

éducation  et francophonie

50 ans

Revue scientifique

L'oral à l'école

Canada 



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada



acelf

L'oral à l'école

Christian Dumais

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088540ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088540ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088540ar>

Liminaire

L'oral à l'école

Christian DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Bien que l'oral occupe une place centrale dans les interactions au quotidien, force est de constater que son enseignement demeure lacunaire à l'école (Dumais, 2015a; Colognesi et Deschepper, 2019). Lorsque du temps est