise par les élèves de contenus disciplinaires et d'outils langagiers et discursifs. Le genre du débat est spécifié par la discipline de l'EMC (tableau 2) en le faisant porter sur le système de valeurs de la République (lutte contre les stéréotypes de genre), en mettant en regard textes institutionnels et expériences personnelles, en amenant les élèves à se situer personnellement, ce qui leur permet de participer à cet acte de langage collectif. L'alternance des phases d'orientation de l'activité, de réception/production et de régulation ainsi que la capitalisation de ressources en amont des prises de parole ont pour fonction de contribuer à vitaliser le genre du débat.

#### *4.2. La perception de la séquence par les élèves*

À l'issue de la séquence, un questionnaire sous une forme écrite ou sous la forme d'un entretien collectif a été adressé aux élèves. Au collège, les deux premières questions portaient sur la reconnaissance du genre oral du débat et sur les moyens à mettre en œuvre pour débattre. La troisième question, qui n'est pas présentée ici, portait sur les apprentissages disciplinaires réalisés. En primaire, les entretiens portaient essentiellement sur la formulation de ce que les élèves avaient appris.

Les réponses aux deux premières questions donnent ainsi un aperçu de la reconnaissance du genre scolaire disciplinaire par les élèves quant à sa visée et aux compétences de production, de réception et de régulation nécessaires.

<b>Réponses des élèves</b>	<b>Cité</b>
Donner son avis (opinion)	6 fois
Être pour ou contre, s'opposer, dire si on est d'accord ou pas	4 fois
S'exprimer	1 fois
Échanger des idées	1 fois
Donner des réponses	1 fois
C'est un rassemblement de personnes pour parler d'un thème en particulier / quelques personnes parlent pour s'opposer ou dire qu'elles sont d'accord sur le sujet / c'est des gens qui se regroupent / plein de personnes qui débattent sur un sujet autour d'une table	4 fois
Apprendre des choses	1 fois
Participer	1 fois
Donner des arguments	1 fois
Respecter les personnes quand elles prennent la parole	2 fois
Utiliser des documents	1 fois
Débattre	2 fois

<b>Réponses des élèves</b>	<b>Cité</b>
Utiliser des documents	6 fois
Avoir des renseignements / des informations sur le sujet	5 fois
Avoir des idées intéressantes	1 fois
Utiliser / trouver des arguments	5 fois
Être d'accord ou pas / s'opposer	4 fois
S'engager / s'imposer / dire ce qu'on pense / participer au débat / donner son avis / donner sa volonté	7 fois
Respecter la parole	6 fois
Écouter les autres	1 fois
Ne pas être timide	2 fois
Se regrouper, travailler en groupe	1 fois

Tableau 3. Réponses des élèves aux questions : Comment débattre?  
À quoi cela sert-il? Et, Qu'est-ce que l'on doit faire pour débattre?

Les deux réponses citées le plus souvent montrent qu'une bonne partie des élèves a bien compris l'un des enjeux du débat : « donner son opinion »; « dire si on est d'accord ou pas ». En ce qui concerne la forme du débat, 4 élèves sur les 11 ont mentionné qu'un débat était un rassemblement de personnes pour parler d'un thème. Par contre, le fait qu'un débat puisse permettre de construire des connaissances disciplinaires n'a été cité qu'une seule fois. Les élèves sont d'accord pour dire que pour débattre il faut avoir des connaissances préalables sur le sujet et 6 élèves sur 11 précisent qu'il faut utiliser des documents. Pour ce qui est du débat en lui-même, le fait d'utiliser des arguments n'apparaît que 5 fois sur 11. En revanche, les élèves semblent avoir bien compris qu'un débat repose sur une question qui doit provoquer l'accord ou le désaccord et l'engagement de sa pensée (s'engager, s'imposer, dire ce qu'on pense, donner son avis, exprimer sa volonté) sans que cela ne préjuge de l'argumentation ou de la justification du propos.

Les réponses des élèves de primaire sur ce qu'ils ont appris dépendent des genres enseignés. Pour la lecture offerte, les élèves situent bien les enjeux de la situation orale : *on ne lit pas une histoire et après on part – on ne lit pas que pour soi*. Au contraire, ils indiquent que la lecture à d'autres a pour but de : *faire entrer les autres élèves dans l'histoire avec nous, de ne pas ennuyer le public, de donner du plaisir*. Les moyens à employer sont des conduites paraverbales : *faire des gestes, regarder le public*; et des éléments prosodiques : *mettre le ton, faire vivre le texte en étant expressif, parler distinctement*. De même, les élèves identifient bien les enjeux de l'exposé : *on fait des exposés pour apprendre des choses à d'autres*. Les élèves se projettent également dans un futur professionnel dans lequel la parole est importante : *ça peut nous servir si on veut devenir avocat, maîtresse, faire des conférences*. Ils ont bien perçu la nécessité d'organiser leur prise de parole : *introduction – milieu – conclusion – salutation*; l'importance de l'attitude : *regarder le public, ne pas lire sa feuille, être expressif, faire quelques gestes*; et celle d'accompagner la compréhension des auditeurs : *importance d'expliquer les mots compliqués, d'utiliser des images, de faire un power point*. Les élèves identifient moins les enjeux de l'interview, il est question de *ne pas avoir peur de prendre la parole en public*. Ils sont plus prolixes en ce qui concerne les tâches à effectuer en amont de la prise de parole : *ne pas faire de questions fermées, prévoir des relances, bien réfléchir à la formulation de la question, faire des écrits de travail*.

Ce second focus porte sur la « visibilité » pour les élèves d'une séquence d'oral. Les genres sont bien identifiés comme contenu d'enseignement explicite. Leur ancrage dans les disciplines scolaires n'a pas fait écran. Les élèves sont capables d'identifier des traits définitoires du genre enseigné et des moyens de le mettre en pratique. En ce qui

concerne les compétences orales, les réponses aux questionnaires mettent l'accent sur des contenus d'enseignement de l'oral différents suivant les séquences : conduites discursives, transactions sociales, oralité, vocabulaire, posture, modèle d'énonciation. Dans la logique de la notion de genre scolaire disciplinaire, ces mêmes genres seraient à être enseignés dans d'autres disciplines scolaires la même année ou dans le cycle afin que les élèves puissent en dégager les généralités et les spécificités. Ces différents possibles – connaissance d'un genre, spécification de ses caractéristiques dans une discipline, différenciation des compétences orales travaillées, identification de tâches à effectuer en amont ou pendant les prises de parole – font bien apparaître le genre scolaire disciplinaire comme un lieu d'intervention didactique susceptible d'être un appui non négligeable pour la programmation de l'enseignement de l'oral.

#### 4.3. Les entretiens avec les enseignants à l'issue de la séquence

À la suite de la mise en œuvre des séquences, des entretiens<sup>12</sup> ont eu lieu avec les enseignants à partir de la trame suivante :

	Variables	Questions
V1	Appropriation de la séquence	Qu'avez-vous pensé de ce travail? Est-ce que vous le faisiez déjà?
V2	Rendre le travail sur l'oral explicite aux élèves	Comment vous vous y êtes pris pour faire percevoir aux élèves qu'il s'agissait d'un travail sur l'oral? Qu'est-ce qu'il faudrait pour cela?
V3	Distinction entre des situations où l'oral est contenu d'enseignement ou outil dans les disciplines	Est-ce que vous avez distingué ce moment d'autres moments où les élèves échangent en classe (si oui comment)?
V4	Obstacles identifiés dans la séquence, dans l'enseignement de l'oral en général	Quels sont les obstacles que vous pensez avoir identifiés?
V5	Envisager l'oral comme un enseignement spécifique	Comment voyez-vous l'organisation du travail dans le sous-domaine de l'oral puisqu'il faut faire maintenant des séances explicites dans l'année scolaire?

Tableau 4. Trame de l'entretien avec les enseignants de l'école primaire.

12. Les entretiens avec les enseignants de primaire ont été réalisés par D. Salès-Hitier.

Les extraits de verbatims suivants donnent un aperçu de la façon dont les enseignants appréhendent l'enseignement de l'oral et son opérationnalisation grâce à un paramétrage souple des activités d'oral. L'appropriation (V1) de la séquence du genre scolaire disciplinaire a paru aux enseignants aisée au départ, car elle a été perçue comme un outil, une aide pour aboutir à leur projet de classe : *Les élèves ont adhéré au projet (la demande d'exposés émane d'eux); très intéressant; la notion de projet a une finalité motivante pour les élèves; Pour les projets, on est partis du constat que les CEI n'écoutaient pas les histoires lues; les débats ont conduit les élèves à structurer leur pensée, leur activité langagière s'est densifiée. Ils l'ont utilisée comme telle et cela leur a permis d'atteindre des objectifs : super intéressant/projet réussi dans la progression en lecture/projet abouti; lire pas pour soi mais pour les autres : c'est ça qui m'allait; j'ai eu l'impression de travailler l'oral car ils [les élèves] ont utilisé des choses différentes de la lecture à haute voix.*

Le degré d'appropriation de la séquence par les enseignants reste une variable qu'il faut questionner, car elle est révélatrice de la façon dont ils ont rendu explicite aux élèves leur enseignement (V2). Tous les enseignants se sont interrogés sur leur statut en tant qu'interactants. L'enseignante qui a mis en œuvre des *débats* indique : *Il est indispensable de réfléchir au rôle de régulateur de l'enseignant.* L'enseignant concerné par *la lecture à d'autres* semble avoir eu une attitude interventionniste : *j'ai trop parlé : je leur ai dit que pour le théâtre, c'était pareil; je suis beaucoup intervenu dans la compréhension des CEI.* L'enseignante concernée par l'*interview* a demandé à ses élèves d'apprendre par cœur les questions à poser. Ces deux postures relèvent peut-être d'une appréhension insuffisante des enjeux de la situation. En revanche, cette enseignante, qui a pour habitude d'écrire au tableau l'emploi du temps de la journée avec des étiquettes, a ajouté une étiquette « Oral », intégrant ainsi explicitement le travail sur l'oral comme un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans l'emploi du temps de la classe.

Expliciter aux élèves les enjeux de la situation d'enseignement rend-il pour autant explicites les apprentissages? Les quatre enseignants se prêtant à l'étude soulignent le rôle des ressources d'orientation et de régulation de l'activité en relation avec les différentes phases de la séquence du genre scolaire disciplinaire (dossiers documentaires, documents sonores ou vidéo, fiches d'écoute ou de visionnage de ces documents, cartes de jeu pour préparer la mise en voix, grille d'observation entre pairs, grille d'évaluation critériée). Si l'enseignante concernée par les exposés a bien présenté le travail sur l'oral à ses

élèves (V2) – *j’ai bien spécifié que ce qu’on allait travailler, c’était l’oral; très régulièrement, j’en ai parlé : laissez tomber l’écrit!* –, elle pense également que les outils proposés et notamment les documents vidéo et sonores lui ont permis de rendre cet apprentissage explicite – *tous les moments où on a regardé ces conférences : comme le sujet n’était pas de l’Histoire, ça a isolé l’oral; détachement du fond [pour se préoccuper de la forme]*. La mise en situation a également permis de clarifier les enjeux : *la séance des productions initiales montrait bien, par des petits textes à préparer, que ce n’était pas le sujet qui était important mais la façon dont on en parle*. Elle note, enfin, que les dispositifs prévus dans la séquence lui ont permis d’atteindre cet objectif : *l’alternance des séances d’observation [du langage dans le visionnage des documents vidéo] et de restitutions collectives, des séances de préparation d’exposés*. De même, en collège est notée l’importance des écrits réflexifs comme la formulation de questions, les traces collectives de bilan tout au long de la séquence.

Le paramétrage de la séquence du genre *exposé* semble rendre visible à l’enseignante une autonomisation de l’enseignement de l’oral. Ces résultats encourageants sont corroborés par une distinction des différents moments où l’oral prend place dans sa classe (V3) – *Le « quoi de neuf? » : de l’expression libre mais pas du tout de posture réflexive; aucune évaluation; aucun jugement*. Elle manifeste, de plus, un réel engagement à envisager l’oral comme un enseignement spécifique en prenant en compte les différentes compétences langagières : *le projet TNT est un très bon support sur l’oralisation et le travail d’expression, du ton, de l’articulation mais il n’y a pas la partie argumentation; donc les deux [exposé et projet TNT] sont complémentaires*. Les différentes affichettes réalisées dans les classes comme banque de vocabulaire, de structures syntaxiques, de critères relatifs à un genre, de conseils d’amélioration, etc. manifestent la prise en compte par les enseignants de contenus d’enseignement langagiers spécifiques.

Enfin, ces entretiens montrent que les obstacles pour un enseignement de l’oral relevés par les enseignants concernés (V4 et V5) sont encore bien proches de ceux relevés par la recherche et ne sont pas totalement levés par la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Les participants font état de contraintes structurelles – *ce n’est pas évident car l’oral ça va vite* –, ou de problématiques techniques – *les moyens techniques dans la classe pour réécouter des enregistrements*. Ils ne se sentent pas outillés et considèrent ne jamais avoir été formés à cela – *on n’est pas outillés pour l’oral : je n’ai pas un manuel sur l’oral dans ma bibliothèque – il n’y a pas de précédent : on ne nous a pas appris à enseigner ça! – jamais avant on n’a dit on fait une séquence d’oral – ce n’était pas une discipline à part entière dans notre cerveau!* Ils

évoquent enfin leurs difficultés à l'intégrer dans leur programme d'enseignement : *avec la prédominance des maths, savoir écrire, savoir compter, on n'a pas les armes*. Ils insistent sur la nécessité de penser l'enseignement de l'oral sur un temps long : *les séquences sont à envisager plus comme un projet à l'année; ce sont des choses [des outils] à garder à l'année*.

Ce troisième focus tend à indiquer que les enseignants ont pu investir le modèle de la séquence du genre scolaire disciplinaire pour mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et le rendre visible aux élèves en s'appuyant notamment sur les enjeux propres aux disciplines scolaires, les différentes phases de la séquence, la création de ressources et les écrits de travail réflexifs. Les limites qu'ils évoquent touchent davantage à des questions matérielles comme les usages du numérique ou l'organisation générale des enseignements sous l'angle de la temporalité et des priorités des programmes scolaires mais aussi à leur propre développement professionnel.

#### 4.4. Perspectives

Cette recherche exploratoire sur la notion de genre scolaire disciplinaire articulé à un modèle de séquence didactique avait pour objectif d'explorer la pertinence de cette nouvelle proposition didactique et l'hypothèse qu'elle permettrait d'apporter des solutions aux difficultés inhérentes à l'enseignement de l'oral. Bien que notre corpus soit très limité, l'analyse effectuée montre que les séquences d'enseignement ainsi élaborées offrent de nouveaux espaces à l'oral dans le temps scolaire puisqu'elles s'appuient sur les disciplines. Pour les enseignants, elles concourent à dénaturiser l'oral et à distinguer les situations d'oral travaillé (pour apprendre) et d'oral enseigné (à apprendre). Enfin, pour les élèves, elles concrétisent la place de l'oral dans la classe grâce notamment à la constitution de ressources et aux activités de réflexivité. Ce travail ponctuel avec les enseignants – autour d'une seule séquence – ne leur a cependant pas permis une pleine appropriation de la notion et des différentes phases de la séquence car, comme ceux-ci l'indiquent, cela demanderait davantage de temps et de formation, tous les enseignants considérant l'enseignement de l'oral comme quelque chose qu'ils n'avaient pas véritablement l'habitude de faire. Ces premiers résultats ouvrent ainsi des perspectives en termes de formation et de recherche :

- En formation initiale des enseignants<sup>13</sup>, un nouveau cours portant sur deux débats en littérature, l'un où l'oral est travaillé, l'autre où

---

13. Étudiants de master 1 de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Toulouse.

l'oral est enseigné, a été mis en place afin de dégager les facteurs intervenant dans ces situations d'oral et de repérer les différentes phases d'une séquence d'enseignement explicite de l'oral. En formation continue des enseignants<sup>14</sup>, des animations pédagogiques ont été initiées en particulier sur le genre de l'exposé en histoire et en sciences.

- Des recherches collaboratives seraient encore à mener pour continuer à documenter cette approche sur au moins trois d'objets d'étude :
  - La question de la construction d'une programmation de contenus d'enseignement de l'oral à partir des genres sur les différents cycles de l'école afin de déterminer des indicateurs de progrès;
  - La comparaison de séquences didactiques (conception et mise en œuvre) sur un même genre dans plusieurs disciplines scolaires<sup>15</sup>, pour étudier les différences d'orientation de l'activité, les modifications de posture des interactants et du cadre participatif;
  - Une analyse plus fine des activités de régulation de l'activité langagière et des formes de réflexivité participant à la visibilité de l'oral comme contenu d'enseignement et à la construction de normes internes à la classe.

## Conclusion

À l'issue de cette première étude exploratoire, il est possible de raisonnablement estimer que les genres scolaires disciplinaires sont à même de porter le projet d'une vitalisation de l'enseignement de l'oral reposant sur un paramétrage de séquences d'oral contrôlées. Cette approche de l'enseignement de l'oral souligne, au même titre que la lecture et l'écriture, que l'enseignement de l'oral ne peut se développer « hors-sol ». Il est intrinsèquement dépendant de contenus et de genres posant des finalités (Pourquoi parler? En a-t-on besoin?) répertoriés par les enseignants et identifiés comme tels par les élèves, desquels on ne peut faire abstraction pour conduire des apprentissages explicites. Les genres scolaires disciplinaires comme lieu d'intervention didactique, tout en circonscrivant des variétés d'oral, sont des lieux ouverts par les potentialités qu'ils offrent de mettre en scène des contenus d'enseignement, par leur ancrage dans les disciplines scolaires, par la dynamique que peut insuffler le cadre participatif et les interactions oral/

---

14. Dans la même académie de Toulouse.

15. Une étudiante de notre université a commencé une thèse sur ce sujet.

écrit, par la place à donner à la régulation et à l'orientation de la production langagière orale. Sur le plan praxéologique, les genres scolaires disciplinaires permettent de mettre en regard la préparation du travail de classe anticipant par une attention sélective le traitement de certaines composantes du genre, et sa réalisation effective qui nécessite des régulations permettant d'incorporer les nouveautés introduites, de faire la part entre ce que le genre détermine et ce que l'activité langagière actualise. L'analyse des pratiques et l'appropriation de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire semble confirmer que si l'instrumentation des enseignants demeure indispensable, il reste aussi à faire une place à l'enseignement de l'oral dans l'emploi du temps des apprentissages scolaires, ce que peut permettre, mais en partie seulement, son ancrage dans les activités disciplinaires. L'oral, comme l'indiquent les enseignants dans les entretiens, se trouve effectivement en concurrence avec d'autres activités qui occupent traditionnellement l'emploi du temps de la discipline Français – appelées parfois fondamentaux. À notre sens, une reconfiguration de la matrice disciplinaire du français, maintenant qu'un certain nombre d'obstacles à l'enseignement de l'oral sont franchis ou tout du moins clairement identifiés, ne peut devenir totalement effective que si les enseignants expérimentés acceptent de se dessaisir de certaines pratiques habituelles inscrites dans la tradition scolaire pour donner de la place à l'enseignement de l'oral afin de finaliser son opérationnalisation.

## Références

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse, Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-155.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-97.
- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire [communication]. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? *Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004. Récupéré de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/J-P-Bernie.pdf>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)blais_et_martineau_final2.pdf)

- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K., avec la coll. de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, CEF. Récupéré du site <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en Gs : *Samani, l'Indien solitaire*. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 99-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (dir.). (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : PUR, coll. Paideia.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec Français*, 157, 58-59.
- Dupont, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire. Émergence d'un genre scolaire disciplinaire* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse 2). Récupéré de <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00951146/>
- Dupont, P. (2011). *Les contenus disciplinaires. Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires*. Deuxième colloque international de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD), janvier 2011, Lille. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551/document>
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Elalouf, M-L, Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-68). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (coord.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- Grandaty, M. (2001). Conclusions et perspectives. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (p. 411-420), Paris : INRP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. Les genres de la parole. *Langages*, 153, 41-52.

- Lafontaine, L. (2010). *Activités de production et de compréhensions orales*. Montréal : Chenelière.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Le Cunff, C., Turco, G. et Gadet, F. (dir.). (1998). L'oral pour apprendre. Évolution dans le champ de la didactique. *Repères*, 17.
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2004). L'ambivalence mathématique et langagière dans les pratiques d'enseignement sur la numérotation. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Français : discipline plurielle, singulière ou transversale?* Québec. Récupéré de [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Ligozat\\_Leutenegger.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Ligozat_Leutenegger.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015*. Récupéré de [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. Bulletin Officiel du 26 juillet 2018*. Récupéré de [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=132987](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987)
- Nonnon, É. (1999). Note de synthèse : l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument? *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 19, 61-65.
- Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. *Recherches Pédagogiques*, 47. Paris : INRDP.
- Schneuwly, B. (1996/1997). Vers une didactique du français oral? *Enjeux*, 39/40, 3-11.
- Turco, G. (2001). L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (p. 5-20). Paris : INRP.
- Vanderveken, D. (1999). La structure logique des dialogues intelligents. Dans B. Moulin, S. Delisle et B. Chaïb-Draa (dir.), *De la théorie des actes de discours aux systèmes multiagents* (p. 61-100). Limonest : L'Interdisciplinaire.



## **Partie 2**

### **De la classe à la recherche**



**Portrait de la perception de la compétence  
à communiquer oralement  
du personnel de services de garde en milieu scolaire  
d'écoles primaires québécoises et de l'importance  
accordée à la collaboration avec les enseignants**

**EMMANUELLE SOUCY**

*Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada*

**CHRISTIAN DUMAIS**

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

Les membres du personnel des services de garde en milieu scolaire (SGMS) jouent un rôle important auprès des enfants tant en matière de socialisation (Caron, 2016) qu'au regard de leur développement global (Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Soucy et Dumais, 2018). Ils sont également des partenaires des enseignants, d'où l'importance de collaborer avec ces derniers (Berger, Héroux et Shéridan, 2012). Malgré leur rôle important auprès des enfants, peu de chercheurs se sont intéressés aux membres du personnel des SGMS, plus particulièrement en ce qui concerne leur compétence à communiquer oralement alors qu'ils sont des modèles linguistiques (Dumais et Soucy, 2018). La présente contribution s'intéresse à la compétence à communiquer oralement, une compétence de premier plan dans cette profession (Bergeron, Dumais, Harvey et Nolin, 2015; Berthiaume, 2016). Ce chapitre fait état d'une recherche descriptive menée auprès de 240 sujets provenant de 24 SGMS de 4 régions différentes du Québec. Il s'intéresse à la perception qu'a le personnel des SGMS de sa compétence à communiquer oralement et de l'importance qu'il accorde à la collaboration avec le personnel enseignant.

## 1. Problématique

Les SGMS ont une fonction complémentaire à l'école quant au développement de l'enfant. Ainsi, le gouvernement du Québec (2017) souligne qu'ils ont pour rôle de veiller au bien-être des enfants et à leur sécurité. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2006, p. 12) est clair quant à la mission des SGMS. Ils doivent « assurer la garde des enfants d'âge scolaire en dehors des heures de classe et favoriser leur développement global dans le cadre du projet éducatif de l'école, en prenant en considération leurs intérêts et leurs besoins. » Le CSÉ (2006) indique également qu'un levier important permettant l'amélioration de la qualité des SGMS est de rehausser les compétences du personnel. Il affirme que c'est en possédant les compétences nécessaires que le personnel des SGMS parviendra à réaliser pleinement sa mission. Au rang des compétences essentielles à développer se trouve la compétence à communiquer oralement (Berger *et al.*, 2012; Berthiaume, 2016). En effet, les interventions à l'oral sont au cœur du travail du personnel des SGMS. La qualité des interventions, qu'elles soient faites auprès d'enfants ou d'adultes, est d'une grande importance (Berger *et al.*, 2012; CSÉ, 2006). Il devient donc primordial de s'y attarder (CSÉ, 2006; Manningham, 2008).

Considérant que les enfants peuvent être de nombreuses heures par jour au SGMS – jusqu'à six heures pour certains, donc autant de temps qu'en classe<sup>1</sup> (Dumais et Soucy, 2018) –, il nous paraît essentiel de s'intéresser de plus près aux SGMS étant donné la place importante qu'ils peuvent occuper dans le quotidien des enfants et l'influence que leur personnel peut avoir sur eux (Berger *et al.*, 2012). Cependant, peu de recherches sont disponibles à propos des SGMS. Il semblerait que ces derniers aient été négligés du point de vue de la recherche (Giguère et Desrosiers, 2010). Toutefois, certaines études ont permis de mettre en lumière quelques problèmes, dont celui lié à la communication. Cette dernière semble être au cœur de différents problèmes vécus dans les SGMS (Dumais et Soucy, 2018). En effet, la communication entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant peut être problématique et entraver la collaboration. Des recherches relèvent que les rencontres entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant sont peu fréquentes pendant l'année scolaire (Tessier, Turcotte, Perreault, Beaudoin et Berrigan, 2016) et que, parfois, aucune rencontre n'est prévue sans la présence des enfants (Chalifoux, Myre-Bisaillon et Bergeron, 2014; Lévasseur et Tardif, 2005; Sorel Étienne, Lambert Deubelbeiss et

---

1. Lors des journées pédagogiques, le SGMS peut avoir une durée d'ouverture d'environ 11 heures (Berger *et al.*, 2012).

Rousseau, 2015). Cette situation rendrait plus laborieuse la continuité éducative qui doit être offerte aux enfants et, par le fait même, la collaboration entre le personnel scolaire (Chalifoux *et al.*, 2014). Le suivi entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant concernant les enfants en serait affecté, car des informations importantes ne seraient pas partagées (plan d'intervention associé à un enfant, comportements inadéquats d'un enfant, problématiques particulières par exemple un trouble du spectre de l'autisme, gestion d'un conflit, interventions souhaitables, mesures disciplinaires, etc.). Cette situation causerait aussi un manque de cohésion dans l'application de certains règlements de l'école (Soucy et Dumais, 2017; Tessier *et al.*, 2016).

Par ailleurs, comme le personnel des SGMS est en présence d'enfants régulièrement, il a une influence sur la compétence à communiquer oralement de ces derniers (Cloutier, 2012). Toutefois, peu de recherches se sont attardées à cette influence. À notre connaissance, une seule recherche documente les perceptions du personnel en SGMS quant à l'influence qu'il pense avoir sur la langue orale des enfants ainsi que sur les perceptions qu'il a de sa compétence à communiquer oralement. Il s'agit d'une recherche exploratoire, effectuée auprès de 12 personnes travaillant dans le SGMS d'une école primaire montréalaise en milieu défavorisé, plurilingue et pluriethnique, afin de connaître leurs perceptions de leur compétence à communiquer oralement (Dumais et Soucy, 2018). Cette recherche, bien que limitée en nombre de sujets (n=12) et réalisée dans un milieu spécifique, a permis d'obtenir des informations pouvant être regroupées en quatre catégories : 1) compétence à communiquer oralement et influence; 2) niveau d'aisance à communiquer oralement dans différentes situations; 3) collaboration avec les enseignants et 4) besoins en formation continue<sup>2</sup>. En voici les résultats.

### *Compétence à communiquer oralement et influence*

Les données recueillies auprès de 12 participants, 1 technicien, 7 éducateurs en service de garde et 4 surveillants du diner, ont permis de savoir que parmi les acteurs côtoyant les enfants, les enseignants seraient ceux qui auraient le plus d'influence sur la langue orale des enfants, suivis des parents. Viendraient ensuite les enfants, les éducateurs, la direction et, enfin, les surveillants du diner. Questionnés sur leur responsabilité quant au développement de la langue orale des enfants, tous les participants ont affirmé avoir une responsabilité en ce sens et la plupart d'entre eux estiment que leur façon de s'exprimer à l'oral influence la langue orale des enfants. Aussi, l'ensemble des

2. Pour plus d'informations quant à ces regroupements, consultez l'article de Dumais et Soucy (2018).

participants considère s'exprimer clairement et correctement à l'oral. Toutefois, la perception de leur façon de s'exprimer à l'oral n'est pas en lien avec les caractéristiques qui pourraient être attendues d'un modèle linguistique (Mottet et Gervais, 2007). Pour eux, s'exprimer clairement à l'oral signifie que les enfants parviennent à bien comprendre leurs consignes.

#### *Niveau d'aisance à communiquer dans différentes situations*

Les données recueillies indiquent que la situation où le personnel est le plus à l'aise de communiquer est lors d'interactions avec les enfants. Les membres du personnel ont d'ailleurs indiqué être à l'aise ou très à l'aise dans presque toutes les situations de communication concernant leur travail. Cependant, pour ce qui est de leur niveau d'aisance à communiquer avec les parents, il varie en fonction des situations. Majoritairement, les sujets ont répondu être à l'aise ou très à l'aise d'entrer en contact avec les parents ou de leur parler positivement de leur enfant. Ils sont cependant plus ou moins à l'aise lorsqu'il faut rapporter des événements négatifs.

C'est la communication avec les autres collègues qui leur semble la moins aisée, particulièrement lorsqu'il y a un conflit entre eux et un autre éducateur ou un surveillant du diner. Ils sont plus ou moins à l'aise lorsqu'ils doivent régler un problème entre eux et les enseignants. Ils sont aussi plus ou moins à l'aise de prendre la parole lors des rencontres de travail. Enfin, ils sont un peu moins à l'aise de communiquer lorsqu'il faut gérer les déplacements dans l'école et lorsqu'il y a un conflit entre eux et un enfant.

#### *Collaboration avec les enseignants*

Les participants de la recherche soutiennent que la collaboration est essentielle entre le personnel du SGMS et le personnel enseignant. Les deux principales raisons évoquées sont l'importance du suivi des informations concernant les enfants ainsi que la cohérence à propos des règles et des actions entreprises à l'école. Toutefois, le peu de temps prévu pour discuter avec les enseignants nuirait à cette collaboration.

#### *Besoins en matière de formation continue*

Tous les participants ont répondu que, de manière générale, la formation continue était importante pour eux bien que difficilement accessible. Questionnés quant à leurs besoins de formation, le premier besoin émis par les participants concerne des formations au regard des interactions avec les enfants même si leur niveau d'aisance est supérieur par rapport aux autres catégories. Ce besoin s'expliquerait par le temps qu'ils passent auprès des enfants et la fonction même de leur travail. Les

autres besoins de formation que les participants ont manifestés sont, dans l'ordre de priorité, les interactions entre collègues, les interactions avec les enseignants, les interactions avec les parents et, enfin, les interactions avec la direction d'établissement.

Les données obtenues grâce à cette recherche exploratoire ont permis de confirmer la pertinence de s'intéresser à la compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS et ont mis de l'avant la place importante de la collaboration entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant. Il n'est cependant pas possible de savoir si ces données sont propres à l'école montréalaise ciblée par cette recherche ou si elles peuvent concerner un plus grand nombre de membres du personnel de SGMS. D'autres recherches s'avèrent nécessaires pour mieux décrire la perception de la compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS (Dumais et Soucy, 2018). Ainsi, nous avons voulu savoir si des résultats semblables ressortent auprès d'un plus grand échantillon, et ce, dans différentes régions du Québec. Nous avons donc mené une nouvelle recherche pour répondre à la question suivante : quelles sont les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire d'écoles primaires québécoises quant à leur compétence à communiquer oralement et à l'importance qu'ils accordent à la collaboration?

## **2. Cadre conceptuel**

Dans cette partie, nous abordons tout d'abord la compétence à communiquer oralement. Ensuite, les concepts de modèles linguistiques, d'aisance à communiquer et de collaboration sont définis. Enfin, nous terminons par les objectifs de recherche.

### *2.1. Compétence à communiquer oralement*

Il existe de nombreuses définitions du concept de « compétence ». Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par compétence « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (Beckers, 2002, p. 57). Nous avons fait le choix de joindre l'expression « à communiquer oralement » et non « orale » ou « à l'oral » au concept de compétence, car, comme le soulignent Boyer, Messier, Dumais et Viola (2018, p. 3-4), il est essentiel d'utiliser un syntagme « construit avec un verbe évoquant l'action [ici communiquer oralement], ce qui est généralement présent dans la formulation d'un énoncé de compétence (Tardif, 2006). » C'est pourquoi nous privilégions l'expression « compétence à communiquer oralement ».

Pour être compétent à communiquer oralement, une personne doit apprendre à mobiliser un ensemble de ressources dans une variété de contextes propres à une situation, à un métier ou à une formation. À l'oral, ces ressources correspondent aux objets (débit, posture, prononciation, etc.) que doit maîtriser une personne pour être considérée compétente en contexte de communication. Au regard du personnel des SGMS, la compétence à communiquer oralement inclut, entre autres, les capacités d'écoute et d'échange (Dumais, Soucy et Plessis-Bélaïr, 2017), capacités se trouvant au cœur des relations entre le personnel des SGMS et des enfants, des parents et des collègues. Cette compétence inclut aussi la prise en compte de soi, de l'autre et du contexte pour se dire et se construire (Dumais *et al.*, 2017). En effet, la prise en compte de l'autre amène le personnel des SGMS à s'ajuster à la personne à qui il parle, par exemple un enfant de maternelle comparativement à un enfant de 5<sup>e</sup> année. De plus, la prise en compte du contexte permet de favoriser une communication harmonieuse (Maurer, 2001). Par exemple, lors d'une situation conflictuelle avec des élèves ou des collègues, le personnel du SGMS doit être en mesure d'ajuster sa façon de communiquer afin de ne pas envenimer la situation. Aussi, le personnel des SGMS doit pouvoir accompagner les enfants dans ces mêmes ajustements pour qu'ils apprennent eux aussi à communiquer de manière harmonieuse et ainsi à assurer le bien-être de tous. Enfin, la compétence à communiquer oralement fait partie des compétences les plus recherchées sur le marché du travail (Carnevale, 2013; Carnevale et Smith, 2013). Les SGMS ne font pas exception puisque le personnel passe une bonne partie de sa journée de travail à mobiliser cette compétence.

## 2.2. Rôle de modèle linguistique

Le personnel des SGMS joue un rôle de modèle linguistique auprès des enfants (Dumais et Soucy, 2018). On entend par modèle linguistique une personne qui a une influence positive quant à sa façon de communiquer, ici à l'oral, avec les enfants. Cette influence concerne la prononciation, le vocabulaire, la syntaxe, etc. (Mottet et Gervais, 2007). Il est attendu d'un modèle linguistique qu'il s'exprime avec aisance « dans diverses situations de communication liées à sa pratique professionnelle, qu'il s'agisse de communiquer avec ses élèves, leurs parents, des collègues ou des gestionnaires » (Mottet et Gervais, 2007 p. 346). Puisque, dans certains cas, le temps passé auprès des enfants peut être comparable à celui passé en classe (Dumais et Soucy, 2016; Myre-Bisaillon, Chalifoux, Lapointe-Garant, Dionne et Rodrigue, 2014), la compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS peut avoir une influence considérable sur celle des enfants. Cloutier (2012)

souligne à cet effet l'importance, pour le personnel des SGMS, de s'attarder à la qualité de son propre langage.

### *2.3. Aisance à communiquer*

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés au concept d'« aisance à communiquer » et plus précisément d'aisance à communiquer oralement. Il s'agit d'un concept flou et difficile à cerner (Germain et Netten, 2010) pour lequel il existe plusieurs définitions (Jobin, 2016). Ce concept peut être interprété différemment selon le contexte (en langue première ou en langue seconde par exemple) et peut être considéré dans un sens large ou bien dans un sens plus étroit (Gagné, 2017). Dans un sens large, il s'agit de la facilité avec laquelle une personne communique. Dans un sens plus étroit, l'aisance est considérée comme un objet spécifique qui compose l'oral (Dumais, 2014). Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressés au sens plus large de ce concept.

Comme l'affirme Gagné (2017), il est important de préciser qu'un locuteur pourrait avoir un haut niveau d'aisance à communiquer oralement, mais pourrait avoir une faible compétence à le faire. Par exemple, une personne pourrait communiquer facilement avec d'autres personnes (aisance à communiquer) en ayant de la difficulté à utiliser un volume adapté à la situation de communication et à organiser son propos. Un locuteur pourrait aussi avoir une excellente compétence à communiquer oralement sans avoir d'aisance à communiquer. Le concept d'« aisance à communiquer oralement » n'est donc pas un synonyme de « compétence à communiquer oralement ».

### *2.4. Collaboration*

Les habiletés de communication et de travail d'équipe sont essentielles dans le milieu scolaire tout comme la capacité de s'ouvrir et de tenir compte de différents points de vue (Landry-Cuerrier, 2007). Puisque plusieurs intervenants gravitent autour de l'enfant, la collaboration est jugée nécessaire entre les intervenants. Dans le cas de cette recherche, nous nous intéressons à la collaboration interprofessionnelle. Il s'agit d'une collaboration qui réunit au moins deux groupes de professionnels (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Nous définissons la collaboration comme une interaction entre au moins deux parties qui s'engagent de manière volontaire dans une prise de décision partagée dans le but d'atteindre un objectif commun (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Elle peut prendre deux formes différentes. La première forme, la collaboration informelle, a lieu lors de rencontres spontanées, non organisées où différents échanges ont lieu. La deuxième forme, la collaboration

formelle, est plutôt planifiée. Il peut s'agir de la participation à des comités, de formations ou encore de rencontres d'intervention (Beaumont *et al.*, 2010).

### *2.5. Objectifs de recherche*

En raison de son rôle de modèle linguistique et de l'importance de la qualité des interactions avec les enfants (CSÉ, 2012), les parents (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006) et les collègues (Cayouette, 2017), il ne fait aucun doute que la compétence à communiquer oralement est au cœur du travail du personnel des SGMS. La recherche exploratoire de Dumais et Soucy (2018) auprès de 12 participants d'un SGMS a permis de mettre en évidence certains aspects relatifs à la perception de cette compétence et à son développement. Il s'avère maintenant nécessaire de documenter la perception du personnel des SGMS à plus grande échelle et d'en savoir davantage à ce sujet. Les objectifs poursuivis par cette recherche visent donc à 1) décrire les perceptions du personnel des SGMS d'écoles primaires québécoises quant à sa compétence à communiquer oralement et 2) décrire l'importance que le personnel des SGMS d'écoles primaires québécoises accorde à la collaboration avec le personnel enseignant.

## **3. Méthodologie**

La section qui suit présente le type de recherche privilégié ainsi que des informations à propos de l'échantillon. L'instrument de collecte de données et la méthode d'analyse utilisés sont aussi présentés.

### *3.1. Type de recherche*

Une recherche descriptive avec un devis mixte a été menée. L'utilisation de données qualitatives jumelées à des données quantitatives, dans un angle de complémentarité, permet d'avoir une vision plus riche de l'objet de recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Comme la recherche descriptive permet de faire état d'une situation particulière avec plus de précision (Boudreault et Cadieux, 2011), elle a été privilégiée pour en savoir davantage sur la perception du personnel des SGMS quant à sa compétence à communiquer oralement et à l'importance accordée à la collaboration avec les enseignants.

### *3.2. Échantillon*

Les participants de la recherche proviennent de quatre commissions scolaires de quatre régions différentes du Québec : Montréal, les Laurentides, l'Outaouais et Lanaudière. Dans la commission scolaire de

la région de Montréal, 48 personnes, provenant de 3 écoles différentes, ont participé à la recherche. Dans la commission scolaire de la région des Laurentides, c'est 71 personnes, provenant de 10 écoles différentes, qui y ont participé. Dans la commission scolaire de la région de l'Outaouais, 80 personnes, provenant de 6 écoles différentes, ont participé à la recherche et dans la commission scolaire de la région de Lanaudière, il s'agit de 41 personnes provenant de 5 écoles différentes. Le total de participants est de 240 : il s'agit de 223 femmes et 17 hommes.

Les participants à la recherche occupent l'un des quatre emplois suivants : éducateur en service de garde, surveillant du diner, technicien en service de garde ou technicien en éducation spécialisée. L'éducateur en service de garde est une personne-ressource qui assure une présence constante auprès des enfants pour les heures hors classe. Il offre des activités qui répondent aux intérêts et aux besoins des enfants dans le cadre du projet éducatif de l'école. Le surveillant du diner travaille auprès des élèves afin de s'assurer du respect des règles et de la sécurité des enfants lors de la période du repas du midi. Le technicien en service de garde est celui qui assure la supervision du personnel au regard de l'application du programme éducatif. Il effectue aussi des tâches administratives reliées au fonctionnement du service de garde. Enfin, le technicien en éducation spécialisé prend en charge des élèves, notamment ceux en difficulté, pour les aider à s'adapter à la vie en société et à surmonter leurs difficultés (Fédération du personnel de soutien scolaire, 2018). Il effectue ses tâches lors des heures de classe ou à l'extérieur de celles-ci.

Neuf participants n'ont pas indiqué leur type d'emploi. La plus grande proportion des répondants est constituée d'éducateurs en service de garde. Ils sont 193 à avoir répondu au questionnaire (voir section 3.3.), ce qui représente une proportion de 80,4 %. Les surveillants de diner sont au nombre de 13 et représentent une proportion de 5,4 % de l'échantillon. Les techniciens en service de garde, quant à eux, représentent une proportion de 8,75 % avec un nombre de 21 participants. Le corps d'emploi le moins représenté dans notre échantillon est celui des techniciens en éducation spécialisée. Il représente seulement une proportion de 1,67 % avec un nombre de 4 participants. Nous n'avons pas cherché à interroger systématiquement les techniciens en éducation spécialisée. Toutefois, dans certaines écoles, ils ont des heures reconnues pour la surveillance des diners.

Les participants possédant le français comme langue maternelle représentent 81,67 % (n=196) du nombre total de participants. L'arabe est la deuxième langue maternelle la plus fréquente avec une proportion de

4,58 % (n=11), suivi du serbo-croate à 3,33 % (n=8) et du berbère 2,92 % (n=7). Dans des proportions moindres, nous retrouvons des participants ayant pour langue première l'anglais (n=5), l'espagnol (n=5), le kirundi (n=3), le créole (n=3), le douala (n=1), le bosnien (n=1), le portugais (n=1) et le tamoul (n=1).

### 3.3. Collecte de données

Pour collecter les données, un questionnaire a été utilisé. Nous avons construit ce questionnaire à partir du questionnaire utilisé dans la recherche exploratoire de Dumais et Soucy (2018). Ce dernier a été conçu en s'inspirant en partie de questionnaires utilisés dans le cadre de recherches sur la compétence à communiquer oralement de futurs enseignants (Messier, Dumais et Viola, 2012; Mottet, 2009) ainsi qu'en s'inspirant des écrits concernant le travail effectué par le personnel des SGMS (Conseil de la famille et de l'enfance, 2006; Sorel Étienne *et al.*, 2015). Ce questionnaire comportait trois parties. La première partie permettait de recueillir des données sociologiques. Les questions portaient sur le sexe des participants, leur formation, leur type d'emploi, leurs années d'expérience, leur langue maternelle, etc. La deuxième partie du questionnaire contenait neuf questions qui visaient à recueillir des données quant aux perceptions du personnel concernant la langue orale ainsi que leurs perceptions quant à la collaboration avec les enseignants. Parmi ces questions, quatre proposaient une échelle de Likert à quatre choix (« très à l'aise », « à l'aise », « plus ou moins à l'aise », « pas du tout à l'aise »), et ce, afin d'éviter un biais de tendance centrale. Lorsque l'affirmation ne s'appliquait pas à eux, les participants avaient aussi la possibilité de répondre « N/A ». On retrouvait aussi quatre questions fermées (réponses possibles « oui » ou « non »); toutefois, les participants avaient la possibilité d'expliquer leur réponse. Ce sont les données provenant des questions fermées qui ajoutent l'aspect qualitatif à cette recherche. Une dernière question demandait aux participants d'ordonner des énoncés en les priorisant du plus important au moins important. Enfin, la troisième partie du questionnaire servait à demander aux participants s'ils acceptaient de participer à des entrevues dans l'éventualité d'une suite à la recherche.

La collecte de données a été effectuée pendant sept semaines, à raison d'une à trois écoles par semaine. Afin d'obtenir un plus grand taux de participation, nous avons préféré nous rendre dans les écoles pour la passation des questionnaires, ce qui a permis aux participants de remplir le questionnaire en version papier et cela nous permettait de bien contextualiser la recherche auprès des participants en plus de répondre à leurs questions si ces derniers se heurtaient à certaines incompréhensions.

### *3.4. Méthodes d'analyse*

L'ensemble des données du questionnaire ont été compilées dans le logiciel Excel. Cela nous a permis de traiter les données quantitatives. Comme mentionné précédemment, le questionnaire comportait aussi quelques questions ouvertes. Étant donné la nature qualitative de ces données, nous avons préconisé la thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons donc attribué des thèmes au fur et à mesure de l'analyse.

## **4. Résultats**

Les résultats de cette recherche sont décrits selon les quatre mêmes catégories que la recherche de Dumais et Soucy (2018) : 1) compétence à communiquer oralement et influence; 2) niveau d'aisance à communiquer oralement dans différentes situations; 3) collaboration avec les enseignants et 4) besoins en matière de formation continue associée à la communication orale.

### *4.1. Perception de l'influence des agents éducatifs sur la compétence à communiquer des enfants*

Avant même de questionner les participants sur la perception de leur compétence à communiquer oralement, nous avons cherché à savoir quelle était leur perception concernant l'influence de certains agents éducatifs (personnes d'influence autour des enfants) sur la langue orale des enfants. Nous leur avons demandé d'encercler un chiffre sur une échelle de 1 à 4, 1 représentant beaucoup d'influence et 4 représentant peu d'influence. Les résultats indiquent que les parents apparaissent comme l'agent éducatif qui a le plus d'influence sur la langue orale des enfants, suivis de très près par les enseignants. En troisième et quatrième positions vient l'influence que les enfants peuvent avoir entre eux, suivis de très près des éducateurs en service de garde. Les personnes semblant avoir le moins d'influence sont les directions d'établissement et, en dernier lieu, les surveillants du dîner. Les explications données à ce sujet gravitent autour de deux principaux éléments. La majorité des participants l'explique par le peu de temps passé par ces personnes auprès des enfants. « Ils sont moins en contact avec les élèves » (P35). « Ils passent moins de temps avec les enfants » (P80). D'autres vont plus loin en faisant ressortir qu'une faible présence auprès des enfants influence la qualité de la relation. Ainsi, le fait de ne pas avoir une relation significative avec les enfants diminuerait l'influence qu'ils peuvent avoir auprès d'eux. « Souvent les surveillantes d'élèves

n'ont pas beaucoup d'échanges avec les élèves. Le lien est moins fort étant donné le cours "laps" de temps qu'elles ont avec ceux-ci »<sup>3</sup> (P9). « Par rapport au nombre d'heures passé avec eux et au liens significatif moins développer, il les connaissent moins » (P21). « Passe moins de temps en présence des enfants. Un lien moins établie » (P37). Inversement, c'est aussi le temps passé auprès des enfants ainsi que la qualité du lien qui semble expliquer pourquoi certains influencent davantage la langue orale des enfants. « Visage très significatif, plus les gens travaillent ensemble plus il y a des résultats positifs avec les enfants. Beaucoup de temps en présence des élèves » (P219). « Passe beaucoup de temps avec eux durant la journée » (P210). « Parce que ce sont des gens qui sont en constance interaction avec les enfants » (P206). « Des liens affectifs sont plus susceptibles de se développer » (P203). « Parce que les enfants ont beaucoup de contacts avec ces gens, surtout que ces personnes ont développé un sentiment de confiance et d'appartenance avec l'enfant » (P151). Deux autres raisons fréquentes semblent expliquer la perception des participants. Plusieurs d'entre eux ont fait ressortir le statut d'autorité que ces personnes peuvent avoir auprès des enfants pour expliquer l'influence qu'ils ont sur leur langue orale. D'autres ont plutôt parlé du rôle de modèle qu'ils jouent auprès des enfants. « Ce sont ceux qui passent le plus de temps avec les élèves et les adultes sont vus comme des modèles. Les élèves aiment "copier" leur modèle et personnes d'influence » (P59). « Parce qu'ils sont en position d'autorité » (P148). « Ces gens sont les premiers répondant et les premières influences des enfants. Ce sont les modèles sur lesquelles ils se basent pour communiquer oralement » (P157). « Souvent les personnes représentent un modèle, une personne significatives, personne en autorité » (P198). « Ils sont un modèle pour les enfants. Leurs statuts élevés face à l'enfant les rendent extrêmement influençable » (P229). En somme, les participants considèrent que les parents sont ceux ayant le plus d'influence sur la langue orale des enfants, suivis de très près par les enseignants. Les enfants entre eux, ainsi que les éducateurs du SGMS sont perçus comme ayant assez d'influence. Ce sont les directions d'école et les surveillants du dîner qui sont perçus comme ayant le moins d'influence sur la langue orale des enfants.

La question suivante visait à savoir si les participants considèrent que leur façon de s'exprimer a une influence sur la langue orale que les enfants utilisent. Une proportion de 94,17 % (n=226) des participants considère que sa façon de s'exprimer a une influence sur la langue orale

---

3. Les réponses des participants ont été reproduites intégralement, ce qui signifie que les erreurs de français ont été conservées.

qu'utilisent les enfants. À la suite de cette question, nous avons voulu savoir si les participants considéraient s'exprimer correctement et clairement à l'oral. Nos résultats montrent qu'une proportion de 94,58 % (n=227) considère s'exprimer clairement et correctement à l'oral. Cette proportion est de 97,97 % chez les participants qui ont le français comme langue maternelle et de 86,04 % chez les participants qui ont une autre langue maternelle que le français. Plusieurs participants (56,25 %) ajoutent des exemples pour appuyer leurs propos. Parmi ces exemples, 34,07 % des participants indiquent avoir la capacité de donner des consignes claires et concises. Choisir un vocabulaire précis et approprié ressort dans 31,11 % des exemples. Plusieurs participants (28,89 %) font le lien entre leur capacité à s'exprimer clairement et correctement et la compréhension qu'ont les enfants de leurs consignes. D'autres réponses, quoique moins fréquentes, ont été données. Entre autres, 13,33 % des participants disent s'ajuster à la personne à qui ils parlent, et 2,22 % s'ajuster au contexte de communication. Aussi, 6,67 % des participants mentionnent porter une attention à la formulation des énoncés alors que 4,44 % soulignent porter une attention à certains éléments prosodiques (débit, volume, etc.). Finalement, 11,85 % des participants précisent porter une attention aux attitudes de respect, alors que seulement 2,22 % mentionnent l'écoute comme une raison expliquant qu'ils s'expriment clairement et correctement à l'oral. Questionnés sur leur sentiment d'avoir une responsabilité quant au développement de la langue orale des enfants, 98,33 % des participants répondent par l'affirmative.

#### *4.2. Niveau d'aisance à communiquer dans différentes situations*

Dans un autre ordre d'idée, nous voulions connaître le niveau d'aisance du personnel des SGMS à s'exprimer oralement dans différentes situations. Nous avons questionné les participants sur différents contextes que nous avons regroupés en trois grandes catégories : 1) situations d'interaction avec les enfants; 2) situations d'interaction avec les parents et 3) situations d'interaction avec les collègues. Il s'avère que les participants ont moins d'aisance à communiquer oralement dans les situations impliquant des collègues. Le tableau suivant expose, pour chaque catégorie, les différentes situations où les participants doivent communiquer ainsi que leur niveau d'aisance<sup>4</sup>.

---

4. Nous avons fait le choix de présenter les résultats dans leur ensemble sans faire de distinction entre les corps de métier, car la grande majorité des répondants sont des éducateurs en service de garde et le reste des participants est en nombre trop peu significatif pour faire une comparaison.

Tableau  
Le niveau d'aisance à communiquer oralement selon différentes situations

<b>Situations d'interaction avec les enfants</b>	<b>À l'aise ou très à l'aise</b>	<b>Plus ou moins à l'aise ou pas à l'aise</b>	<b>Nombre de participants (n)</b>
Accueillir les enfants	99,17 %	0,83 %	240
Animer une activité sportive	89,27 %	10,73 %	233
Animer une activité de groupe (réaliser un bricolage par exemple)	95,3 %	4,7 %	234
Animer la période d'aide aux devoirs	86,11 %	13,89 %	108
Gérer l'heure du diner	98,72 %	1,28 %	235
Gérer des conflits entre enfants	95,4 %	4,6 %	239
Gérer une situation problématique entre l'enfant et vous	90,3 %	9,7 %	237
Gérer la discipline lors des déplacements dans l'école	92,4 %	7,6 %	237
Gérer la discipline lors des déplacements extérieurs	95,26 %	4,74 %	232
Gérer la discipline lors de l'habillage	97,01 %	2,99 %	234
Gérer la discipline lors de la période des devoirs	93,46 %	6,54 %	107
Gérer la discipline lors des sorties éducatives	94,44 %	5,56 %	216

<b>Situations d'interaction avec les parents</b>	<b>À l'aise ou très à l'aise</b>	<b>Plus ou moins à l'aise ou pas à l'aise</b>	<b>Nombre de participants (n)</b>
Entrer en contact avec les parents	89,27 %	10,73 %	233
Rapporter des événements négatifs aux parents (concernant leur enfant)	68,38 %	31,62 %	234
Rapporter des événements positifs aux parents (concernant leur enfant)	99,57 %	0,43 %	234
Rappeler des informations aux parents	93,48 %	6,52 %	230
<b>Situations d'interaction avec les collègues</b>	<b>À l'aise ou très à l'aise</b>	<b>Plus ou moins à l'aise ou pas à l'aise</b>	<b>Nombre de participants (n)</b>
Gérer une situation problématique entre les éducateurs ou surveillants et vous	66,24 %	33,76 %	237
Gérer une situation problématique entre les enseignants et vous	64,91 %	35,09 %	228
Prendre la parole lors des rencontres de travail	75,42 %	24,58 %	236
Discuter avec le responsable du service de garde	90,5 %	9,5 %	221

Les participants se disent à l'aise ou très à l'aise dans pratiquement toutes les situations d'interaction avec les enfants. Leur niveau d'aisance diminue légèrement dans trois situations. C'est lorsqu'ils doivent interagir avec les enfants dans les périodes d'aide aux devoirs qu'ils se sentent le moins à l'aise. Leur niveau d'aisance à communiquer diminue

aussi lorsqu'ils doivent interagir lors d'activités sportives et lorsqu'ils doivent régler une situation problématique entre l'enfant et eux. Du côté des situations d'interaction avec les parents, les participants se sentent à l'aise ou très à l'aise de rapporter des éléments positifs de la journée de leur enfant ou de leur rappeler des informations. Leur niveau d'aisance diminue quelque peu lorsqu'il s'agit d'accueillir les parents; 10,73 % des participants se disent plus ou moins à l'aise ou pas à l'aise du tout de le faire. Leur aisance à interagir avec les parents diminue encore plus lorsque les participants doivent discuter avec eux d'un événement négatif concernant l'enfant. C'est alors une proportion de 31,62 % des participants qui se disent peu ou pas du tout à l'aise. Vis-à-vis des situations d'interaction avec les collègues, 90,5 % des participants se disent à l'aise ou très à l'aise de discuter avec le responsable du service de garde. Toutefois, le niveau d'aisance baisse de manière importante dans les autres situations. Une proportion de 24,58 % des participants se dit plus ou moins à l'aise ou pas du tout à l'aise de prendre la parole lors de rencontres de travail. Lorsque les participants doivent régler une situation problématique entre eux et les autres éducateurs ou surveillants du diner, leur manque d'aisance augmente à 33,76 %. La situation où les participants se sentent le moins à l'aise est lors des situations problématiques entre eux et les enseignants. La proportion des participants qui se sentent plus ou moins à l'aise ou pas du tout à l'aise d'interagir est de 35,09 %. En somme, les participants se sentent très à l'aise dans leurs interactions avec les enfants. C'est dans les interactions avec les collègues que les participants sont le moins à l'aise, principalement lorsqu'ils doivent interagir dans une situation conflictuelle avec les enseignants ou avec leurs collègues.

#### *4.3. Collaboration avec les enseignants*

Notre recherche s'intéressait aussi à la perception des participants concernant leur collaboration avec les enseignants. Parmi les participants qui ont répondu à la question (n=229), 99,13 % croient que la collaboration avec les enseignants est importante. Seulement deux personnes croient que la collaboration avec les enseignants est plus ou moins importante ou non importante. Quatre raisons évoquées par les participants pour expliquer l'importance de la collaboration sont apparues plus fréquemment. La première raison est le besoin d'assurer une cohérence entre les interventions et les règles (34,03 %). La seconde raison est le besoin d'assurer un suivi (31,41 %). Il s'agit des deux raisons les plus fréquemment nommées. Les deux autres raisons le plus souvent invoquées obtiennent un pourcentage moins élevé. Les participants considèrent qu'il est important de collaborer avec les enseignants afin

d'assurer le bien-être des enfants (11,52 %) et afin d'assurer un bon développement (5,76 %). Au sujet de la qualité de la collaboration avec les enseignants, comme illustrée dans la figure suivante, 61 répondants disent avoir une très bonne collaboration et 86 participants disent avoir une bonne collaboration avec les enseignants de leur école. Parmi les répondants à cette question (n=210), 50 participants considèrent que la collaboration est plus ou moins bonne alors que 13 participants sont d'avis que la collaboration est, soit mauvaise, soit inexistante avec les enseignants. Dans notre échantillon, 30 personnes n'ont pas répondu à la question. On peut donc conclure que de façon majoritaire les participants de notre recherche considèrent la collaboration avec les enseignants comme étant importante. Malgré tout, nos résultats indiquent qu'un peu plus du tiers des répondants à cette question perçoivent la collaboration actuelle comme étant plus ou moins bonne, mauvaise ou inexistante.

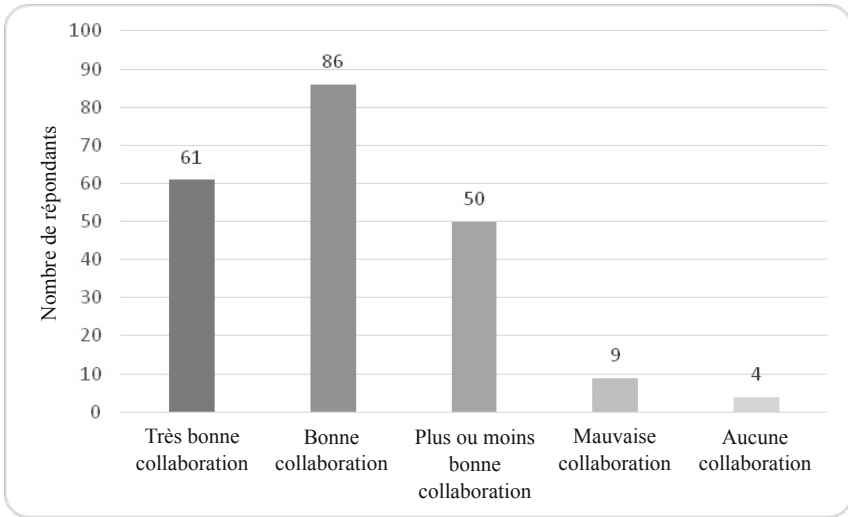


Figure : Collaboration avec les enseignants

#### 4.4. Besoins en matière de formation continue associés à la communication orale

Pour terminer, nous avons cherché à connaître l'importance que les participants accordent à leurs besoins en matière de formation continue au sujet de la communication orale. Les participants devaient ordonner des propositions en les plaçant de la plus importante à la moins importante. Nos résultats montrent que le besoin de formation le plus important est l'amélioration des interactions avec les enfants. Ensuite

viennent des besoins de formation pour améliorer les interactions avec les parents. Les participants ont placé le besoin de formation concernant l'amélioration de leurs interactions avec les enseignants en troisième position. Finalement, les besoins de formation pour améliorer les interactions avec les collègues et avec la direction sont ressortis comme étant les moins importants. L'ensemble des résultats recueillis nous permet de mieux connaître la perception du personnel des SGMS quant à sa compétence à communiquer oralement ainsi que de cerner l'importance que ce personnel accorde à la collaboration avec les enseignants.

## **5. Discussion**

Afin d'avoir un portrait plus complet de la perception du personnel de SGMS quant à sa compétence à communiquer oralement et de l'importance qu'il accorde à la collaboration, nous avons questionné 240 participants de 4 régions différentes du Québec. Certains de nos résultats sont semblables à ceux obtenus dans une école montréalaise lors d'une précédente recherche (Dumais et Soucy, 2018) alors que d'autres sont divergents. Voyons ces résultats plus en détail.

Les gens présents dans l'entourage des enfants ont une influence sur leur langue orale. Toutefois, leur degré d'influence peut varier. Nos résultats nous permettent de constater que les facteurs d'influence les plus importants seraient la quantité de temps passée auprès des enfants ainsi que la qualité du lien affectif développé. Il en ressort que les parents sont ceux qui auraient le plus d'influence sur les enfants, suivis par les enseignants. Ces données diffèrent des résultats obtenus dans l'école montréalaise où ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur la langue orale des enfants. On pourrait expliquer cette différence par le fait que l'école montréalaise est en milieu plurilingue. Ainsi, certains parents ne parlent pas ou peu la langue française et ne seraient pas en mesure d'avoir une influence concernant cette langue ou du moins peu d'influence. Ce serait donc, dans ce cas-là, les enseignants qui auraient le plus d'influence auprès des enfants (Dumais et Soucy, 2018). Ce contexte plurilingue n'était pas systématiquement présent dans les écoles ciblées par la recherche. Dans les deux recherches, les surveillants du diner sont nommés comme ceux ayant le moins d'influence sur la langue orale des enfants. Cela s'expliquerait par le peu de temps en présence des enfants. Bien qu'il soit tout de même possible de développer des relations significatives, le peu de temps en présence des enfants ainsi que le ratio élevé d'enfants dont il faut s'occuper ne favoriseraient pas la création de liens significatifs qui pourraient avoir une influence sur la langue orale des enfants.

Aussi, nos résultats laissent croire qu'une grande partie du personnel des SGMS qui a participé à la recherche n'est pas consciente des différents éléments (prononciation, vocabulaire utilisé, etc.) qui font d'eux des modèles linguistiques auprès des enfants. En effet, nos résultats permettent de constater que la perception à s'exprimer correctement à l'oral n'a pas la même signification chez tous les participants. La majorité d'entre eux l'associe principalement à un seul facteur, soit la capacité de donner des consignes claires en utilisant un vocabulaire précis et approprié pour se faire comprendre par les enfants. La perception à s'exprimer correctement à l'oral, même si elle comprend rarement plusieurs caractéristiques dans les réponses données, reste tout de même plus précise que les résultats de la recherche de l'école montréalaise. Rappelons que les participants de l'école montréalaise faisaient principalement ressortir leur capacité à se faire comprendre des enfants pour expliquer qu'ils parlaient clairement et correctement à l'oral. Les réponses obtenues dans la présente recherche nous questionnent cependant sur la perception qu'a ce personnel en ce qui a trait à son rôle de modèle linguistique auprès des enfants et sur sa connaissance de ce qui fait de lui un modèle linguistique. À la lumière des résultats obtenus, il serait intéressant d'offrir au personnel des SGMS des formations leur permettant de prendre connaissance des différentes caractéristiques présentes chez un modèle linguistique (Mottet et Gervais, 2007).

De plus, il pourrait être pertinent de sensibiliser le personnel des SGMS aux composantes de la compétence à communiquer oralement, entre autres en ce qui concerne la capacité de tenir compte de soi, de l'autre et du contexte lorsqu'il y a communication (Dumais *et al.*, 2017), afin de lui permettre de développer plus d'aisance à communiquer dans certaines situations. En effet, les résultats obtenus montrent, tout comme dans la recherche montréalaise, que les situations où le personnel des SGMS semble le moins à l'aise de communiquer concernent les situations d'interactions avec des enjeux plus délicats, comme régler une situation problématique entre un enfant et eux, discuter avec les parents d'un événement négatif concernant leur enfant, régler une situation problématique entre eux et les autres éducateurs ou les surveillants du diner, et surtout discuter de possibles situations conflictuelles entre eux et les enseignants. En étant conscient des enjeux présents dans ces contextes particuliers, le personnel des SGMS pourrait développer des stratégies pour mieux communiquer (Dumais et Soucy, 2016). Ceci pourrait favoriser la communication et même avoir une influence positive sur la collaboration entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant.

En ce qui concerne la collaboration, plus précisément avec le personnel enseignant, la majorité du personnel des SGMS de cette recherche considère qu'elle est un aspect important qui permet d'assurer une cohérence entre les interventions et les règles. De plus, cette collaboration faciliterait le suivi des enfants et des événements qui les concernent et favoriserait la continuité éducative (Chalifoux *et al.*, 2014). Nos résultats montrent d'ailleurs que la collaboration pourrait aussi permettre d'assurer le bien-être et le développement des enfants, ce qui est en lien direct avec la mission du SGMS (CSÉ, 2006). Cependant, bien que l'ensemble des participants de cette recherche considère que la collaboration est importante, la qualité de cette collaboration ne semble pas toujours optimale. En effet, plus du tiers des répondants à cette question ont mentionné le fait que la collaboration était plus ou moins bonne et même, dans certains cas, mauvaise ou inexistante. Il serait nécessaire, dans de futures recherches, de s'attarder à cette question afin de comprendre les raisons de ce résultat. Il serait aussi intéressant, lorsque la collaboration est bonne, de savoir s'il s'agit d'une collaboration formelle, c'est-à-dire à des moments planifiés (Beaumont *et al.*, 2010).

Finalement, bien que le personnel des SGMS ait une moins grande aisance à communiquer entre collègues ou avec les enseignants, ce ne sont pas ces éléments qui sont ressortis comme prioritaires à la formation continue. Le besoin serait plutôt d'avoir accès à des formations permettant d'améliorer les interactions avec les enfants. Aucune explication n'a été donnée à ce sujet, mais il est possible de croire que c'est parce qu'il s'agit de la partie la plus importante de leur travail, comme cela s'est révélé dans la recherche auprès de l'école mont-réalaise (Dumais et Soucy, 2018). D'ailleurs, c'est tout à fait en cohérence avec la mission des SGMS (CSÉ, 2006).

## **6. Conclusion**

Cette recherche descriptive nous a permis d'en savoir plus sur les perceptions de la compétence à communiquer oralement et de l'importance apportée à la collaboration du personnel de SGMS d'écoles de quatre régions du Québec. Bien que le nombre de participants soit grand (n=240), cette recherche touche seulement 24 écoles de 4 régions du Québec. Il n'est donc pas possible de généraliser les résultats (Gaudreau, 2011). D'autres recherches doivent être menées dans l'ensemble des régions du Québec afin d'avoir un portrait le plus exhaustif possible.

Deux autres limites de la recherche nous semblent apparentes. Tout d'abord, il est possible que certains membres du personnel n'aient pas été tout à fait à l'aise de répondre au questionnaire puisque la passation de celui-ci dans chaque école a eu lieu dans un temps précis. Malgré la confidentialité des réponses, certains éducateurs ont peut-être ressenti un malaise à répondre aux questions dans la même pièce que les responsables du service de garde, considéré comme leur supérieur immédiat. Une autre limite de la recherche se situe dans l'interprétation des données. Les résultats sont descriptifs. Il ne nous est pas possible de les expliquer, car aucune entrevue n'a été menée. Il serait donc intéressant de faire des entrevues afin de mieux comprendre et interpréter les résultats obtenus dans le questionnaire.

Aussi, cette recherche a fait ressortir l'importance de la collaboration entre le personnel des SGMS et le personnel enseignant et a permis de constater que cette collaboration n'était pas toujours optimale. D'autres recherches seraient nécessaires afin d'approfondir les éléments qui entravent la collaboration et ceux qui pourraient la faciliter.

Finalement, cette recherche met en lumière des données qui pourraient permettre d'améliorer la formation initiale et la formation continue quant à la compétence à communiquer oralement du personnel des SGMS et la collaboration au sein des écoles. Malgré certaines limites, les résultats obtenus permettent d'éclairer en partie une certaine zone d'ombre de la recherche concernant les SGMS.

## Références

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010) *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor éducation.
- Berger, D., Héroux, D. et Shéridan, D. (2012). *L'éducation à l'enfance. Une voie professionnelle à découvrir* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Récupéré de [http://peisaj.ca/La\\_didactique\\_du\\_fran%C3%A7ais\\_oral\\_du\\_primaire\\_%C3%A0\\_luniversit%C3%A9.php](http://peisaj.ca/La_didactique_du_fran%C3%A7ais_oral_du_primaire_%C3%A0_luniversit%C3%A9.php)
- Berthiaume, D. (2016). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif* (2<sup>e</sup> édition). Montréal : Chenelière éducation.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 123-147). Saint-Laurent : ÉRPI.

- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. Récupéré de <https://journals.openedition.org/ripes/1717>
- Carnevale, A. P. (2013). *21st Century Competencies for College and Career Readiness*. Washington D.C., Georgetown University, Center on education and the workforce. Récupéré de <https://cew-7632.kxcdn.com/wp-content/uploads/21stCenturyCompetencie.pdf>
- Carnevale, A. P. et Smith, N. (2013). Workplace basics: the skills employees need and employers want. *Human Resource Development International*, 16(5), 491-501.
- Caron, P. (2016). *Le travail des éducatrices en garde scolaire* (mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18605>
- Cayouette, M. (2017). Ce n'est pas mon local, c'est celui des élèves. *Nouvelles CSQ, printemps*, 17.
- Chalifoux, A., Myre-Bisaillon, J. et Bergeron, J. (2014). Un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire. *Vivre le primaire*, 27(4), 44-46.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie. Pour un enfant à son plein potentiel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil de la famille et de l'enfance. (2006). *Les familles, l'école et son service de garde : un projet éducatif partagé?* Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de [https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/cfe\\_etude\\_projet\\_educatif\\_partage.pdf](https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/cfe_etude_projet_educatif_partage.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0452.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6815/>

- Dumais, C. et Soucy, E. (2016). Stratégies pour mieux communiquer avec les enfants, les collègues et les parents. *Revue Gardàvue de l'Association québécoise de la garde scolaire*, 31(1), 22-23. Récupéré de <https://www.dropbox.com/s/a2pnq261n23pdgo/Mieux%20communiquer%20article%20publie.pdf?dl=0>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2018). Perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un service de garde en milieu scolaire : le cas d'une école montréalaise. *Language and Literacy*, 20(1), 50-70.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, 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). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fédération du personnel de soutien scolaire. (2018). *Classes d'emploi*. Récupéré de <http://fpss.lacsq.org/fr/classes-demplois/>
- Gagné, N. (2017). *Aisance à l'oral en langue première, mémoire de travail et mémoire phonologique dans le développement de l'aisance à l'oral en langue seconde chez de jeunes francophones en contexte d'apprentissage intensif de la langue seconde* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec, 197 p.). Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27803/1/33329.pdf>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin éditeur.
- Germain, C. et Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Dans F. Neveu, V. Muni Toke, J. Durand, T. Klingler, L. Mondada et S. Prévost (dir.), *Actes du congrès mondial de linguistique française - CMLF 2010* (p. 519-537). Paris : Institut de linguistique française. Récupéré de [https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010\\_000100.pdf](https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000100.pdf)
- Giguère, C. et Desrosiers, H. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/milieux-garde.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%2011.pdf>
- Jobin, C. (2016). *La relation entre les contacts hors classe rapportés et le développement de l'aisance à l'oral en français langue seconde chez des étudiants d'un programme d'immersion à l'étranger de cinq semaines* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada, 90 p.). Récupéré de <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/27436/1/32691.pdf>
- Landry-Cuerrier, J. (2007). *Enquêtes sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.

- Levasseur, L. et Tardif, M. (2005). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Éducation et sociétés*, 1(15), 169-188. Récupéré de <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-1-page-169.htm>
- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6380>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Mottet, M. et Gervais, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 339-356.
- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M., Dionne, C. et Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147. Récupéré de <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030890ar.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Sorel Étienne, L., Lambert Deubelbeiss, C. et Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Rapport de recherche présenté à l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec. Québec : Université Laval. Récupéré de [http://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc/fichiers/lab\\_rech\\_2015\\_rpt\\_final\\_\\_asgemsq.pdf](http://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc/fichiers/lab_rech_2015_rpt_final__asgemsq.pdf)
- Soucy, E. et Dumais, C. (2017). Quelle place pour le personnel du service de garde en milieu scolaire dans les écoles primaires? *Vivre le primaire*, 30(1), 26-27.
- Soucy, E. et Dumais, C. (2018). Et si cela ne s'arrêtait pas après la cloche? Développement global et service de garde en milieu scolaire. *Revue Préscolaire*, 56(3), 14-15.
- Tessier, O., Turcotte, S., Perreault, G., Beaudoin, S. et Berrigan, F. (2016). La cour d'école : un lieu à privilégier pour favoriser le développement des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 26-28.

# **Les cercles d’auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l’oral au primaire**

**OPHÉLIE TREMBLAY ET ÉLAINE TURGEON**  
*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Introduction**

Notre contribution s’inscrit autour des problématiques de la classe et de leur rôle moteur dans l’exploration de nouvelles voies de recherche par les chercheuses et chercheurs en didactique du français. Nous proposons une réflexion sur la place de l’oral dans la démarche des cercles d’auteurs afin de montrer comment cette approche, qui vise d’abord l’écriture, se révèle une véritable démarche intégrée de l’enseignement et de l’apprentissage du français écrit et oral. Pour appuyer notre propos et identifier les objets de l’oral mobilisés par la mise en œuvre des cercles d’auteurs, nous présentons d’abord de façon formelle en quoi consiste cette démarche et comment elle mobilise diverses facettes de la compétence à communiquer oralement. Nous examinons ensuite des données issues de trois instruments de collecte employés dans une recherche-action à propos de la mise en œuvre des cercles d’auteurs en classe (vidéos de classe; entrevues avec les enseignantes et avec les élèves). Cette analyse servira à illustrer plus concrètement le potentiel des cercles d’auteurs comme démarche intégrée pour le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

## 1. De la mise en œuvre d'un projet de recherche-action en écriture à l'émergence de nouveaux enjeux de recherche et de formation en enseignement de l'oral

Les dernières années ont vu se développer des démarches innovantes d'enseignement de l'écriture, en particulier les ateliers d'écriture, popularisés au Québec – et ailleurs dans la francophonie – par l'adaptation des ouvrages *Units of Study* de Lucy Calkins<sup>1</sup> et de ses collègues du *Teachers College Reading and Writing Project*<sup>2</sup>. Les cercles d'auteurs (Vopat, 2009) s'inscrivent dans cette mouvance autour du renouvellement des pratiques en enseignement de l'écrit. Il s'agit d'un type d'atelier d'écriture qui se caractérise par le fait que les élèves, en petits groupes de trois à cinq, collaborent durant chacune des phases du processus d'écriture : ils échangent leurs idées lors de la planification (cercle de planification), se partagent mutuellement les premiers jets des textes rédigés individuellement (cercle de partage), puis se soutiennent lors de la révision d'un texte qu'ils auront eux-mêmes choisi parmi l'ensemble des textes produits individuellement au fil des semaines (cercle de révision) et, éventuellement, lors de sa correction (cercle de publication) en vue d'une diffusion. L'approche des cercles d'auteurs repose conséquemment sur une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et valorise un enseignement centré sur l'élève : chaque élève possède des qualités et des connaissances qui lui sont propres, et laisser les élèves travailler ensemble lors des différentes phases du processus d'écriture leur permet de bénéficier mutuellement de ces forces et de ces expertises (Goodman, 1986; Goodman, 1989).

De 2016 à 2019, nous avons mené une recherche-action<sup>3</sup> autour de cette démarche innovante afin d'examiner comment les enseignantes participant au projet (trois au troisième cycle et une au deuxième cycle), ayant elles-mêmes vécu les cercles d'auteurs dans les premiers temps de la recherche, allaient s'approprier la démarche et la mettre en œuvre en classe<sup>4</sup>. Nous avons également exploré le rôle des cercles d'auteurs dans le développement de la compétence à réviser des élèves<sup>5</sup>.

---

1. Voir par exemple Calkins (2017).

2. <http://readingandwritingproject.org>

3. Ce projet de recherche, intitulé « Une communauté d'apprentissage d'enseignantes-auteurs : pour une démarche engagée d'enseignement de l'écriture au primaire » a été subventionné par le programme FRQSC Action concertée – Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, 2016-2019.

4. Voir les articles de Tremblay, Turgeon et Gagnon (à paraître) et de Gagnon, Tremblay et Turgeon (à paraître) pour une description détaillée du projet, du dispositif de formation et d'accompagnement des enseignantes et des résultats descriptifs liés à la mise en œuvre de la démarche par les enseignantes lors de la première année du projet.

5. Voir l'article de Turgeon, Tremblay et Gagnon (à paraître) pour une présentation de

Lors de la conception de notre projet de recherche-action, la question de l'oral n'avait pas été posée comme un objet de recherche ni même de formation. Nous avons plutôt construit notre problématique autour des éléments suivants : la maîtrise des différentes étapes du processus d'écriture (Fabre-Cols, 2004; Préfontaine, 1998) et de la révision en particulier (Bédard et Bélisle, 2005; Bergeron et Harvey, 1998); l'importance de valoriser le processus d'écriture plutôt que le produit (Calkins, 1986; Graves, 1983; Murray, 2011); la nécessité, pour les enseignants, de prendre la plume pour mieux comprendre et enseigner l'écriture (Grossman *et al.*, 2000; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004 et Routman, 2010). C'est au fil du projet, en vivant d'abord les cercles d'auteurs avec les enseignantes, puis en observant la mise en place de la démarche en classe, que nous avons réalisé la place incontournable de l'oral au sein de ce dispositif.

Pour expliquer comment la question de l'oral est apparue dans notre projet comme un élément central, nous faisons appel au concept de « sérendipité ». Ce terme désigne la découverte fortuite, lors d'une recherche, d'autre chose que ce que l'on cherchait, que ce soit à la faveur d'une erreur, d'une maladresse ou encore d'un dysfonctionnement (Biagioli *et al.*, sous presse). Si de telles découvertes semblent au premier regard le fruit du hasard, elles seraient plutôt l'effet ou le résultat d'une conduite innovante qui s'inscrit en dehors du cloisonnement disciplinaire de la recherche :

L'indisciplinarité et la sérendipité sont deux qualités complémentaires de la personne qui cherche et qui trouve. La sérendipité peut susciter l'indisciplinarité au moment de l'interprétation du fait surprenant, quand la recherche de l'explication exige de sortir du cadre disciplinaire, pour mettre en rapport des objets ou des savoirs non préalablement liés entre eux. Inversement, l'indisciplinarité favorise la sérendipité, celle-ci partant de la capacité à s'étonner devant quelque chose de bizarre, qui ne cadre pas avec les attendus du paradigme disciplinaire, et à l'ériger en question de recherche. Ces deux chemins de l'une vers l'autre font mieux comprendre en quoi la sérendipité est un processus en deux étapes : le repérage d'un fait surprenant, puis son interprétation, deux phases d'ailleurs toujours associées à une prise de conscience, à une forte réflexivité. (Catellin et Loty, 2013, p. 40)

Dans notre cas, ce « hasard » scientifique met en relation la question des problématiques de la classe (ici la mise en œuvre effective des cercles d'auteurs) et l'émergence de nouveaux objets ou questions de recherche. Dans le cadre de notre recherche-action, ce sont les réflexions

---

résultats préliminaires sur l'effet des cercles de révision sur la compétence à réviser d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire.

professionnelles des enseignantes et nos propres observations de chercheuses qui nous ont conduites à nous interroger de façon plus formelle sur la place et le rôle de l'oral dans les cercles d'auteurs.

Notre intention dans cette contribution est donc de montrer comment nous avons développé un nouveau regard sur notre objet d'étude initial, l'écriture, en le liant à des enjeux relevant plus spécifiquement de la didactique de l'oral.

## 2. L'oral dans les cercles d'auteurs : perspectives théoriques

Dans un ouvrage sur les ateliers d'écriture, Gunnery (2007) affirme que l'essence même de ceux-ci est la communication. Des travaux anglo-saxons qui se sont penchés plus spécifiquement sur les usages et les fonctions de l'oral lors des ateliers d'écriture (par exemple durant les conférences d'écriture, le partage de textes et la célébration de l'auteur, un moment où le texte d'un élève est lu devant la classe dans l'intention de reconnaître à cet élève une posture d'auteur) ont montré que le recours à l'oral durant ces ateliers contribuait à la création d'un espace d'apprentissage partagé et à la construction d'une identité de scripteur chez les élèves (Tropp Laman, 2011). C'est spécifiquement le recours aux échanges et aux interactions orales qui ferait progresser les élèves dans la maîtrise de l'écrit :

*Across the year, children's writing did progress, but that writing progressed not only because they wrote every day or because of the series of minilessons within a unit of study, but because student talk and deliberate teacher work helped students continually reflect on, discuss, and explain their own writing processes and their products. (Tropp Laman, 2011)<sup>6</sup>*

Une telle mise en œuvre des échanges oraux s'inscrit dans la perspective de l'oral réflexif, qui sert, comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002), à se construire, à penser et à apprendre. Dans ces situations, Allen (2014) rappelle que les élèves s'expriment à la fois sur leur compréhension (ici, des textes partagés) mais aussi sur les propos de leurs pairs, tout en faisant appel à des stratégies métacognitives (créer des liens, anticiper le contenu d'un message, etc.).

Pour soutenir le développement langagier des élèves à travers les ateliers d'écriture, et les cercles d'auteurs en particulier, un climat de collaboration qui favorise les échanges, l'écoute et le respect est

---

6. [Au fil de l'année, l'écriture des élèves a progressé, mais cette progression ne s'explique pas seulement par le fait que les élèves ont écrit chaque jour ou parce qu'ils ont bénéficié de mini-leçons à l'intérieur d'une unité d'enseignement, mais parce que la prise de parole des élèves et un travail ciblé de l'enseignant leur ont permis de réfléchir à propos de leur processus d'écriture (et de son produit), d'en discuter et de l'expliquer.] (notre traduction).

fondamental. Le « savoir écrire ensemble » se développe ainsi à travers l'apprentissage du savoir vivre ensemble, tout en alimentant ce dernier. Au sein de notre projet, cette caractéristique est intimement liée aux principes mêmes qui fondent la démarche (Tremblay, Turgeon et Gagnon, à paraître), en particulier le respect de l'autre et de ses idées ainsi que la bienveillance, qui consiste à faire preuve d'empathie et de compassion dans un souci du bien-être de l'autre. Chacun des membres d'un cercle d'auteurs est ainsi appelé, à travers le dynamisme des interactions, à faire preuve d'une écoute juste, qui valorisera la prise de parole et favorisera la compréhension orale (Plessis-Bélaïr, 2004). Une atmosphère où règne un esprit de camaraderie tisse une sorte de filet de sécurité qui permet aux élèves de prendre des risques, d'être plus confiants lorsqu'ils lisent leur texte à haute voix et de recevoir ouvertement les rétroactions de leurs pairs à propos de leur production (Galda et Bisplinghoff, 1995).

Chacune des étapes qui rythment la démarche des cercles d'auteurs représente un terreau fertile pour le développement de la compétence à communiquer oralement, et parallèlement pour un enseignement et une évaluation ciblée de certaines connaissances et d'habiletés de l'oral. Les cercles d'auteurs correspondent en effet à des situations d'interaction qui sont susceptibles, tel que l'encourage le *Programme de formation de l'école québécoise*, de « [favoriser] les comportements liés à l'accueil de l'autre, à la valorisation et à l'entraide. Ce sont aussi des occasions d'apprendre à communiquer de façon appropriée et à résoudre des problèmes en collaboration avec ses pairs » (MEQ, 2001, p. 81).

Voyons maintenant comment les contextes d'interactions associés à chacune des trois premières étapes de la démarche (cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision) s'inscrivent de plain-pied dans ce que préconise le *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'enseignement de la communication orale : « Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale » (*op. cit.*, p. 81).

### 2.1. Le cercle de planification

Le cercle de planification est la première étape de la démarche des cercles d'auteurs (Tremblay et Turgeon, 2019). Les élèves se réunissent, en équipes de trois à cinq, pour échanger des idées à propos d'un sujet choisi conjointement entre eux, ou d'une contrainte d'écriture proposée par l'enseignant. Le fonctionnement du cercle de planification s'appuie sur les règles du remue-méninge (Osborn, 1964) : produire beaucoup d'idées; ne pas se censurer; trouver des idées originales; « faire du

pouce » sur les idées des autres en amenant ces idées plus loin ou à un autre niveau. Plusieurs composantes de la compétence à communiquer oralement, telles que définies dans le PFEQ (MEQ, 2001, p. 82) sont ici directement touchées : « Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée »; « Partager ses propos durant une situation d'interaction »; « Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale ». Ensuite, si le temps le permet, les élèves organiseront les idées recensées, notamment si le genre de texte à produire s'y prête plus particulièrement (un mode d'emploi ou une lettre par exemple).

## 2.2. Le cercle de partage

Après avoir échangé des idées en cercle de planification, les élèves disposent d'un temps d'écriture de durée variable, puis un moment de partage a lieu. Les élèves se réunissent alors à nouveau en cercle et, à tour de rôle, ils se lisent leur texte à voix haute. Les autres membres sont alors invités à formuler un commentaire positif à propos du texte, le but étant ici de construire la confiance en soi de l'élève-auteur.

Un certain nombre de règles soutiennent le bon déroulement du cercle de partage (voir Turgeon et Tremblay, 2019). D'abord, un climat d'écoute active et de respect mutuel est essentiel, en lien avec ce que la *Progression des apprentissages* préconise par ailleurs dans la section *Particularités de l'écoute spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)* (MELS, 2009, p. 86). Il s'agit ainsi de prendre en compte son interlocuteur en portant attention à l'effet produit par les idées émises (mots d'encouragement, gestes, etc.), d'ajouter éléments ou précisions ou de reformuler son propos en fonction des réactions des pairs. Il peut aussi s'agir d'exprimer sa compréhension, d'intervenir à la suite d'un bris de compréhension, d'intégrer des idées ou d'établir des liens entre les idées entendues.

L'auteur qui s'apprête à livrer son texte ne commente pas ce dernier : il s'agit ici de faire preuve de respect et de bienveillance, d'abord envers soi-même. Cette manière de faire présente d'autres avantages : les enfants lisent les textes à voix haute, donc le regard ne se porte pas sur les éventuelles erreurs d'orthographe, d'accord grammatical, etc. D'ailleurs, s'il manque des mots dans le texte, l'élève les ajoute ou s'ajuste spontanément à l'oral au moment de la lecture. Ainsi, grâce à la mise à distance que permet la lecture à haute voix, les élèves peuvent « corriger » sur le champ certains problèmes du texte. La mise en voix peut enfin devenir l'objet de plusieurs points d'enseignement : travail sur la fluidité, l'intonation, l'articulation, la capacité à mettre de la vie

dans sa lecture, éléments qui relèvent de la section *Particularités de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)* de la *Progression des apprentissages (op. cit.)*.

Le bon fonctionnement du cercle de partage repose également sur la capacité des enfants à s'écouter et à accueillir les textes des autres, avec ouverture, dans le contexte de communication orale que constitue le cercle d'auteur. La mise en œuvre des cercles d'auteurs et du cercle de partage en particulier fait grandement appel à l'oral pragmatique, qui concerne, comme le rappellent De Grandpré, Lafontaine et Plessis-Bélair (2016), « le rapport entre le code et son contexte d'utilisation, soit les aspects sociaux et culturels, les émotions, la gestion et la régulation d'une conversation, les aspects discursifs, etc. ». En observant les élèves dans un cercle de partage, l'enseignante peut ainsi évaluer la qualité des réactions témoignant d'une écoute efficace et d'une attitude de non-jugement. La capacité à formuler des commentaires positifs se développe également grâce au cercle de partage. Elle peut également faire l'objet d'un enseignement, puis être mise en œuvre et évaluée conjointement par les élèves eux-mêmes, comme le souligne Dumais (2011) dans ses travaux sur l'évaluation de l'oral entre pairs.

Lors de ces séances de partage, les élèves peuvent enfin parler des stratégies mises en œuvre pour écrire, discuter des ressemblances qu'ils remarquent entre les textes produits et partager leurs idées pour les prochains textes (Tropp Laman, 2011). Ces discussions menées à l'oral sont susceptibles d'enrichir le processus d'écriture et de contribuer à la construction des connaissances et à l'activation de représentations mentales (Crinon, 2002).

### 2.3. *Le cercle de révision*

Le cercle de révision a lieu lorsque les élèves ont produit, individuellement, un certain nombre de textes. Chaque élève choisit alors un texte parmi tous ceux qu'il a rédigés, afin de le publier. C'est ce texte qui fera l'objet d'une lecture en équipe, afin que l'élève reçoive des commentaires qui lui permettront de l'améliorer. En ce sens, le fonctionnement du cercle de révision s'apparente à celui du cercle de partage.

Dans le cercle de révision, la participation des élèves leur permet d'adopter tour à tour une posture « d'auteur-locuteur aidant » et « d'auteur-locuteur aidé » (Turgeon, Tremblay et Gagnon, à paraître). En effet, l'auteur-locuteur aidant devra identifier correctement les problèmes dans les textes de ses pairs, puis les formuler adéquatement, c'est-à-dire de façon à ce que son pair comprenne et puisse bonifier son

texte. L'auteur-locuteur aidé devra, quant à lui, témoigner de sa capacité à recevoir des commentaires, à y réagir adéquatement et à questionner ses pairs pour demander des précisions, s'il y a lieu, etc.

Le caractère dynamique des cercles de révision permet également aux élèves d'interagir entre eux afin de rebondir sur les suggestions de leurs pairs, par exemple, quand un commentaire manque de clarté ou de précision, ou pour donner des suggestions qui visent à régler un problème identifié par un pair. C'est d'ailleurs la qualité de ces échanges qui permettra aux élèves de vraiment tirer parti des cercles de révision pour apporter des modifications qui bonifient leur texte (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Finalement, lors du travail en cercle de révision, d'éventuels problèmes liés à la division en paragraphes ou à des erreurs de ponctuation (éléments qui posent souvent problème au lecteur adulte lors de la réception d'un texte d'élève) s'effacent à travers la mise en voix. En effet, cette dernière rend « visibles » les pauses qui marquent la nécessité d'une division en paragraphes ou l'ajout de marques de ponctuation, si elles sont absentes sur cette première version du texte. L'oral vient donc soutenir de façon concrète une partie du travail de révision textuelle.

En somme, chacun des types de cercles qui ponctuent la démarche est susceptible de contribuer au développement de la compétence à communiquer oralement et aux apprentissages communs au domaine des langues tels que ciblés dans le PFEQ : *Communiquer de façon appropriée dans des contextes variés, oralement et par écrit; Exprimer sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante; S'appropriier la langue orale pour satisfaire ses besoins personnels, scolaires et sociaux; Exercer sa pensée critique sur des textes oraux, écrits, visuels ou médiatiques*. D'ailleurs, les observations de l'enseignante lors des différents types de cercles d'auteurs vécus par les élèves peuvent la conduire à identifier le contenu d'un ou de plusieurs éventuels ateliers formatifs (Dumais et Messier, 2016), pour amener les élèves à mieux maîtriser certains aspects de l'oral structural (phonétique, morphologie, syntaxe, sémantique, aspects paraverbaux) ou pragmatique (faire une demande, s'excuser, gérer les tours de parole, reformuler un propos, faire preuve de respect, etc.) (Dumais, 2016).

Nous montrerons dans la prochaine section comment plusieurs cibles de développement de la compétence à communiquer oralement sont concrètement visées dans la mise en œuvre effective des cercles d'auteurs.

### **3. Un regard renouvelé sur des données de recherche : examiner les facettes de l’oral mobilisées par la démarche des cercles d’auteurs**

Nous nous intéresserons dans cette section aux données recueillies au fil de notre projet sur les cercles d’auteurs, en adoptant un angle d’analyse qui repose sur des éléments liés à la manifestation de l’oral (objet et moyen) dans les cercles d’auteurs.

#### *3.1. Participants, instruments de collecte de données et procédure d’analyse*

Quatre enseignantes<sup>7</sup> – Brigitte (5<sup>e</sup> année), Caroline (4<sup>e</sup> année), Émilie (6<sup>e</sup> année) et Nathalie (6<sup>e</sup> année) – et leurs élèves ont participé au projet de recherche de façon continue entre 2016 et 2019. Elles enseignent dans deux écoles d’un même secteur (milieu rural et socio-économiquement défavorisé) de la commission scolaire des Hautes-Rivières, au Québec. Les élèves des classes participantes sont tous francophones. Plusieurs sont suivis par les orthopédagogues (2) qui participent au projet dans chacune des écoles. Les élèves bénéficient donc d’un accompagnement en écriture qui est en cohérence avec la démarche des cercles d’auteurs telle qu’ils la vivent en classe. Par ailleurs, les enseignantes de chacune des écoles travaillent en collaboration pour la mise en place de la démarche, en plus de l’accompagnement professionnel dont elles bénéficient à travers le projet lui-même (soit cinq rencontres par année, lors des deux années d’expérimentation de la démarche<sup>8</sup>).

Des captations filmées ont eu lieu à quatre reprises durant l’année 2017-2018 (novembre, décembre/janvier, février et avril) afin de documenter la mise en œuvre effective des cercles d’auteurs dans les quatre classes participantes. Des entrevues avec les enseignantes ont été menées à trois reprises au fil du projet, en mai 2016, mai 2017 et mai 2018. Elles ont porté sur le rapport à l’écriture des enseignantes, l’évolution de leur posture d’auteures à travers les cercles d’auteurs vécus dans la communauté d’apprentissage, leurs pratiques personnelles d’écriture, leurs pratiques d’enseignement de l’écriture (incluant l’expérimentation des cercles d’auteurs en classe) et, enfin, sur leur appréciation des

---

7. En accord avec les enseignantes, nous avons conservé leurs prénoms dans le fil du texte, dans un souci de rendre justice à leur implication au sein du projet et à la nature de la collaboration instaurée tout au long de la mise en œuvre du projet de recherche-action.

8. Pour plus de détails sur le dispositif d’accompagnement et de développement professionnel mis en œuvre dans le projet, voir Gagnon, Tremblay et Turgeon (à paraître).

modalités de travail en communauté d'apprentissage et des moyens utilisés par l'équipe d'accompagnement pour soutenir le développement professionnel en écriture. Des entrevues avec les élèves (12 élèves au total, soit 3 par classe) ont, quant à elles, été réalisées en mai 2017 et ont porté sur leur compréhension et leur appréciation de la démarche des cercles d'auteurs ainsi que sur leur perception d'eux-mêmes comme auteurs.

Ce sont ces trois sources de données qui ont fait l'objet d'une relecture guidée par la recherche d'éléments de contenu liés à l'oral 1) dans les captations filmées de chacun des types de cercles (incluant la mise en contexte par l'enseignante) et 2) dans les propos tenus par les enseignantes et les élèves lors des entrevues. Dans notre relecture des données, nous avons choisi de mener une analyse plus fine de certaines captations vidéo seulement. Les vidéos ont donc été choisies en fonction de leur représentativité de la place et des fonctions de l'oral dans les cercles d'auteurs (planification, partage et révision). Pour ce qui est des entrevues, nous avons utilisé l'ensemble des transcriptions de ces dernières, pour y rechercher systématiquement les propos des enseignants et des élèves se rapportant à l'oral ou à la compétence à communiquer oralement.

Les éléments d'analyse auxquels nous avons fait appel pour l'examen des vidéos de cercles d'auteurs correspondent aux contenus relatifs à l'oral dans la *Progression des apprentissages*, autant pour l'aspect production que réception. Nous retenons les grandes catégories proposées dans le document et détaillerons lorsque nécessaire les éléments plus précis qui relèvent de ces catégories :

#### A) Section Connaissances

1. Situations d'interactions en communication orale
2. Particularités de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)
3. Particularités de l'écoute spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)

#### B) Section Stratégies

1. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec l'écoute)
2. Au moment de la prise de parole spontanée ou préparée (en relation avec la prise de parole)
3. Au moment des retours réflexifs vécus à différentes étapes

#### C) Utilisation des connaissances et des stratégies en communication orale

1. Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée

2. Partager ses propos durant une situation d'interaction
3. Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale
4. Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication
5. Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer

### *3.2. Le cercle de planification : apprendre à formuler des idées oralement et à coopérer efficacement*

#### *La mise en œuvre en classe*

Nous présentons l'analyse d'un cercle de planification vécu dans la classe d'Émilie (6<sup>e</sup> année), en octobre 2017, particulièrement évocateur quant au rôle et à l'importance des interactions orales au service des apprentissages (Grandaty et Turco, 2001). Deux cercles de planification ont déjà été vécus dans cette classe, dont un en formule « aquarium »<sup>9</sup>, au cours desquels les élèves devaient décrire un lieu puis un personnage évoluant dans un lieu (l'épicerie et l'enseignante dans l'espace). Cette fois, les élèves doivent produire un texte qui décrit un lieu en lien avec l'Halloween. Ils écrivent d'abord sur des papillons adhésifs 2 à 3 idées qui les inspirent, puis chacun des papiers circule entre eux : ils doivent alors ajouter un symbole sur chacun pour indiquer si le sujet les inspire beaucoup (un « plus »), moyennement (un « crochet ») ou pas du tout (un « moins »). Tous les papiers sont ensuite rassemblés et les idées qui ont reçu l'adhésion du plus grand nombre (un maximum de « plus ») sont conservées. Les élèves s'entendent alors sur le choix du sujet final. Alors qu'elle explique les étapes de la démarche, Émilie, l'enseignante, rappelle aux élèves l'importance d'affirmer ses choix :

É : Est-ce que tu fais de la peine à tes amis si tu fais un moins?

É1 : Non.

É : Ben non! Le choix que tu fais, faut que toi, tu sois bien avec ça. Si tu fais un crochet pis après ça, tu me dis : « Ben non, ben là, j'en ai pas d'idées! », la première chose que je vais te dire, c'est : « Ben, pourquoi t'as fait un crochet? ». Si ça t'inspire pas du tout, tu fais un moins. T'as pas de gêne à avoir avec ça. OK?

Lors de la mise en œuvre, une des élèves du cercle de planification que nous avons analysé reprend avec humour le propos d'Émilie, en constatant qu'un autre n'a pas été inspiré par le sujet proposé par une

---

9. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui consiste à placer au centre de la classe un petit groupe d'élèves qui interagiront ensemble à propos d'un sujet donné (ici, il s'agit de leur faire vivre l'un ou l'autre des cercles : planification, partage, révision) alors que les autres, assis autour, devront observer ce qui se passe au centre.

des membres : « Ah! T'es méchant, t'as fait un moins! ». Plus tard, au moment de conserver les papiers sur lesquels on retrouve une majorité de « plus », cette élève intervient en riant : « Non, enlève-le pas! ». Son thème n'a pas reçu l'adhésion de tous les membres. Un autre élève lui répond : « C'est pas de notre faute, il a mis un moins, c'est son choix ». L'enseignante qui passe alors dans la classe leur demande si tout va bien. L'élève dont le thème n'a pas été choisi répond de façon un peu théâtrale : « Oui, sauf que y'a mis un moins à la meilleure idée! ». Les autres la regardent en souriant. Après un moment de négociation, deux choix sont retenus et combinés :

E1 : On les mélange! « L'école hantée de la vieille dame dans un film d'horreur! » (Les élèves se regardent, semblent réfléchir à la proposition.)

E2 : Oh!

E3 : Oui!

E2 : Pas pire, pas pire!

Souriants et enthousiastes, ils se mettent à trouver des idées pour enrichir la « double » thématique choisie. Les échanges vont bon train et si deux des élèves sur quatre participent plus activement, les deux autres trouvent leur place pour proposer des idées et sont écoutés.

E1 : Ça pourrait être un rêve!

E2 : Ah! Ben oui!

E4 essaie de dire quelque chose, mais E2 reprend : Attends, là! T'as eu une bonne idée!

E1 : Ouais, ça pourrait être un rêve, sauf que dans le rêve on est tous là!

E3 : Ouais!!!

Lors de ce cercle de planification, les élèves n'ont pas systématiquement respecté les tours de parole et se sont souvent interrompus, mais cela ne semble pas avoir gêné ni leurs relations interpersonnelles ni le processus de génération d'idées. De nombreuses idées ont d'ailleurs été trouvées en lien avec les consignes proposées (faire appel aux sens pour décrire le lieu et donner vie au récit à composer). Cela indique la continuité entre des styles de discours qui prévalent dans des contextes informels (discussion entre amis, jeux) et le discours de la classe, avec les mêmes caractéristiques de partage spontané (Vass, Littleton, Miell et Jones, 2008).

Le cercle de planification tel qu'il a été vécu dans la classe d'Émilie montre enfin que les élèves maîtrisent plusieurs des stratégies ciblées dans la *Progression des apprentissages*, par exemple pour la catégorie « Réagir aux propos entendus » : manifester de l'ouverture aux propos

d'autrui, adapter son écoute en fonction des interlocuteurs et du contenu, manifester son écoute par du non verbal, répéter ou reformuler ce qui a été exprimé, verbaliser sa compréhension des propos entendus.

### *Le point de vue des enseignantes et des élèves*

Émilie note les effets du cercle de planification sur la génération d'idées, mais surtout sur son rôle dans la création d'une communauté d'auteurs dans la classe :

Le syndrome de la page blanche, on voit presque plus ça. La possibilité d'ouverture aussi. Tu sais, si je pense aux cercles de planif, oui, le cercle de planif en tant que tel, par exemple, si on se met quatre élèves... mais l'ouverture d'esprit de dire : « Je peux, n'importe quand, aller voir quelqu'un. Demander de l'aide à quelqu'un. »

Au sein du cercle de planification, le travail collaboratif, le partage d'idées, les attitudes d'écoute active, la richesse des interactions orales au service d'un objectif partagé sont des éléments-clés qui contribuent à la mise en place d'une véritable communauté d'auteurs et de lecteurs. Les cercles d'auteurs contribuent ainsi à transformer la classe en une communauté discursive (Bernié, 2002) où les idées de chacun sont valorisées dans un climat bienveillant fait d'écoute et de respect mutuel. Dans le cadre d'une recherche menée auprès d'élèves du secondaire et portant sur l'usage de l'oral réflexif, Plessis-Bélaïr (2008) souligne à cet égard que l'entraide entre pairs, ainsi que l'écoute et le respect mutuels représentent des éléments de motivation qui encouragent et nourrissent les interactions orales au service des apprentissages en français.

Caroline, enseignante en 4<sup>e</sup> année, note quant à elle l'effet positif des cercles d'auteurs, et, en particulier, celui du cercle de planification, sur l'autonomie de ses élèves et la valorisation de leurs savoirs et savoir-faire à travers les idées exprimées à l'oral :

On voit tout de suite les retombées, ne serait-ce que dès le départ, là, le cercle de planification qui ouvre toutes les possibilités. Les élèves se rendent compte qu'ils ont un pouvoir décisionnel sur ce qu'ils ont à écrire.

C'est grâce aux interactions orales qui animent le cercle de planification que ces apprentissages sont rendus possibles. La qualité d'écoute, l'ouverture et l'entraide dont font preuve les élèves représentent aussi des moteurs.

Chez les élèves, on retrouve aussi une appréciation positive des cercles de planification :

E12 : Ce que j'aimais, c'est que tout le monde pouvait participer euh, chacun à son tour, pis y'avait pas de mauvaises idées ou de bonnes idées, parfaites. Dans l'fond, même si y'avait quelques idées un peu farfelues ben, on les améliorait pis on pouvait dire une idée pour améliorer le texte de l'autre.

E14 : Même si c'est une mauvaise idée que j'ai eue à proposer ben, c'pas grave, les autres y vont... y vont p't'être juste rire, mais... au moins j'aurai aidé un peu la personne, pis p't'être qu'elle va pouvoir écrire, ça pourra l'aider.

E16 : Ça m'a beaucoup plus aidée. J'avais plus d'idées. Pis j'avais plus de créativité on dirait. [...]. Avec les idées des autres, je prenais une de leurs idées et je la transformais. Fallait inventer une histoire sur Noël pis je me rappelle plus ce que j'avais fait, mais j'avais écrit grâce à l'idée de quelqu'un.

Ce que les élèves partagent spontanément ici à propos de leur expérience, c'est le rôle incontournable des pairs et des interactions orales. Cet engagement dans le dialogue serait particulièrement aidant lorsque les tâches exigent de faire preuve de créativité et de trouver des idées en groupe (MacDonald, Miell et Morgan, 2000, p. 406).

### *3.3. Le cercle de partage : développer l'écoute, la formulation de commentaires positifs et la mise en voix des textes*

#### *La mise en œuvre en classe*

Dans les classes participant au projet, la lecture des textes produits par les élèves ne s'est pas systématiquement faite en cercles de partage, mais également en grand groupe. Les enseignantes misent d'abord sur cette façon de faire pour enseigner explicitement les attitudes à adopter au moment du partage d'un texte, tant du point de vue de l'auditeur (posture d'écoute, respect, formulation de commentaires positifs, etc.) que de celui du lecteur (ne pas commenter son texte avant d'en faire la lecture, lire suffisamment fort, bien prononcer les mots, rendre sa lecture expressive, etc.). Comme le rappelle Caroline dans une séance en grand groupe qui précède le travail en équipe de cercles d'auteurs, l'écoute est une qualité essentielle au bon déroulement de la démarche :

C : Quand on écoute, qu'est-ce qu'on fait?

E1 : Ben, y faut regarder la personne qui parle.

C : Oui, exactement. On regarde la personne qui parle. C'est quoi aussi de l'écoute?

E2 : Ben, lever notre main.

C : On lève notre main, on se coupe pas la parole. Exactement.

Donc, on regarde la personne qui parle, on lève notre main. Quoi d'autre?

E3 : On est en silence.

C : On est en silence. On parle pas avec le voisin si on est en train d'écouter. On peut pas faire deux choses en même temps.

Dans la mise en œuvre des cercles de partage en classe, les enseignantes ont également fait appel à la démarche de l'aquarium, qui leur permet d'intervenir directement dans le déroulement des échanges. C'est le cas de Brigitte, enseignante en 5<sup>e</sup> année, qui, dans l'interaction qui suit, guide ses élèves en explicitant ce qui est attendu comme forme et contenu des commentaires à formuler à propos du texte d'un pair :

B. : Est-ce que vous comprenez bien ce qu'elle a écrit, est-ce qu'il y a des questions?

É1 : Ben euh, ça sent bon, mais ça sent bon quoi?

B. : Ok. Qu'est-ce qu'elle a dit avant?

E2 : Je prends des grandes respirations, ça sent bon...

B. : Donc, elle t'a posé la question, ça sent quoi? Tu pourrais juste ajouter le quoi?

E2 : Ça sent l'automne

B. : Ajoute-le puis tu verras ce que tu fais avec. Si tu as le goût de l'ajouter...

Des cercles d'auteurs ont été enregistrés sur iPad et utilisés ensuite par les enseignantes pour observer, avec les élèves, les bons coups et les défis rencontrés. Caroline a, par exemple, fait appel à une captation vidéo pour faire observer aux élèves l'importance d'une bonne posture d'écoute, celle de lire son texte clairement et d'une façon vivante. Elle a pu rappeler comment formuler un commentaire avec gentillesse.

Après un des premiers cercles de partage, Nathalie, enseignante en 6<sup>e</sup> année, et ses élèves reviennent sur les conditions gagnantes de la démarche.

N : Pour collaborer, qu'est-ce qu'il faut garder en tête?

E1 : Il faut garder en tête que c'est un projet d'équipe justement, donc c'est pas deux personnes qui font tout le boulot et les autres n'aiment pas ensemble. Tout le monde participe et on essaie de trouver des tâches pour que tout le monde soit content de ce qu'il a à faire.

E2 : Il y a aussi le respect envers les autres.

N : Exemple?

E2 : Ben, t'as pas à te fâcher après l'autre parce qu'il a fait une mauvaise erreur.

N : Ok donc on appelle ça des critiques constructives, on a le droit de faire un commentaire, mais il faut que ce soit constructif et positif aussi.

N : Dans les équipes, on travaille pas tous pareil. On a pas tous le même tempérament. Qu'est-ce qu'on avait appris aussi là-dessus?

E3 : S'adapter aux idées des autres.

E4 : C'est pas tout le temps toi qui décides tout de faire. Mettons que tu dis ben moi, je veux que ça se fasse comme ça et une autre personne dit ben moi, je veux que ça se fasse comme ça. Pis ensemble vous essayez de trouver un moyen pour que les deux soient contents... pis ça donne un beau résultat.

N : Pis dans la façon de donner la parole, s'il y a quelqu'un qui dit rien, qu'est-ce qu'on fait?

E1 : Ben moi, j'y proposerais quelque chose à faire...

N : C'est ça, on va l'encourager : « Pis toi qu'est-ce que t'en penses? », le pister un peu plus.

### *Le point de vue des enseignantes et des élèves*

Pour les enseignantes, et pour Brigitte en particulier (Rainville, à paraître), le cercle de partage doit reposer sur la mise en place préalable de certaines conditions, dont un climat de classe où le respect de l'autre et les valeurs coopératives sont de mise. Dans les entrevues que nous avons menées avec elle au fil du projet, Brigitte revient systématiquement sur la nécessité d'installer un climat positif dans la classe et de faire beaucoup de modelage afin d'enseigner aux élèves ce qui est attendu de leur part dans la création et le maintien de ce climat. Pour y arriver, elle profite aussi de moments de partage en grand groupe, notamment à travers la « minute de l'auteur ». Il s'agit d'un moment où l'élève partage un texte devant toute la classe, étant alors amené à reproduire le modèle de comportement d'un auteur qui livre sa production (ne pas commenter son texte, lire suffisamment fort, avec un bon rythme, en y mettant de l'expression, etc.). Cette façon de faire contribue à développer la posture d'auteur de l'élève tout en étant économique en termes de temps et de gestion de classe (les cercles de partage pouvant parfois durer un bon 30 minutes, si on prend en considération le temps de mise en place). Cette pratique, conjuguée à l'expérience des cercles de partage, a eu un impact fort sur l'écoute entre élèves et sur le désir de lire son texte. Brigitte note : « Oui, oui, ça c'est en hausse là! Ils veulent tous lire! » Même observation pour Émilie : « Le partage... Ils veulent tous partager. J'en ai toujours six, sept, tout le temps qui foncent. On arrête parce qu'on n'a pas le temps, mais ça, ça revient vraiment. »

Cette écoute intéressée et curieuse montre un souci de l'autre, une attitude de bienveillance à privilégier pour le bon fonctionnement des cercles d'auteurs.

E17 : J'ai appris de pas rester dans mon coin, quand on lit, dans l'fond, que j'devrais pas être dans mon coin, timide euh, à pas dire mon opinion parce que j'ai peur que les autres me jugent...

Intervieweuse : Hmm hmm.

E17 : Y faut juste que j'me fasse plus confiance. Même si t'es gêné, dis-la pis, c'pas si grave là. C'est quand même pas euh... c'est quand même pas des monstres là.

E17 : Y faut quand même que... je me dégène un peu. Faque après j'me suis, j'ai commencé à... essayer de me faire des amis, pour commencer, pis après, comme, de plus parler. Pis à moment donné, c'est... ma timidité euh, s'est comme en allée. Dans le fond, j'tais vraiment pu timide.

Les élèves manifestent aussi leur plaisir de partager leurs textes en cercles de partage, pour recevoir une rétroaction positive et sentir qu'ils font partie d'une communauté d'élèves qui lisent et qui écrivent :

E3 : Ben moi, j'ai pu voir que mon texte était bon, parce que je croyais que tout ce que j'avais écrit c'était n'importe quoi.

E4 : Ben non, là jamais!

E1 : L'esprit de groupe on dirait que j'aime mieux ça (plusieurs élèves répondent en même temps « Moi aussi, moi aussi! »).

Pour d'autres, cependant, l'expérience est moins réussie.

Ce que j'ai pas aimé, c'est des fois on était en équipe pis y'a des personnes t'sais qui jouaient avec leur crayon. Y donnaient pas vraiment d'idées, t'sais y'étaient comme euh, dans leur bulle un peu, y'écoutaient pas vraiment ton texte.

Ces comportements montrent qu'il est nécessaire de consacrer un temps d'enseignement à des savoir-faire et des savoir-être spécifiques liés à la maîtrise de la compétence à communiquer oralement. Les travaux menés au Québec sur ces questions (par ex. Dumais *et al.*, 2015), et sur l'importance d'enseigner tout ce qui relève de l'écoute et de la compréhension orale (Allen, Lafontaine et Plessis-Bélaïr, 2016), par exemple, vont précisément dans ce sens.

### *3.4. Le cercle de révision : les interactions verbales comme moteur pour une révision efficace*

#### *La mise en œuvre en classe*

Avant de lancer ses élèves de 6<sup>e</sup> année en cercle de révision, Émilie fait avec eux un rappel de ce qui est attendu de leur part.

É : Est-ce que quelqu'un peut juste me rappeler un petit peu qu'est-ce que c'est, qu'est-ce qu'on s'en va faire là, aujourd'hui?

C'est quoi la procédure?

E1 : Ben, on aide à améliorer le texte.

É : Améliorer le texte. Okay. Han, c'est ça le but. On s'en va donner des commentaires pour aider nos coéquipiers. L'auteur qui reçoit les commentaires sur, par exemple, sa concordance des temps, y fait quoi? Y dit : « Han, han, merci beaucoup »? Qu'est-ce qu'il fait?

E (ensemble) : Y'écrit! Y note!

Elle explique ainsi à ses élèves le double rôle qu'ils devront jouer. Il leur faudra être assez clairs dans leur formulation pour que leur pair comprenne bien et soit en mesure de faire la modification dans son texte : « Là, on met notre chapeau d'auteur pis notre chapeau d'aidant, là. Faut l'aider cet auteur-là à ce que son texte soit encore meilleur. » Par ailleurs, les élèves devront réagir et questionner leurs pairs lorsque ces derniers leur feront des commentaires à propos de leur texte.

Dans l'analyse des vidéos que nous avons faite, on remarque que les élèves qui réagissent et posent des questions à leurs pairs sont davantage en mesure d'apporter des modifications à leur texte. Par exemple, une élève qui vient de se faire dire qu'elle a un problème de ponctuation demande : « Où ça? », ce qui permet à son pair de lui pointer les passages problématiques tandis qu'une autre qui reçoit le même commentaire et ne fait que noter le mot « ponctuation » au bas de sa feuille n'apporte aucune modification à son texte par rapport au problème soulevé.

Un aspect qui nous est apparu fort intéressant concerne les interactions entre les autres élèves au moment de la révision du texte d'un pair. Ces interactions permettent de rebondir sur les propos des pairs pour, par exemple, s'opposer à une suggestion : « Ben non, tu peux pas séparer ton paragraphe ici, c'est un dialogue! » Elles permettent également de formuler des suggestions pour régler un problème. Par exemple, alors qu'un élève recommandait à un autre de qualifier comment son personnage avait froid, un autre lui propose : « J'ai tellement froid que je ne sens plus mes jambes. » On constate donc, à l'instar d'autres travaux (par ex. Blain, 2001), l'impact positif des rétroactions orales entre pairs pour soutenir le processus rédactionnel, et la révision en particulier.

Finalement, nous avons observé beaucoup d'interactions qui avaient pour fonction de gérer les échanges ou de rappeler les principes de la démarche, ce qui permettait de conserver un climat propice aux échanges et à l'amélioration des textes des élèves. Ainsi, les élèves s'interpelaient : « Toi qu'est-ce que t'en penses? », « As-tu quelque chose à ajouter? »

Comme le rappelle Nathalie à ses élèves, si les cercles de révision sont plus longs que les cercles de partage, c'est encore une fois grâce aux échanges oraux que les améliorations sur les textes sont rendues possibles :

On a vu qu'un cercle de révision, c'est plus long qu'un cercle de partage parce que là, des fois, c'est vraiment on s'arrête sur des détails pis on bloque parfois sur des choses, mais en se parlant, on arrive à rajouter du contenu.

### *Le point de vue des enseignantes et des élèves*

Les enseignantes remarquent qu'au fil des mois et du travail régulier en cercles de révision, les élèves développent leurs habiletés coopératives, manifestent beaucoup de respect et d'écoute entre eux, ont plus de facilité à formuler de façon adéquate les commentaires qui transmettent leur appréciation ou une suggestion d'amélioration du texte d'un pair. Il s'agit encore une fois d'éléments clés de la compétence à communiquer oralement, tels que décrits dans les programmes ministériels.

L'enseignante adapte son enseignement à ce qu'elle observe dans le déroulement des cercles. Nathalie précise le rôle qu'elle est appelée à jouer dans la démarche :

C'est sûr que ça prend un chef d'orchestre à l'avant. Il faut les encadrer et expliquer ce qu'on demande dans le cercle d'auteurs parce que bien sûr qu'au retour, y'a des enfants qui sont frustrés : « Y m'ont rien dit. C'était juste parfait ». Donc, à ce moment-là, c'est d'aller prendre... on prenait le texte pis on allait regarder ensemble ce qu'on aurait pu dire. C'est certain qu'un enfant peut peut-être pas avoir toutes les connaissances...

L'impact du cercle de révision se fait sentir dans la routine même de la classe, comme en témoigne de nouveau Nathalie :

Ils viennent demander de l'aide. C'était mon message tout au long de l'année : « Là, quand vous avez un texte à écrire, vous avez des gens autour, vous avez des outils. »

Elle observe de plus que certains élèves tirent profit d'un travail à l'oral sur les textes, en particulier les élèves plus faibles :

Les faibles, il faut vraiment être à côté d'eux, là. Tu sais, c'est moins évident, mais en les faisant parler à voix haute, ils y arrivent plus facilement.

Au fil de l'année, les enseignantes remarquent aussi que les comportements et les propos des élèves dans les cercles de révision s'affinent et qu'ils se montrent plus exigeants entre eux pour ce qui est du contenu

des commentaires : « C'était intéressant parce qu'ils redemandaient aussi, s'ils n'avaient pas compris, ou bien ils auraient aimé que quelqu'un leur donne encore plus d'informations. » Cela montre que la qualité du discours de l'élève est susceptible d'avoir un impact fort sur la qualité de l'apprentissage (Mercer et Littleton, 2007).

Les observations des enseignantes sur les capacités des élèves font voir que la plupart d'entre eux ont atteint les cibles visées dans le programme ministériel :

À l'occasion de ces échanges, il démontre sa compréhension en reformulant avec justesse ce qui a été exprimé et en posant des questions pertinentes et appropriées pour obtenir des clarifications, des précisions ou de la rétroaction. Il parvient aussi à confronter ses idées avec celles d'autrui et à nuancer son point de vue à l'aide d'un vocabulaire pertinent, varié et, au besoin, spécialisé. Au cours des discussions, il respecte les règles de communication établies et il utilise des stratégies appropriées. (MEQ, 2001, p. 83)

Nous avons remarqué, quant à nous, que prendre appui sur la mise en voix pouvait être très porteur dans la perspective d'outiller les élèves sur les stratégies de révision à mettre en œuvre. La mise en voix se présente comme une autre façon de prendre de la distance face à son texte, parmi les autres formes de distanciation (dans le temps, par un pair, par une tâche).

Un élève explique pourquoi il apprécie les cercles de révision :

J'aime ça donner des commentaires, parce que je sais que ça va les aider! J'aime ça en recevoir parce que ben après, ça va m'aider à améliorer mon texte.

Un autre encore précise :

Ben moi aussi, j'ai vraiment aimé ça. C'est l'fun parce qu'y a des erreurs dans mon texte que je trouvais que ça se disait bien, mais en le relisant et avec les opinions des autres personnes qui étaient avec moi, ça m'a aidé à prendre conscience que tout ce qui est dans mon texte, ça veut pas dire que c'est pas toute bon. Et ça m'a aidé à mettre des meilleurs mots et à plus enrichir mon texte.

Certains élèves disent aussi ne pas prendre systématiquement en compte les suggestions des pairs.

Euh, ça dépend. Ça dépend si moi, j'trouve que ça a de l'allure. Déjà, si ça va bien dans mon texte ou lui y'a juste rien compris de mon texte pis y veut... carrément euh, changer mon idée. Ou si c'est bon pis que ça va juste enrichir mon texte, j'veux pas trop, changer mon idée principale, ben là je le prends.

Dans tous les cas, les interactions orales qui s'inscrivent dans le cercle de révision conduisent les élèves à s'engager en profondeur dans le processus de révision et ils arrivent le plus souvent à améliorer les textes grâce au travail collaboratif. Comme le soulignent MacDonald, Miell et Morgan (2000) :

*Children who actively question and extend the information provided by their partners and justify and explain their own ideas in a way that helps their partner understand their perspective, seem to be more successful in achieving the task objectives*<sup>10</sup>. (MacDonald, Miell et Morgan, 2000, p. 406)

Dans la classe d'Émilie, une élève rapporte néanmoins une expérience plus négative. Même si on est en avril et que la démarche est enseignée et mise en œuvre depuis le mois de septembre, les élèves ont encore besoin de soutien, pas seulement pour la formulation des commentaires, mais aussi pour l'attitude à privilégier dans la réception de ces derniers :

On voulait parler, on dirait, tous en même temps, fait que y'a du monde qui nous laissait pas parler ou que si on disait un commentaire pour l'aider, ben lui : « Ah, c'est pas vrai! »

Ce commentaire montre le besoin de soutien dans la démarche, pas seulement pour l'enseignement de points en écriture, mais aussi en oral. Si du travail reste encore à faire, notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, nous avons tout de même pu observer que dans les classes participant au projet, les enseignantes et les élèves ont réussi à créer un esprit de groupe, grâce aux interactions orales, contribuant ainsi à créer de véritables communautés discursives.

Cette communauté discursive qui se crée ainsi à travers les cercles d'auteurs mobilise enfin les forces naturelles de chacun, au service du développement mutuel des compétences langagières de chaque élève. Un enfant aura beaucoup d'imagination et sera un partenaire de choix pour le cercle de planification, un autre sera le maître des phrases bien tournées ou du compliment bien placé. D'autres encore auront des oreilles attentives et un cœur ouvert pour accueillir positivement les premiers jets des textes. Au fil de la mise en œuvre de la démarche, chacun sera appelé à utiliser ses forces premières puis à développer progressivement d'autres savoir-faire et savoir-être en oral.

---

10. [Les enfants qui questionnent et développent activement [L'information apportée par leurs pairs et qui justifient et expliquent leurs propres idées de manière à aider leur partenaire à comprendre leur point de vue semblent mieux réussir à atteindre les objectifs visés par la tâche.] (notre traduction)

## 4. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons présenté le fonctionnement des différents types de cercles (planification, partage, révision) qui structurent la démarche des cercles d'auteurs telle qu'elle a été expérimentée dans notre projet de recherche-action pendant deux ans. Nous avons voulu montrer comment l'oral est mobilisé dans cette démarche. Si, aux premiers temps du projet, ce sont les connaissances générées par la recherche qui ont été transposées pour la classe, la suite relève plutôt d'un chemin inverse. Nous avons ainsi pu réfléchir, à posteriori, sur le rôle joué par l'oral dans la démarche des cercles d'auteurs, autant comme moyen (rejoignant ainsi les travaux menés sur la question de l'oral réflexif, par exemple) que comme objet d'apprentissage. Notons par ailleurs que cette réflexion a également été portée par les enseignantes elles-mêmes, qui ont développé, lors de la dernière année du projet (alors que la cueillette de données était terminée), des outils d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans les cercles d'auteurs (Champagne, à paraître; Tremblay, Champagne et Siero, 2018). Ces réflexions d'ordre théorique et pratiques nous ont permis de constater le potentiel des cercles d'auteurs comme véritable approche intégrée de l'écriture, de la lecture et de l'oral.

Pour soutenir l'analyse proposée dans cette contribution, nous nous sommes appuyées à la fois sur les prescriptions ministérielles québécoises en termes de développement de la compétence à communiquer oralement et sur nos données de recherche, examinées sous l'angle de cette même compétence. Cette réflexion s'inscrit dans la thématique plus large du transfert des connaissances entre l'école et l'université et montre comment les problématiques de la classe ouvrent la voie à la recherche. Ainsi, notre analyse, centrée sur la place de l'oral dans la démarche (plutôt que sur l'écriture), nous a permis de voir que celle-ci s'inscrit dans la foulée d'un renouvellement de pratiques où le rôle de l'élève est valorisé (Lepoivre-Duc, 2004). Cela se traduit par l'importante participation des élèves aux échanges oraux, dans une répartition plus équilibrée du temps de parole entre l'enseignante et les élèves. Dès lors, la démarche des cercles d'auteurs, parce qu'elle valorise l'activité de l'élève et le conflit sociocognitif, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui s'inspire de l'approche historique et culturelle de Vygotski, (1934/1985/2005) et de l'interactionnisme social (Bruner, 1983). Comme le soulignent Jaubert et Champagne-Vergez (sous presse), un tel type d'approche suppose des « gestes professionnels langagiers didactiques nouveaux » de la part des enseignants. La parole magistrale « pour enseigner » est ainsi moins

omniprésente et s'inscrit davantage dans l'écoute. Cela demande des adaptations de la part de l'enseignante. Comme le souligne Caroline à cet égard : « C'était un peu un défi, d'être capable d'intégrer l'oral. J'sais qu'en cercle d'auteurs, j'aurais aimé m'asseoir [avec eux] pour être capable d'évaluer leur oral. »

La démarche des cercles d'auteurs présente enfin un intérêt en ce qu'elle décroïsonne les objets d'enseignement et d'apprentissage en français. Les propos de Caroline sont révélateurs à cet égard : « On part aussi avec la littérature jeunesse, donc tout est comme imbriqué, la lecture, l'écriture, on essaie d'intégrer l'oral tranquillement là-dedans, ça fait comme une grosse boule de français, si on veut! » Ce commentaire illustre à quel point les cercles d'auteurs se présentent comme une démarche intégrée et authentique de l'enseignement et de l'apprentissage du français, où l'oral joue un rôle catalyseur (à travers les interactions orales qui animent toute la démarche), tout en étant susceptible d'être abordé comme objet d'enseignement et d'apprentissage.

Si plusieurs éléments positifs émergent de notre analyse partielle des données, il nous faut toutefois souligner certaines limites de la contribution présentée ici. D'abord, l'objectif de départ de notre recherche ne concernait pas l'oral, ainsi, notre cadre initial de référence ne nous permettait pas de conduire une analyse fine et poussée de nos données en lien avec la didactique de l'oral. De plus, nous avons choisi d'illustrer la place importante de l'oral dans les cercles d'auteurs et n'avons pu aborder, faute de place, la question spécifique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au sein des cercles d'auteurs. De nouvelles recherches pourront contribuer à faire la démonstration du potentiel des cercles d'auteurs comme approche intégrée d'enseignement et d'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Ces recherches pourraient également porter sur la question de la progression des objets d'enseignement et d'apprentissage de l'oral en fonction du développement des élèves et de l'évolution de leur compétence à communiquer oralement au fil d'une année de mise en œuvre des cercles d'auteurs, par exemple. Il s'agit là d'un sujet qui demeure encore un « angle mort » dans la recherche en didactique de l'oral (Gagnon, De Pietro et Fisher, 2017) et qui mérite d'être approfondi, dans la foulée des travaux novateurs de Dumais (2012), par exemple.

Un dernier point est apparu lui aussi de façon inattendue dans notre réflexion, à travers la lecture d'articles consultés au fil de la rédaction de cette contribution : l'environnement physique de la classe. Dans une étude menée par Davenport et Eckberb (2001), l'environnement est identifié comme le deuxième élément de soutien des échanges oraux et

de l'activité d'écriture (espaces pour lire et pour écrire, bureaux placés en cercles plutôt qu'en rangées, etc.). Cette question pourra être creusée, dans le cadre de recherches futures, qui s'intéresseraient au type de climat et d'environnement physique susceptibles de soutenir et stimuler l'engagement des élèves auteurs, lecteurs et locuteurs, tout au long du processus de développement des compétences en littératie, tant en ce qui concerne l'écrit que l'oral!

## Références

- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16.
- Allen, N., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2016). L'utilisation de stratégies métacognitives de compréhension orale chez des élèves au profil atypique de la sixième année du primaire québécois. *Language and Literacy*, 18(2), 17-43.
- Bédard, D. et Bélisle, M. (2005). Contribution des TIC au développement de la compétence à écrire. *Québec français*, 137, 67-69.
- Bergeron, R. et Harvey, B. (1998). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec français*, 108, 36-39.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée? *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.
- Biagioli, N., Leconte, A., Torterat, F. et Boissicat, N. (sous presse). Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour du lexique. *Actes du colloque de l'AIRDF 2016*.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14(2), 156-170.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Catellin, S. et Loty, L. (2013). Sérendipité et indisciplinarité. *Hermès*, 67, 32-40.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Champagne, C. (à paraître). Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs. *Revue Hybride de l'Éducation*.

- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de lecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, 307(2), 7-25.
- Crinon, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs* (p. 123-143). Paris : Presses universitaires de France.
- Davenport, R. M. et Eckberg, J. (2001). "Put an idea together": Collaboration and composition in third-grade writing workshop. *The Reading Teacher*, 54(6), 562-566.
- De Grandpré, M., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2016). L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 11-36.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 59-60.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27.
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards? *Linx*, 51, 13-24.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, É. (à paraître). Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Galda, L. et Bisplinghoff, B. (1995). Sharing lives: Reading, writing, talking, and living in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72(5), 334.
- Goodman, K. (1986). *What's whole in whole language?* New York, NY : Scholastic.

- Goodman, Y. (1989). Roots of the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90, 113-127.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Lyon : ENS.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH : Heinemann.
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. et Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. Dans C. M. Roller (dir.), *Learning to teach reading* (p. 80-99). Newark, DE : International Reading Association.
- Gunnery, S. (2007). *The writing circle*. Markham, Ontario : Pembroke Publishers.
- Jaubert, M. et Champagne-Vergez, M. (sous presse). L'« oral pour enseigner » dans les écrits professionnels en formation initiale des enseignants. *Actes du colloque de l'AIRDF 2016*.
- Lepoivre-Duc, S. (2004). Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre* (p. 203-228). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- McDonald, J. P., Buchanan, J. et Sterling, R. (2004). The National Writing Project: Scaling up and scaling down. Dans T. K. Glennan *et al.* (dir.), *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions* (p. 81-106). Santa Monica, CA : The RAND Corporation.
- MacDonald, R., Miell, D. et Morgan, L. (2000). Social processes and creative collaboration in children. *European Journal of Psychology of Education*, 15(4), 405-415.
- Mercer, N. et Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. Londres : Routledge.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Murray, D. M. (2011). Teach writing as a process not product. Dans V. Villanueva et Arola K. L. (dir.), *Cross-talk in Comp Theory: A Reader* (p. 3-6). Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Osborn, A. F. (1964). *L'Imagination constructive. Comment tirer parti de ses idées. Principes et processus de la Pensée créative et du Brainstorming* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, 133, 57-59.

- Plessis-Bélaïr, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : Étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75-76.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
- Rainville, B. (à paraître). L'importance d'instaurer un climat de confiance pour profiter pleinement de la démarche des cercles d'auteurs. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Routman, R. (adaptation d'É. Turgeon), (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tremblay, O., Champagne, C. et Sierro, N. (2018). *Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs*. Communication présentée dans le cadre du colloque de l'association québécoise des enseignants du primaire. Québec.
- Tremblay, O. et Turgeon, É. (2019). Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire*, 32(1), 11-13.
- Tremblay, O., Turgeon, É. et Gagnon, B. (à paraître). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Tropp Laman, T. (2011). The Functions of Talk Within a 4th-Grade Writing Workshop: Insights Into Understanding. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(2), 133-144.
- Turgeon, É. et Tremblay, O. (2019). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-11.
- Turgeon, É., Tremblay, O. et Gagnon, B. (à paraître). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6<sup>e</sup> année. *Revue Hybride de l'Éducation*.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. et Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Vygotski, L. (1934/1985/2005). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wells-Rowe, D., Fitch, J. M. et Bass, A. S. (2001). Power, identity, and instructional stance in writer's workshop. *Language Arts*, 78(5), 426-435.



# **Quelles sources peuvent avoir influencé le profil motivationnel d'étudiants en début de formation initiale à l'enseignement au regard du développement de leur compétence à communiquer oralement?**

**GENEVIÈVE MESSIER**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**SYLVIE VIOLA**

*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

**CHRISTIAN DUMAIS**

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

**PRISCILLA BOYER**

*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

## **Introduction**

La compétence à communiquer oralement occupe une place centrale dans la profession enseignante (Dumais, 2015). Il s'agit d'une compétence transversale utilisée quotidiennement, peu importe la discipline scolaire enseignée. L'enseignant doit, lors de sa formation initiale et tout au long de sa carrière, développer cette compétence puisqu'il est considéré comme un modèle linguistique (MÉQ, 2001). Le développement de cette compétence est d'ailleurs une exigence de la formation initiale à l'enseignement. Pour répondre à cette obligation, certaines universités québécoises ont mis en place des dispositifs de formation spécifiques (cours, ateliers, tests oraux, outils d'évaluation, etc.) pour soutenir l'apprentissage des étudiants au regard de cette compétence (Viola, Messier, Dumais et Meunier, 2015). Or, lorsque les étudiants ont été interrogés sur l'effet de ces dispositifs de formation, bien qu'ils les reconnaissent comme pertinents, des facteurs personnels comme la motivation, le sentiment d'autoefficacité, la valeur de la tâche ou la

conception statique de l'intelligence sont ressortis comme étant importants à considérer pour assurer le développement de cette compétence (Boyer, Messier, Dumais et Viola, 2018). Ce constat nous a conduits à nous intéresser à l'évolution du profil motivationnel des étudiants et aux sources (ce qui est à l'origine) qui peuvent l'influencer à partir de l'éducation préscolaire jusqu'à la fin de leur formation universitaire.

Le présent texte vise à communiquer une partie des résultats issus d'entretiens semi-dirigés menés avec des futurs enseignants de deux universités québécoises lors de la première année d'une recherche d'une durée de quatre années. Dans un premier temps, la problématique sera posée, suivie par les objectifs de recherche, le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et la discussion qui en découle. En plus de rappeler certains constats, la conclusion décrira quelques avenues possibles pour la poursuite de la présente recherche.

## 1. Problématique

Si l'on s'appuie sur les résultats des recherches qui se sont intéressées à la réussite d'étudiants en contexte universitaire<sup>1</sup>, les performances des étudiants en formation initiale à l'enseignement seraient influencées par leur profil motivationnel, lequel agit comme médiateur de l'agir compétent. Conséquemment, les caractéristiques motivationnelles que possède un étudiant au regard de sa compétence à communiquer oralement (désormais CCO) exerceraient une influence sur sa réussite. Sachant que la CCO est largement sollicitée dans le métier enseignant (Dumais, 2015) et que les universités se doivent de soutenir son développement (MÉQ, 2001), nous cherchons à répondre par cette recherche longitudinale à la question suivante : quel est le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au regard de la compétence à communiquer oralement et comment ce profil évolue-t-il pendant leur formation? À notre connaissance, aucune recherche ne s'y est intéressée à ce jour.

Les résultats obtenus à l'amorce de ce projet démontrent que le profil motivationnel des étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement s'avère très positif (Boyer *et al.*, 2018). Ces derniers semblent motivés à l'idée de communiquer oralement, accordent une grande valeur aux activités où la CCO est sollicitée et ont de fortes croyances d'auto-efficacité à l'égard de celles-ci. De plus, les étudiants partagent une conception dynamique de l'intelligence : ils considèrent donc que la

---

1. Pour une synthèse de ces recherches, il est possible de consulter la thèse de De Clercq (2017).

CCO s'apprend et sont dès lors plus enclins à y travailler. Pour apporter un éclairage complémentaire à ce profil motivationnel, nous avons aussi choisi de nous pencher sur les sources de ce profil dans ce chapitre. En effet, comme le profil motivationnel se constitue à partir de différentes expériences vécues qui renforcent les croyances qu'une personne possède sur la compétence ou sur sa compétence, il est d'autant plus pertinent de s'interroger sur la nature de ces expériences et sur leur rôle perçu par les étudiants dans la construction de ce profil. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est de mieux connaître les sources à l'origine du profil motivationnel que possèdent les étudiants en début de formation.

Les résultats obtenus à l'amorce de ce projet sont cependant nuancés par le fait que la perception de ce qu'est réellement cette compétence en contexte d'enseignement est peut-être mal évaluée par les étudiants en début de parcours et peut servir comme facteur de protection face aux obstacles qu'ils rencontreront éventuellement (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). L'identification des sources qui, selon Bandura (2007), apportent des informations à partir desquelles les croyances au regard de sa compétence ou de la compétence en elle-même se construisent et se modifient à travers le temps semble une piste pour nous aider à comprendre de tels résultats. Elles sont d'ailleurs expliquées dans la section suivante.

## **2. Cadre théorique**

La prochaine section explique d'abord ce que nous entendons par profil motivationnel puis précise les sources qui sont à son origine telles que définies par Bandura (2007).

### *2.1. Le concept de profil motivationnel*

Plusieurs recherches ont tenté d'identifier les facteurs de différents ordres qui pouvaient expliquer la réussite en contexte universitaire (De Clercq, 2017). Parmi ceux-ci se retrouvent certaines caractéristiques dites motivationnelles, lesquelles entrent en interaction les unes avec les autres et amènent une personne à effectuer une tâche d'une façon particulière (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). Réunies, elles constituent alors ce qui peut être désigné comme un profil motivationnel. Ces caractéristiques correspondent à des croyances qu'entretient une personne sur une tâche à accomplir ou sur une compétence à développer (De Clercq, 2017). Bien qu'elles ne constituent pas le portrait réel de la compétence de la personne, ces croyances exercent une influence sur les performances des étudiants au regard d'une compétence en particulier

(De Clercq, 2017), en l'occurrence la CCO dans le cadre de la recherche que nous menons. Quatre caractéristiques ont été retenues pour établir le profil motivationnel des étudiants en formation initiale à l'enseignement parce qu'elles exercent une influence sur l'engagement en contexte universitaire, lequel mène à la réussite : la motivation (Bandura, 2007), le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007), la valeur accordée à la tâche (Eccles, 2005) et la conception statique de l'intelligence (Dweck, 1986). La motivation correspond aux mécanismes de régulation qui vont pousser une personne à agir ou non selon certaines circonstances (Bandura, 2007), ce qui correspond à la question suivante : ai-je le goût de m'engager dans le développement de cette compétence? Lorsqu'il est question de la perception ou des croyances que la personne entretient sur sa propre compétence, cela réfère au sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007). La valeur de la tâche quant à elle met en évidence les croyances que la personne possède sur l'intérêt ou l'utilité d'une tâche en particulier (Eccles, 2005). La conception statique de l'intelligence fait référence aux croyances qu'une personne possède au regard d'une compétence particulière, à savoir si elle croit qu'il est possible ou non de la développer.

Comme le profil motivationnel d'une personne se construit au fur et à mesure de la scolarisation et des expériences de vie et qu'il a un impact sur le développement d'une compétence spécifique, une meilleure compréhension des sources à l'origine de ce profil s'avère incontournable pour expliquer la réussite (ou non-réussite) des étudiants à l'oral.

## *2.2. Les sources à l'origine du profil motivationnel selon Bandura (2007)*

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie développée par Bandura (2007) qui identifie quatre sources qui peuvent agir sur les croyances qu'une personne construit sur elle-même, lesquelles contribuent à la constitution de son profil motivationnel. Ces sources sont l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, ainsi que les états physiologiques et émotionnels, que nous définissons dans les sections suivantes.

### *2.2.1. Expérience active de maîtrise*

L'expérience active de maîtrise consiste en l'expérimentation par une personne d'une compétence en particulier, laquelle aboutira généralement à un constat personnel de réussite ou d'échec (Bandura, 2007). Ce sont ces expériences qui exercent la plus grande influence sur le

profil motivationnel d'une personne, ce dernier affectant à son tour la réussite ou l'échec (Bandura, 2007; De Clercq, 2017). Ainsi, plus une personne vivra des expériences qu'elle reconnaît comme des succès lorsqu'elle exerce une compétence spécifique, plus cela aura une incidence favorable sur ses performances éventuelles. Le contraire est aussi vrai, c'est-à-dire que si ce sont des échecs qui se vivent à propos d'une compétence en particulier, il est fort probable que les performances éventuelles soient affectées par ces échecs. Comme les étudiants qui participent à la recherche possèdent un riche bagage d'expériences en lien avec la CCO, notamment en contexte scolaire où cette compétence fait partie intégrante des curriculums du préscolaire, du primaire et secondaire du Québec, il sera intéressant d'en connaître davantage sur ce qui caractérise les expériences qu'ils considèrent marquantes et leurs effets.

### *2.2.2. Expérience vicariante*

L'expérience vicariante se vit lorsqu'une personne en observe une autre (modelage) ou s'observe elle-même (automodelage) en train d'effectuer une activité liée à une compétence donnée (Bandura, 2007; Phelps, 2010). Lors de l'observation de ces expériences, la personne peut poser un jugement diagnostique sur sa propre compétence, ce qui peut exercer une influence sur son profil motivationnel (Bandura, 2007). Par l'intermédiaire d'une expérience vicariante, une personne peut aussi se comparer à une autre. Le jugement qui en résulte peut alors influencer son profil motivationnel. Il arrive aussi que l'expérience vicariante soit une occasion d'apprentissage, c'est-à-dire que le modelage fait par autrui montre des stratégies efficaces que pourrait employer la personne qui observe, ce qui pourrait avoir une incidence positive sur son profil motivationnel. Avant l'entrée au baccalauréat, il est fort probable que les étudiants aient eu l'occasion de vivre diverses expériences vicariantes, notamment en contexte scolaire, lesquelles pourraient avoir influencé leur profil motivationnel à l'égard de la CCO. En effet, ils ont eu l'occasion d'observer plusieurs activités de communication orale lorsqu'ils étaient élèves, en particulier des exposés oraux, et ce, tout au long de leur parcours scolaire (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013). De plus, le modelage utilisé comme technique d'enseignement dans certains modèles didactiques développés pour enseigner la CCO offre des occasions supplémentaires pour se positionner à la suite de l'observation des autres (Dumais et Messier, 2016; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Même si ces expériences n'ont pas un impact aussi marqué que les expériences actives de maîtrise, leur influence est tout de même notable pour expliquer le profil motivationnel d'une personne.

### 2.2.3. *Persuasion verbale*

La persuasion verbale est l'expression par une personne généralement significative d'une rétroaction. Cette dernière a comme effet de renforcer le jugement que la personne qui la reçoit peut porter sur sa propre compétence (Bandura, 2007; Phelps, 2010). Ainsi, quand la rétroaction reçue est positive, il est probable qu'elle affecte positivement le profil motivationnel de la personne concernée, et vice-versa. Cependant, certaines conditions peuvent amener la personne qui reçoit la rétroaction à la prendre en considération ou non (par exemple, si la personne qui l'émet n'est pas considérée compétente elle-même ou crédible, ou si la rétroaction reçue n'est pas réaliste ou trop différente de la perception que la personne a d'elle-même). Ce sera alors l'effet produit par cette persuasion verbale dont pourra témoigner la personne qui l'a reçue qui permettra de vérifier si elle a exercé une influence sur le profil motivationnel qu'elle peut posséder au regard d'une compétence donnée. Comme les étudiants qui commencent leurs études universitaires ont vécu davantage de situations d'évaluation de leur CCO que de situations d'enseignement lorsqu'ils étaient au primaire et au secondaire (Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013), il est probable qu'ils aient reçu des rétroactions de la part de leurs enseignants au regard de la CCO, dont certaines ont peut-être agi sur leur profil motivationnel à propos de cette compétence.

### 2.2.4. *États physiologiques et émotionnels*

Cette source correspond à « l'information somatique transmise par [l'] état physiologique et émotionnel [d'une personne] » lors d'une activité liée à une compétence donnée (Bandura, 2007, p. 163). Mentionnons que les émotions font partie de la compétence à communiquer oralement (Dumais, 2014; Pharand, 2013). Elles sont « lexicalisées en langue, laissent des traces dans les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques opérés en discours, et sont perceptibles dans le signal de parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs » (Colletta et Tcherkassof, 2003, p. 9). Ainsi, lorsqu'une personne communique oralement dans un contexte particulier, tout ce qu'elle ressent lors de cette performance, que ce soit les émotions qu'elle vit (*je me sens bien, je suis stressée*, etc.) ou les perceptions sensorielles qu'elle éprouve (*j'ai chaud, je rougis*, etc.), lui transmet de l'information (Dumais, 2014; Maître de Pembroke, 2013). Selon l'interprétation que cette personne fait de l'information qu'elle possède, elle posera un jugement sur sa compétence, et c'est ce jugement qui peut exercer une influence sur son profil motivationnel.

### 3. Méthodologie

La problématique de recherche et le cadre théorique étant maintenant posés, nous présenterons ci-dessous les spécificités méthodologiques de la recherche qui nous ont permis de connaître les sources qui ont pu avoir influencé le profil motivationnel de futurs enseignants débutant leur formation initiale.

#### 3.1. *Type de recherche*

Les entretiens que nous avons conduits et qui font l'objet de cette contribution s'inscrivent dans une étude longitudinale explicative de type mixte (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, cette recherche dont l'objectif général est d'établir le profil motivationnel d'étudiants inscrits en formation initiale à l'enseignement au regard de la compétence à communiquer oralement suit deux cohortes d'étudiants, et ce, tout au long de leurs quatre années de formation. Ainsi, il sera possible d'évaluer l'évolution des variables retenues pour établir leur profil, soit la motivation (Bandura, 1993, 2007), le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007), la valeur de la tâche (Eccles, 2005) et la conception statique de l'intelligence (Dweck, 1986). L'établissement du profil motivationnel et de son évolution sur les quatre années se fera à partir de données quantitatives obtenues une fois par année de formation par l'intermédiaire d'un questionnaire que l'équipe de recherche a conçu et validé (pour les résultats de la 1<sup>re</sup> année de formation, consulter Boyer *et al.*, 2018).

Afin d'identifier les sources possibles à l'origine du profil qui sera obtenu, des données qualitatives sont aussi collectées par l'intermédiaire d'entretiens semi-dirigés auprès de certains étudiants de nos deux cohortes où nous avons recueilli leurs propos. Ce sont ces sources rapportées par les étudiants qui font l'objet de la présente contribution.

#### 3.2. *Participants*

Comme la population cible de la présente recherche s'avère être les étudiants inscrits dans un programme universitaire de formation initiale à l'enseignement (formation générale des jeunes) et que les chercheurs participant au projet travaillent au sein de deux universités qui offrent ces programmes, soit l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), la population accessible a été circonscrite à ces deux institutions. Seuls les étudiants inscrits dans les programmes d'éducation préscolaire et enseignement

primaire, d'enseignement au secondaire et d'adaptation scolaire ont été recrutés pour la recherche puisque ces programmes sont communs aux deux universités.

L'échantillon pour notre recherche est non probabiliste puisque nous n'avons pas procédé à un processus aléatoire pour le constituer. Nous pouvons aussi le qualifier d'accidentel, car seuls les étudiants de première année inscrits dans les programmes susmentionnés à l'automne 2016 qui ont accepté volontairement de participer à la recherche en font partie. Ainsi, sur les 951 étudiants inscrits en 2016 (UQAM : 648; UQTR : 303), 600 ont accepté de participer au projet (UQAM : 438; UQTR : 192). Pour ce qui est du recrutement des volontaires pour les entretiens, cela s'est fait en deux étapes. La première consistait à demander aux étudiants, par l'intermédiaire du questionnaire administré en janvier 2017, leur intérêt à participer à trois entretiens pendant la durée de leur formation. Au total, 168 étudiants (UQAM : 140; UQTR : 28) ont répondu positivement. Lors de la deuxième étape, tous les étudiants ont été contactés pour participer aux entretiens et nous avons constitué l'échantillon en fonction des disponibilités des chercheurs et des étudiants. Au final, 30 étudiants ont été rencontrés par les chercheurs. À propos de la taille de l'échantillon, bien que celle-ci s'établisse davantage en fonction de l'atteinte d'une saturation des données (Fortin et Gagnon, 2016), nous avons convenu initialement de rencontrer au moins 5 étudiants par programme par université (n=30), sachant que cet échantillon allait changer en cours de route pour diverses raisons. Le tableau suivant présente la répartition de notre échantillon en fonction de ses principales caractéristiques (université d'appartenance, programme de formation et sexe).

Tableau  
Échantillon des entretiens en fonction de ses principales caractéristiques  
(université d'appartenance, programme de formation et sexe)

UQAM						UQTR					
n=18						n=12					
Adapt. scol.		Pré. Pri.		Sec.		Adapt. scol.		Pré. Pri.		Sec.	
n=5		n=7		n=6		n=8		n=3		n=1	
F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
n=5	0	n=5	n=2	n=5	n=1	n=8	0	n=3	0	0	n=1

### 3.3. Instrumentation

À l'instar de Phelps (2010) qui a mené une étude similaire, mais au regard des mathématiques, nous avons choisi de privilégier l'entretien semi-dirigé pour la collecte de nos données qualitatives, car nous souhaitions avoir la possibilité d'ajouter ou de modifier l'ordre des questions du protocole selon l'interaction vécue. Pour faciliter leur conduite, nous avons élaboré nos questions en nous inspirant principalement du protocole établi par Phelps (2010) que nous avons adapté en fonction de la compétence ciblée par la recherche. Nous avons procédé à une validation du protocole d'entretien afin de nous assurer de la compréhension des questions par la population cible et de la cohérence de ces dernières avec le cadre théorique choisi pour notre recherche. Au final, 10 questions composent ce premier protocole (*voir annexe*), lesquelles sont parfois accompagnées de sous-questions pour obtenir des précisions si l'interviewé ne saisit pas le sens de la question. Comme nous nous intéressons ici aux sources qui peuvent expliquer le profil des étudiants de notre étude, ce sont les données issues des réponses obtenues principalement aux questions 2, 3, 4, 5 et 9 sur lesquelles nous nous attarderons dans la section présentant les résultats.

### 3.4. Méthode d'analyse des données

L'analyse de contenu a été retenue comme méthode pour traiter l'ensemble des données issues des entretiens. Ce sont les étapes proposées par Bardin (2003) et L'Écuyer (1990) qui nous ont servi de guide pendant l'analyse. Pour faciliter le traitement des données, tous les entretiens ont été transcrits puis intégrés au logiciel NVivo pour effectuer le codage. Une fois la première lecture d'appropriation des entretiens faite, le codage s'est effectué en fonction d'une liste de codes établie à partir du cadre théorique de la recherche : il s'agit donc d'un codage essentiellement fermé (Van der Maren, 1996). L'unité d'analyse privilégiée lors du codage a été le paragraphe, c'est-à-dire la réponse entière que donnait un participant à la question. Une fois le codage effectué, des tableaux par code ont été créés afin de faire ressortir les éléments saillants de chaque unité codée.

### 3.5. Considérations éthiques

L'ensemble des cohortes ont été rencontrées dans le cadre de cours ciblés par leur direction de programme. L'explication du projet et des considérations éthiques a été faite par des auxiliaires de recherche afin d'éviter des biais de désirabilité (les chercheurs associés au projet interviennent dans certains programmes concernés). Seuls les étudiants volontaires participent à l'étude et ils ont été informés qu'ils pouvaient

en tout temps se désister du projet de recherche. Au début de chaque entretien, les intervieweurs ont rappelé les considérations éthiques pour assurer la confidentialité des propos.

### *3.6. Biais de la recherche*

Certains biais se doivent d'être énoncés au regard de la recherche que nous conduisons. À propos de l'échantillonnage, comme il s'agit d'un échantillon non probabiliste, nous ne pouvons pas assurer que les sources rapportées par les étudiants rencontrés, et qui ont permis de constituer leur profil motivationnel, représentent l'ensemble des expériences vécues par l'ensemble des étudiants qui choisissent de s'inscrire dans un programme de formation initiale à l'enseignement. Le fait d'avoir 30 sujets nous permet toutefois d'arriver à une certaine saturation des données. À propos du biais lié aux attentes des chercheurs, lesquels peuvent influencer les réponses des participants, nous nous sommes assurés que les passations des entretiens soient effectuées par plusieurs intervieweurs, en l'occurrence les quatre chercheurs du projet, qui n'étaient pas directement liés à l'université d'appartenance ou au programme de formation des participants.

## **4. Résultats**

Pour chacune des quatre principales sources identifiées par Bandura (2007), nous présenterons les résultats de nos entretiens à partir de catégories génériques élaborées pour mieux saisir les propos rapportés. Nous appuierons nos catégories sur des éléments de verbatims selon les réponses aux questions. Par souci de concision, nous ne ferons pas de distinction entre les trois programmes et les deux universités représentées.

### *4.1. Expériences actives de maîtrise*

Comme indiqué précédemment, les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus susceptible d'influencer le profil motivationnel (Bandura, 2007). Il était donc essentiel pour nous de nous interroger sur cet aspect en lien avec la CCO. Nous présentons ci-dessous les grandes catégories par rapport aux questions générales et spécifiques pour cette dimension du questionnaire (*voir annexe*).

Lorsqu'on demande aux étudiants de raconter deux ou trois événements marquants qui ont eu une influence importante sur leur CCO, ce sont davantage les expériences en contexte scolaire qui les ont marqués, et ce, du primaire à l'université. Globalement, ces expériences actives en lien avec l'oral sont plutôt positives :

(Hésitation) J'ai...dans ma technique en éducation spécialisée, on fait beaucoup d'oraux, beaucoup de...de...de présentations pis sur plein de trucs. Donc, dans ma technique, j'ai (hésitation) j'ai eu à être plus à l'aise parce que, avant, j'étais...j'étais plus timide (hésitation) quand je faisais des exposés oraux. Il y a...il y a un...une oral...un oral...un (rire) oral, fin première année (année) devant toute la...la cohorte, là. Il y a 40 personnes, un exposé de 20 minutes. (Hésitation) C'était difficile. Bien, c'était difficile pour moi à ce moment-là, tsé, je sortais du secondaire. On faisait des exposés de 5 minutes (hésitation) devant 20 personnes. Ça fait comme un...une différence. (Hésitation) Pis, (hésitation) pis c'est ça. Faque, à ce moment-là, je pense que (hésitation) si, tsé, je me suis dit : « Si j'ai été capable de faire ça, que ça s'est super bien passé, que j'ai reçu des bons commentaires après, bien, les autres devraient bien aller dans mes contextes où c'est moins...moins stressant. » (63)

Dans plusieurs cas, ces expériences actives rapportées par les étudiants ont évolué avec le temps de façon favorable ou défavorable, et ce, sans qu'ils arrivent clairement à l'expliquer.

Je le sais que, quand j'étais au primaire, avant les exposés oraux, j'étais très, très, stressée .... Pis, je ne sais pas à quel moment ça s'est dissipé parce que, cinquième, sixième année, j'étais présidente de ma classe, je...je...c'est moi qui s'occupait du journal étudiant, je représentais les élèves au niveau de la direction. Je n'avais pas peur de prendre la parole. Puis, au secondaire, j'ai toujours eu (hésitation) assez d'aisance dans la communication orale. J'ai même des...des quatre-vingt-dix et plus au collège. Puis, ça...je ne sais pas, je pense que, moi, je voyais...c'était mes amis devant moi. Puis là, je me suis dit : « Ah! Bien, c'est mes amis. Je me sens à l'aise. » Contrairement à l'université, c'est totalement différent. (18)

J'avais fait un spectacle devant (pause) des centaines de personnes et je n'étais pas du tout gênée. J'étais là à chanter. Moi, j'étais comme : « Hein! Je n'ai jamais fait ça de ma vie (rire). Ce n'est pas moi, ça. » Moi, en temps, normal, il faut que je fasse une présentation, ça ne va pas bien. (55)

À ceci peuvent s'ajouter des expériences actives positives lors d'activités parascolaires (voyage, théâtre, etc.), dans leur travail ou lors d'activités sociales.

Bien, c'est certain que tous les cours de théâtre, quand j'ai fait partie d'une troupe de théâtre, on avait beaucoup de cours, (hésitation) ça, ça m'a beaucoup aidée. ... C'étaient des jeux pour pouvoir adapter notre...autant notre projection que...que notre contact visuel... (798)

... Depuis deux ans, je fais de la poésie et, donc, je fais des lectures de poésie. Donc, ça aussi, c'est quand même une...une autre manière de prendre la parole qui est carrément différente. ... Pis, c'est vraiment plaisant, mais en même temps, c'est un peu stressant, Pis, moi, je parle vite aussi, donc il faut que j'apprenne à ralentir pour que les gens aient le temps de comprendre pis d'apprécier. (798)

#### 4.2. *Les expériences vicariantes*

De façon générale, les étudiants qui nous ont rapporté avoir vécu des expériences vicariantes marquantes ont eu l'occasion d'observer des modèles positifs de communicateurs compétents à l'oral. Ces expériences ont eu des effets négatifs ou positifs sur les étudiants. Voici un exemple où l'une d'entre eux évoque avoir vécu un blocage après avoir vu ses collègues de classe bien performer dans un débat au secondaire :

Puis (hésitation) puis moi, j'étais là avec ma petite feuille, j'avais préparé tous mes arguments à l'écrit. Tout était bien, tout était là, mais (pause) je...je bloquais, je...je voyais les autres qui parlaient pis je trouvais ça intéressant. J'écoutais, j'écoutais. Je trouvais que leurs arguments étaient...étaient bons. Puis, je me disais : « Bien, non, moi, je ne vais pas...je ne vais pas intervenir. » Ou, justement, j'intervenais juste pour avoir mon fameux petit trait pis pour avoir une...une bonne note en fait. (229)

Pour d'autres, plus nombreux, le fait d'avoir observé des modèles compétents a entraîné des effets positifs. Certains ont pu confirmer par l'intermédiaire des observations qu'ils étaient compétents, effet qui était ressenti surtout lorsqu'il y avait observation de modèles positifs avec qui ils pouvaient aisément se comparer (comparaison avec des collègues de classe ou avec un membre de sa famille qui avait à peu près le même âge) :

Bien, j'ai regardé les vidéos dans les leçons [observation de microleçons pendant un cours théorique à l'université]. Là, je me suis comparée. Là, je dis : « Ah bien! Finalement, je suis... » Je... je regardais ma vidéo, je regardais leur vidéo. Je me...je comparais de façon critique, comme si je critiquais une personne à part. Pis là, je me disais : « Ah bien! Quand même, je ne suis quand même pas si loin. » Bien, c'est quand même bien. (484)

Lors d'expériences où le modèle positif était en position d'autorité (il s'agissait ici de formateurs en contexte scolaire), deux effets ont été rapportés. Un des modelages a permis à une étudiante interviewée de poser un constat sur sa propre compétence, donc d'identifier une difficulté qu'elle avait et à laquelle elle souhaitait remédier, alors que d'autres modelages ont donné le goût à une étudiante de bien

s'exprimer de façon générale. Pour ceux qui ont vécu des expériences vicariantes avec des modèles pour qui la CCO posait problème, les effets étaient différents. Deux cas ont rapporté qu'une telle expérience leur avait permis de confirmer qu'ils étaient compétents à l'oral, alors que pour un des cas, le fait d'avoir observé un formateur en contexte universitaire peu compétent lui a fait prendre conscience de l'importance d'une bonne CCO pour avoir une bonne crédibilité comme enseignant. Un étudiant rapporte avoir vécu une expérience où il a eu l'occasion d'observer une de ses performances (automodelage) dans le cadre d'un cours de laboratoire. Ainsi, il a eu l'occasion de filmer une de ses prestations orales et de la visionner pour identifier ses forces et ses faiblesses, ce qui lui a permis de prendre conscience de ce qu'il avait à apprendre au regard de la CCO :

c'est vraiment [à la] présentation orale 1, quand je me suis vue, j'ai fait : « Ok. C'est à partir de là que je décide de changer un peu, de m'améliorer, de porter une attention particulière à...aux mots que j'utilise (hésitation), tout (hésitation) qu'est-ce qui est de la compétence (hésitation) à l'oral, vraiment tout (hésitation) essayer de la...de l'augmenter plus possible, là. » (309)

Lorsqu'il a été question de comparer leur CCO à celle de leurs collègues universitaires, la majorité des étudiants nous ont rapporté être dans la moyenne ou la moyenne haute par rapport à leurs collègues. Cette majorité a évoqué plusieurs raisons pour expliquer le rang qu'ils se sont attribué : leur âge (le fait d'être plus vieux ou plus jeune), leur expérience (le fait d'avoir suivi une autre formation postsecondaire ou de posséder de l'expérience de travail), leur langue maternelle (le fait d'être locuteur natif du français), le registre qu'ils emploient de façon générale (le fait de parler avec un registre standard) ou leur aisance (le fait d'être à l'aise lors d'une prise de parole). Un de ces étudiants rapporte que, malgré le fait qu'il se considère dans la moyenne, il a encore à apprendre et à parfaire sa compétence. Malgré cette majorité, quelques étudiants ont indiqué être légèrement sous la moyenne en se comparant avec leurs collègues. Pour expliquer cela, ils ont évoqué être moins à l'aise ou ressentir de la gêne lors de prises de parole. Un cas a attribué cela au fait de ne pas lire beaucoup. Notons que certains ne souhaitaient pas se comparer à leurs collègues, notamment parce qu'ils n'étaient pas à l'aise avec le fait de se comparer aux autres.

#### *4.3. La persuasion verbale*

De toutes les expériences qui nous ont été rapportées, peu contenaient des persuasions verbales. Fait intéressant : la grande majorité des expériences où il y a eu persuasion verbale ont eu lieu en contexte

scolaire. Ces occasions de rétroaction suivaient généralement une prise de parole formelle comme un exposé oral. Ceux qui ont reçu une rétroaction positive en ont tiré bénéfice dans la mesure où cela leur donnait une certaine confiance à propos de cette compétence :

Oui, ma prof de cégep parce que j'ai été à [nom d'une ville] (rire). Donc, quand je suis arrivée là-bas, ça l'air que j'avais une bonne prononciation comparée à vous-autres parce qu'eux, ils font beaucoup de dipt. ... de diphtons pis tout ça, de triptons même. Donc, moi, je n'avais pas ce problème-là, faque elle était super contente. Faque, elle a comme boosté ma confiance. Elle était : « Non, mais tu parles vraiment bien (rire). » Faque, je disais : « Ok. Merci (rire). » (558)

Les étudiants qui ont reçu une rétroaction négative nous révèlent avoir été affectés par cette expérience, dans la mesure où la rétroaction reçue a produit des effets négatifs sur eux et cela a entraîné des conséquences comme le fait de se remettre en question ou de vouloir moins prendre la parole, comme en témoigne l'exemple suivant :

Même, en troisième année, je pense qu'il y a une prof qui m'avait dit : « Tsé, tu pourrais... tsé, articule quand tu... quand tu parles. Tu pourrais devenir une... tsé, tu pourrais être ventriloque. » Parce que, là, mes lèvres, elles ne bougeaient pas du tout qu'elle disait pis je ne sais pas trop, là. Pis... [...] Parce que, dans le fond, quand je parlais, j'étais tellement gênée [...] que je parlais peut-être comme ça ou je ne sais pas. Mais, c'est ça. Mais, ça s'est passé que là, je ne savais pas c'était quoi un ventriloque. Bien, tsé, c'est ça, comme, je suis allée comme regarder, puis c'est là que j'ai vu que... Pis, je pense que ça m'a gênée, faque là, à chaque... c'était encore pire en fait. Faque, j'avais encore plus de la misère à parler en classe, mais je le faisais. (381)

Un étudiant nous a aussi rapporté avoir reçu des encouragements de la part d'un membre de sa famille, encouragements qui ont eu des répercussions favorables sur ses prises de parole :

Bien quand, dans le fond, quand j'étais à l'école primaire, là, ça fait très longtemps, pis tsé, on commençait déjà à faire des présentations orales. Des fois, c'était sur des compositions, des choses comme ça. Pis, déjà, à ce moment-là, tsé, quand je me préparais, c'est sûr, tsé, que ma mère m'aidait pis elle me disait : « Il faut que tu parles fort, faut que tu parles, tsé, c'est fort, franc, lent », qu'elle me disait. Tout le temps ça : « fort, franc, lent ». Je m'en rappelle encore, tsé. Faque, elle me disait tout le temps ça, pis elle m'aidait beaucoup à me préparer, pis tout ça. Pis, quand j'arrivais en classe, bien tsé, à cause qu'elle m'avait aidé pis qu'elle m'avait répété ça « fort, franc, lent » pis tout ça,

bien tsé, on dirait que je ressortais (pause) du lot des...des personnes qui...qui étaient mal préparées finalement. Pis, à cause de ça, bien tsé, j'avais beaucoup de, tsé, de félicitations des professeurs pis « Tsé, ça va bien », « Tu es bon en présentations orales », pis tout ça. (100)

#### 4.4. *Les états physiologiques et émotionnels*

Lors des entretiens, nos participants ont pu faire part des émotions qu'ils ressentait lorsqu'ils communiquaient oralement. De façon générale, les émotions vécues par les étudiants lorsqu'ils sont en situation de communication orale sont autant positives que négatives. En effet, la plupart d'entre eux disent ressentir à la fois de la joie (bonne humeur, plaisir, bonheur, passion) ou de la peur, laquelle est formulée par nos participants comme du stress ou de l'anxiété. Pour expliquer la variation des émotions, certains réfèrent au contexte de la communication, c'est-à-dire si la prise de parole a lieu dans un contexte formel, souvent à l'école, ou lors d'exposés ou de situations où ils sont évalués, ou dans un contexte informel, souvent lors d'échanges entre amis ou dans des situations de communication plus interactives. D'autres expliquent les émotions vécues en fonction du destinataire à qui ils s'adressent, qui peuvent être positives lorsqu'ils sont entre amis ou en présence d'élèves, ou négatives lorsqu'ils se retrouvent devant des collègues de classe ou avec des parents d'élèves. La peur du jugement par l'autre, donc de la réaction possible du destinataire, est quelquefois évoquée :

Bien, c'est sûr que (hésitation) tsé, ma...en...tsé, entre amis, tsé, on...entre amis, on n'a pas peur de se tromper, là. Sinon, on va juste, tsé, reformuler ou (hésitation) tsé, l'autre personne va comprendre que ce n'est pas ça qu'on voulait dire, mais quand on ne connaît pas quelqu'un, tsé, face à l'inconnu, si on veut, ou, tsé, quand je suis face à un professeur, tsé, je ne veux pas avoir l'air (silence) bien, pas (silence) pas nounoune, là (rire), ce n'est pas ça que je veux dire, mais, tsé, je ne veux pas (hésitation) tsé, je cherche mes mots pis (hésitation) je veux, tsé, je veux qu'on... qu'on se comprenne. Pis, je trouve...vu que c'est un cadre autoritaire, un peu plus (hésitation) relation ami à ami, bien, je trouve que là, tsé, des fois, (hésitation) ce n'est pas que j'ai peur de poser des questions, mais, des fois, je me dis : « Bon, là, il faut que je pense à ma question avant de la poser parce que si je lève ma main pis je ne sais pas ce que je dis, je vais avoir l'air folle (rire). » (55)

À une occasion, un étudiant indique ressentir de la honte lorsqu'il croit ne pas s'exprimer clairement :

Ça, oui c'est sûr que, des fois, quand je discute, si quelqu'un me reprend ou si quelqu'un...moi-même, je m'en rends compte parfois, là, quand ma structure ne fait aucun sens pis j'ai mis plein de « que » pis je ne sais plus c'est quoi le sujet de ma phrase ni le sujet de mon idée, en effet. Bien, à ce moment-là, c'est sûr que, dépendamment de qui je m'adresse, je peux quand même ressentir un peu de honte ou, tsé, comme une espèce de malaise de « voyons donc que je n'arrive pas à m'exprimer clairement » ou « voyons donc que mes idées ne sont pas si claires que ça », « pourquoi j'ai commencé à parler? », « voyons donc, j'aurais dû attendre ». (226)

Lorsqu'ils font référence à ce qu'ils ressentent physiologiquement lorsqu'ils communiquent à l'oral, les étudiants se disent surtout à l'aise ou bien ne mentionnent pas de manifestations physiques particulières. Par contre, lorsqu'il est question de peur ou de stress, les manifestations sont beaucoup plus évidentes, comme cet extrait l'illustre :

Pis, sur le plan concrètement de l'oral, je pense que j'avais un petit peu plus (hésitation) tendance à bégayer. (Hésitation) Ce n'était pas un bégaiement, mais la voix qui tremble un petit peu plus, là, avoir chaud à n'en plus finir. (61)

## 5. Discussion

Dans cette partie, nous suivrons l'ordre de la présentation des résultats pour discuter des sources qui caractérisent le profil motivationnel des étudiants interviewés.

### 5.1. Les expériences actives de maîtrise

En nous appuyant sur les propos de nos étudiants et sur les données quantitatives d'une recherche antérieure (Boyer *et al.*, sous presse), nous avons constaté que les expériences de maîtrise de nos étudiants ont induit un sentiment d'autoefficacité élevé à l'égard de leur CCO, et ce, particulièrement en contexte scolaire. Ces résultats rejoignent ceux de Phelps (2010) qui a démontré, dans une recherche sur le profil motivationnel à l'égard des mathématiques, que les 22 étudiants (100 %) de son étude ont évoqué l'influence négative ou positive des expériences de maîtrise sur le sentiment d'autoefficacité. De plus, même les étudiants avec un profil motivationnel élevé ont relaté des expériences difficiles qui ont eu un effet négatif, quoique temporaire, sur leur sentiment d'autoefficacité. Nos résultats vont aussi dans ce sens, puisque certains de nos étudiants ont évoqué des expériences difficiles qui ont modifié leur profil motivationnel au cours du temps, mais qui à ce jour ne semblent pas avoir eu d'effet négatif sur ce profil. À cet égard, comme le précise Bandura (2007), la prise de conscience de soi

est une construction cognitive qui s'élabore progressivement. Les expériences actives favorisent les transactions et celles-ci sont révélatrices seulement si elles apportent de nouvelles informations sur le sentiment d'autoefficacité.

### *5.2. Les expériences vicariantes*

Les étudiants de notre recherche nous ont rapporté avoir vécu des expériences vicariantes marquantes qui ont eu des effets négatifs ou positifs sur eux selon que les modèles de référence ont été positifs ou négatifs, en position d'autorité ou non ou qu'ils ont pu bénéficier d'occasions de se comparer à eux-mêmes dans des circonstances bien circonscrites. Dans sa recherche, Phelps (2010) rapporte que 90,9 % des étudiants ont mentionné que les expériences vicariantes et la comparaison sociale étaient une source importante à l'origine de leur profil motivationnel. À cet égard, un étudiant relate que le fait d'être placé dans un groupe fort en mathématiques lui a permis de se comparer avec des collègues compétents et que cela avait eu un effet positif sur son sentiment d'autoefficacité. À l'inverse, un étudiant a admis que le fait d'être comparé à des personnes plus compétentes a eu des effets négatifs sur son sentiment d'autoefficacité. Nos résultats vont dans ce sens lorsque nos étudiants prétendent que les modèles positifs, qu'ils soient en autorité ou non, agissent positivement sur leur profil motivationnel. Nous avons aussi obtenu des résultats similaires dans des situations où le modèle compétent pouvait constituer une menace au sentiment d'autoefficacité de la personne qui observe et se compare. Comme le mentionne Bandura (2007), au quotidien, les individus ont de multiples occasions de se comparer avec leurs pairs, leurs collègues, leurs concurrents, et l'évaluation de leur autoefficacité varie en fonction des compétences des modèles qui font l'objet de cette comparaison. Enfin, les étudiants qui ont expérimenté des séances d'automodelage positives ont eu l'occasion de recevoir un diagnostic direct de ce qu'ils sont en mesure d'accomplir, ce qui contribue à renforcer leurs croyances d'efficacité personnelle (Schunk et Hanson, 1989).

### *5.3. La persuasion verbale*

Nos étudiants ont rapporté peu de cas de persuasions verbales, mais leurs propos confirment tout de même qu'elles pourraient avoir eu un impact sur leur profil motivationnel. Le feedback évaluatif ou la rétroaction, concepts considérés comme des synonymes de la persuasion verbale, ont une influence importante sur la compétence perçue par l'apprenant (Bandura, 2007; McColskey et Leary, 1985). Dans notre recherche, la persuasion verbale a surtout été relatée dans des contextes

scolaires, mais les encouragements donnés par un membre de la famille ont semblé être très importants pour les étudiants. C'est aussi ce qu'a trouvé Phelps (2010) à l'égard des étudiants en enseignement des mathématiques où elle rapporte des propos qui démontraient que la persuasion verbale axée sur les buts d'apprentissage ou de performance produisait des effets distincts sur le sentiment d'autoefficacité. Dans le même ordre d'idées, la persuasion verbale centrée sur les efforts constitue une « stratégie réparatrice privilégiée » pour maintenir la motivation à court terme dans la mesure où elle n'est pas utilisée à outrance (Bandura, 2007, p. 157). Ainsi, un commentaire positif axé sur les améliorations possibles a plus d'effet sur l'intérêt et la performance d'un apprenant qu'un commentaire neutre axé sur la notation (Dumais, 2008). Dans notre recherche, ces explications pourraient s'appliquer à l'étudiante qui, au collégial, a reçu une rétroaction pour laquelle elle n'a pas été nécessairement notée ou à l'étudiant qui relate le feedback évaluatif de sa mère qui l'a encouragé tout au long de son primaire. Les encouragements provenant d'un membre de la famille ou d'un ami pourraient relever davantage des buts d'apprentissage. D'autre part, comme c'est le cas d'une de nos étudiantes, les commentaires désobligeants et peu respectueux entraînent une diminution du sentiment d'autoefficacité, l'abandon des objectifs visés par l'apprenant (Baron, 1988), voire son isolement (Bandura, 2007).

#### 5.4. *Les états physiologiques et émotionnels*

Les émotions ressenties par les étudiants de notre recherche varient selon le contexte de communication et le type de destinataire. Elles sont aussi nombreuses et contrastées (joie, peur, plaisir, anxiété, etc.). Selon Pekrun, Goetz et Titz (2002), la variété des émotions exprimées par les étudiants est une situation particulièrement fréquente en première année universitaire étant donné l'engagement et les efforts qui devront être déployés pour réussir. Les étudiants ont peur du jugement des autres et ne veulent pas décevoir. C'est sans doute encore plus vrai à l'oral où l'erreur ne peut être revue et corrigée aussi bien qu'à l'écrit (Dumais, 2018). Dans notre recherche, les situations stressantes et inquiétantes vécues par les étudiants se sont transformées en manifestations physiologiques importantes. D'ailleurs, les émotions comme la peur et l'anxiété sont négativement liées au sentiment d'efficacité personnelle, aux efforts, au traitement en profondeur de l'information, à l'emploi de stratégies d'autorégulation et au niveau de réussite (Pekrun *et al.*, 2002; Perry *et al.*, 2001). À cet égard, Rimé (2005) mentionne que les émotions telles que la colère, la peur, la surprise ou la tristesse sont souvent associées à des événements graves ou très graves. De telles

émotions ont un impact sur la performance cognitive des individus, car elles déplacent l'attention sur la source de l'émotion et sur les caractéristiques de l'environnement (Rimé, 2005). C'est un peu ce que nos étudiants expriment lorsqu'ils disent « Je ne sais plus ce que je veux dire, je perds le fil, j'oublie les mots ».

## 6. Conclusion

En somme, nous pouvons constater à la suite des entretiens semi-dirigés conduits avec 30 étudiants participant à cette recherche longitudinale, laquelle cherche à établir le profil motivationnel de ces futurs enseignants au regard de leur CCO, que les futurs enseignants qui commencent leur formation initiale ont vécu avant leur entrée à l'université des expériences liées à la communication orale globalement positives. Forts de ces expériences vécues en majorité en contexte scolaire, il n'est pas surprenant que les étudiants en 1<sup>re</sup> année de formation initiale se soient donc constitués au fil du temps un profil motivationnel fort au regard de la CCO, ce qui est cohérent avec les résultats quantitatifs obtenus à l'aide du questionnaire (Boyer *et al.*, 2018; cf. problématique). Un tel constat d'expériences positives peut s'avérer optimiste, laissant croire que la CCO est finalement enseignée, donc que des savoirs liés à cette compétence sont formalisés. Or, il se dégage des entretiens que la CCO, chez nos étudiants, s'est construite dans l'expérience concrète, bien souvent avec un encadrement minimal (par exemple, une tâche est donnée à faire sans qu'un enseignement formel la précède), révélant davantage un apprentissage tacite de la CCO, c'est-à-dire « [une] assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produit dans la vie quotidienne » (Schugurensky, 2007, paragr. 14). À ce propos, certains des étudiants rencontrés, qui ont eu l'occasion pendant cette première année de formation de suivre un cours où la CCO était enseignée formellement avec une visée professionnalisante, ont rapporté que leur regard sur cette compétence s'était transformé au contact de cette expérience de formation, prenant conscience de l'importance de l'oral pour enseigner, mais aussi que l'oral pouvait s'enseigner, donc qu'ils auraient dû recevoir un enseignement pour l'apprendre. Lors des prochains entretiens qui seront menés au cours de cette recherche longitudinale, une attention particulière sera portée aux sources vécues en formation initiale qui pourraient avoir une influence sur le profil motivationnel des futurs enseignants, mais aussi aux dispositifs de formation mis en place dans les universités pour soutenir le développement de la CCO. En ce qui a trait aux retombées à prévoir pour cette

recherche, nous anticipons que les résultats permettront aux directions de programme de connaître le profil motivationnel de leurs étudiants quant à leur CCO et d'évaluer comment ce dernier influence leur « mise en action » afin qu'ils s'engagent dans son développement. Aussi, cette connaissance facilitera la prise en compte des conditions favorables à son apprentissage tout au long du parcours universitaire. Par rapport aux sources à l'origine du profil motivationnel, les occasions de discussion et de partage d'expériences mises en place par les programmes pourraient amener les étudiants à mieux se connaître et à ajuster leur perception ou leur évaluation à l'égard de cette compétence.

## Références

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Baron, R. A. (1988). Negative effects of destructive criticism: Impact on conflict, self-efficacy, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 199-207.
- Bostock, L. et Boon, H. (2012). Pre-Service Teachers' Literacy Self- Efficacy and Literacy Competence. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(1), 19-38.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire* (Rapport de recherche). Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-ThereseBouffard.pdf>
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. [En ligne], 34(3). Récupéré de <http://journals.openedition.org/ripes/1717>
- Colletta, J.-M. et Tcherkassof, A. (2003). Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 5-11). Sprimont : Mardaga.
- Comer, J. P. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259(5), 42-48.

- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* (thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Belgique). Récupéré de <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2017/06/L%E2%80%99e%CC%81tudiant-face-a-%CC%80-la-transition-universitaire-Mikae%CC%88l-De-Clercq-thesis.pdf>
- Dionne, L., Couture, C., Savoie-Zajc, L. et Paris, G. (2015). La communauté d'apprentissage comme expérience vicariante pour rehausser le sentiment d'autoefficacité en sciences d'enseignantes de l'élémentaire. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 15(1), 15-31.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj. Récupéré de [http://peisaj.ca/La\\_didactique\\_du\\_fran%C3%A7ais\\_oral\\_du\\_primaire\\_%C3%A0\\_luniversit%C3%A9.php](http://peisaj.ca/La_didactique_du_fran%C3%A7ais_oral_du_primaire_%C3%A0_luniversit%C3%A9.php)
- Dumais, C. (2018). L'oral, un brouillon en construction. *Vivre le primaire*, 31(3), 47-48.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation. Revue française de pédagogie*, 2(191), 105-136.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles and alii model of achievement-related courses. Dans E. Elliot et C. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 105-121). New York, NY : Guilford Press.
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière éducation.

- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 47-66.
- Leclerc, M., Moreau, A-C. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impact sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Maitre de Pembroke, E. (2013). Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange. *Lidil*, 48, 157-169. Récupéré de <http://journals.openedition.org/lidil/3325>
- McColskey, W. et Leary, M. R. (1985). Differential effects of norm-referenced and self-referenced feedback on performance expectancies, attributions, and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 10(3), 275-284.
- Melançon, J., Lefebvre, S. et Thibodeau, S. (2013). Sources d'influence de l'autoefficacité relative à un enseignement intégrant les TIC chez des enseignants du primaire. *Éducation et Francophonie*, 41(1), 70.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2015*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* (mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Pekrun, R., Goetz, T. et Titz, W. (2002). Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. et Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et M. Doucet (dir.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 34-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Phelps, C. M. (2010). Factors that pre-service elementary teachers perceive as affecting their motivational profiles in mathematics. *Educational studies in mathematics*, 75(3), 293-309.
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ross, J. A. et Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 160. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfp/583>
- Schunk, D. H. et Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313-322.
- Van der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces? *Language and Literacy*, 17(4), 73-100.

## Annexe

### protocole pour les entretiens semi-dirigés

*Légende :*

Entre parenthèses : indication de précision

En italiques : sous-question

1. Pour commencer, si j'avais à te demander de me décrire ta compétence à l'oral, que me dirais-tu? Comment me la décrirais-tu?

(Répéter de façon synthétisée ce que les étudiants nous ont dit pour que les étudiants puissent valider notre compréhension [va permettre des précisions])

2. Raconte-moi deux ou trois évènements marquants qui ont eu une influence importante sur ta compétence à l'oral. Résume-moi ce qui s'est passé.

(ne pas oublier de faire décrire l'évènement : avec qui? où étais-tu? qu'est-ce qui s'est passé?)

*Comment t'es-tu senti?*

*Est-ce que cet évènement a eu une influence sur ta confiance en toi?*

*Quels sont les éléments qui ont le plus influencé ta confiance?*

*Quel effet a cet évènement sur toi aujourd'hui?*

3. Comment pourrais-tu décrire tes émotions et tes sentiments lorsque tu communique oralement (ne pas préciser : de façon générale)?

(si un seul contexte ou qu'il n'y ait pas de contexte du tout évoqué)  
*Dans un contexte (formel/informel), tes émotions ou tes sentiments sont-ils les mêmes?*

(Amener les étudiants à parler des effets des émotions sur eux [conséquence, confiance en soi])

4. Comment l'école (comprendre école au sens large; le préciser si demandé) a-t-elle influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

Comment certains cours ont-ils influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)? Qu'est-ce qui, dans ce cours, a influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

Comment certaines évaluations ont-elles influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

Comment certains enseignants ont fait pour influencer ton expérience comme communicateur (locuteur)?

5. Comment les personnes (amis, parents, collègues de classe, professeurs, etc.) qui t'entourent ont-elles influencé ton expérience comme communicateur (locuteur)?

En quoi ces exemples ou contrexemples ont-ils eu une influence sur ta confiance?

6. Est-ce que la confiance que tu as face à ta compétence à l'oral a joué un rôle dans ta décision de devenir un enseignant?

**Nous allons vous présenter deux cas pour lesquels nous allons vous demander votre avis. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, nous souhaitons seulement votre opinion.**

7. Je vais vous décrire le cas de Stéphanie inscrite en première année d'université qui se destine à l'enseignement au primaire afin de vous demander votre avis. Cette étudiante éprouve une grande gêne à parler devant ses pairs dans les cours. Elle fait de nombreuses erreurs à l'oral : elle prononce mal certains mots, fait parfois de mauvaises liaisons et elle utilise souvent des mots familiers ou très familiers. Certains de ses collègues croient qu'elle n'aura pas sa place dans une classe. Qu'en pensez-vous? Pourquoi?

8. Voici le cas de Samuel, enseignant de mathématique en 3<sup>e</sup> secondaire. Samuel n'a jamais vraiment porté attention à sa façon de parler en classe avec les élèves. Comme il est enseignant de mathématique et non de français, il considère que cela ne le regarde pas. Pour lui, ce qui est important, c'est que les élèves le comprennent et qu'ils développent leur compétence en mathématique. Qu'en pensez-vous? Pourquoi?

9. Si tu devais comparer ta compétence à l'oral avec celle des collègues de ta cohorte à l'université, qu'en dirais-tu?

10. Pour terminer, as-tu quelque chose d'autre que tu aimerais ajouter concernant tes expériences de communication orale?



## **Présentation des auteurs**



**RÉAL BERGERON** est professeur titulaire au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Il enseigne la didactique du français en formation à l'enseignement primaire et secondaire. Au début des années 1990, il a contribué à développer et à faire connaître au Québec et en Europe francophone l'approche de l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Ses recherches actuelles portent sur l'oral et l'écrit réflexifs dans le contexte de la formation à l'enseignement primaire. Il a publié des articles de recherche et dirigé en collaboration, au cours des dernières années, six ouvrages en didactique du français oral. Il a été rédacteur en chef de la revue *Québec français* pour la section didactique de 2010 à 2015 et membre du comité de rédaction pendant plus de 20 ans. Depuis 2002, il fait partie du Cercle d'excellence du président de l'Université du Québec. Enfin, il siège depuis un an au conseil d'administration du Conseil des arts et des lettres du Québec à titre de membre indépendant.

**PRISCILLA BOYER** est professeure agrégée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et spécialiste de la didactique du français. Elle est intéressée par l'enseignement de la langue (grammaire et orthographe) et étudie notamment l'effet de la dimension affective dans l'apprentissage (motivation et sentiment d'auto-efficacité). Elle s'intéresse également à la littérature universitaire.

**STÉPHANE COLOGNESI** est docteur en sciences psychologiques et de l'éducation et professeur à l'Université catholique de Louvain. Avant cela, il a enseigné à l'école primaire pendant plus de dix ans, et a été ensuite psychopédagogue en formation initiale des enseignants du primaire. Ses recherches portent sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit et de l'oral au primaire et sur l'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants.

**JOAQUIM DOLZ-MESTRE** est professeur en didactique des langues et formation des enseignants dans la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il est auteur de nombreuses publications dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de la production de genres oraux et écrits. Ses travaux portent actuellement sur la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et sur les gestes professionnels des enseignants face aux obstacles d'apprentissage des élèves. Il contribue avec l'équipe de recherche GRAFE à l'élaboration de nouveaux dispositifs pour l'enseignement des langues et à l'étude des objets enseignés en classe de français. Entre ses publications les plus importantes, *Pour un*

*enseignement de l'oral* (Dolz et Schneuwly, 1998), *S'exprimer en français : séquences didactiques à l'oral et à l'écrit* (Dolz, Schneuwly et Noverraz, 2001), *Former à enseigner la production écrite* (Dolz et Gagnon, 2018).

**CHRISTIAN DUMAIS** est professeur titulaire de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral de l'éducation préscolaire à la fin du secondaire. Ses champs d'intérêts professionnels concernent aussi le développement des compétences en littératie, les apports du jeu symbolique à la maternelle et la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants et des éducateurs en service de garde en milieu scolaire. Il est chercheur régulier de l'Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI) en plus de faire partie du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et d'être codirecteur du Laboratoire universitaire de recherche et de formation en didactique du français (LUDIF).

**PASCAL DUPONT** a été enseignant en école primaire, puis professeur de lettres en collège et en lycée. Depuis une dizaine d'années, il est Maître de Conférences en sciences du langage et en sciences de l'éducation à l'Université Toulouse – Jean-Jaurès et à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ). Il est membre de l'unité de recherche Éducation, Formation, Travail et Savoirs (ÉFTS) où il travaille plus particulièrement sur le volet littératie. Il mène des recherches en didactique du français notamment dans le domaine de l'oral et de la littérature (genres scolaires et disciplinaires, interactions entre le lire, l'écrire et le parler, écrits et oraux de travail) et sur les différents processus d'enseignement et d'apprentissage : relations entre activité langagière et enseignement-apprentissage, médiations, rapport au savoir.

**GENEVIÈVE MESSIER** est professeure régulière au Département de didactique à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). En plus de ses intérêts pour la didactique générale et la formation pratique, elle mène actuellement des recherches dans le champ de la littératie universitaire, plus particulièrement sur le développement de la compétence à communiquer oralement dans la formation initiale à l'enseignement.

**KATHLEEN SÉNÉCHAL** est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal, chercheuse associée au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du conseil d'administration de l'Association

internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale, au primaire et au secondaire, et misent sur la collaboration avec les praticiens.

**EMMANUELLE SOUCY** est détentricrice d'un doctorat en éducation. Elle a d'abord enseigné au primaire pendant plus de 15 ans, avant de se consacrer pleinement à la formation initiale des maîtres. Elle est maintenant chargée de cours et superviseuse à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), où elle donne des cours au sujet de l'oral, de la lecture, de l'écriture ainsi que de la prévention des difficultés en français. Ses intérêts de recherche concernent principalement la didactique du français, particulièrement l'intégration de la lecture, de l'écriture et de l'oral autour de la littérature jeunesse. Elle offre de la formation continue et accompagne aussi plusieurs enseignants vers un changement de pratique afin d'intégrer davantage la littérature jeunesse.

**OPHÉLIE TREMBLAY** est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche actuels portent sur la démarche des cercles d'auteurs au primaire, comme approche pour développer les compétences à écrire, à lire et à communiquer oralement. Portée par son amour des mots et son expertise en didactique du lexique, elle s'intéresse également aux démarches d'enseignement qui favorisent le développement de la sensibilité lexicale au préscolaire (un rapport à la fois affectif et cognitif envers les mots), aux usages du dictionnaire électronique en classe et aux interactions entre vocabulaire courant et vocabulaire disciplinaire dans les manuels scolaires en usage au primaire.

**ÉLAINE TURGEON** est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Également auteure pour la jeunesse, elle transmet sa passion pour l'enseignement et la littérature jeunesse aux futurs enseignants et mène des recherches sur l'enseignement de l'écriture et sur l'utilisation des albums jeunesse pour favoriser l'émergence des conduites interprétatives.

**SYLVIE VIOLA** est professeure au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Dans le cadre de ses cours, elle enseigne les modèles d'apprentissage et d'enseignement ainsi que le portfolio de développement professionnel. Dans des contextes d'enseignement et de formation continue des enseignants, elle s'intéresse aussi à l'approche culturelle au primaire. Ses intérêts de recherche portent sur la

didactique professionnelle, le profil motivationnel des étudiants en formation initiale des maitres en lien avec les compétences à l'oral, les dispositifs facilitant le transfert des savoirs dans la pratique en lien avec les stratégies pédagogiques actives et la démarche métacognitive des apprenants.



Aujourd'hui encore, la question du transfert des connaissances entre l'école et l'université demeure centrale, car il existe toujours un certain « fossé » entre la théorie et la pratique. Dans *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier écrivent au sujet de la recherche en éducation : « [e]lle est trop éloignée des pratiques concrètes des enseignants; elle est trop éclatée, car elle est régie par les divisions et les subdivisions propres aux disciplines scientifiques; elle n'a pas ou très peu d'impact sur les pratiques professionnelles puisqu'elle est généralement formulée dans un langage et en fonction de problèmes qui n'ont à peu près aucune pertinence et utilité pour les enseignants et les étudiants. » Pourtant, la recherche en éducation devrait être, autant que faire se peut, intrinsèquement liée à l'enseignement qui lui apporte, comme le rappelle Yves Lenoir, « l'éclairage indispensable du terrain et des pratiques ». C'est dans cet esprit que l'objectif de ce nouveau collectif est de faire le point sur le traitement des travaux en didactique de l'oral dans la formation initiale et continue des enseignants ainsi que du personnel scolaire, et de questionner la diffusion des propositions pratiques et théoriques de la recherche vers la classe. Aussi les chapitres qui le composent ont-ils pour thème le transfert des connaissances entre l'école et l'université : comment les problématiques de la classe ouvrent-elles la voie à la recherche? Comment les connaissances générées par la recherche retournent-elles à la classe, et sous quelles conditions?

Les textes réunis dans cet ouvrage se situent dans le prolongement des colloques sur l'oral et la didactique de l'oral tenus à Montréal en 2016 et 2017, dans le cadre du congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Des chercheurs du Québec et de la francophonie font état de leurs plus récents résultats de recherche dans le domaine de la didactique de l'oral.

---

#### Liste des collaborateurs

Réal Bergeron (dir.), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Québec, Canada)  
Priscilla Boyer, Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada)  
Stéphane Colognesi, Université catholique de Louvain (Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgique)  
Joaquim Dolz-Mestre, Université de Genève (Genève, Suisse)  
Christian Dumais (dir.), Université du Québec à Trois-Rivières (Québec, Canada)  
Pascal Dupont, Université de Toulouse – Jean-Jaurès (Toulouse, France)  
Geneviève Messier, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)  
Kathleen Sénéchal (dir.), Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)  
Emmanuelle Soucy, Université du Québec en Outaouais (Québec, Canada)  
Ophélie Tremblay, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)  
Élaine Turgeon, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)  
Sylvie Viola, Université du Québec à Montréal (Québec, Canada)



9 782981 483058 >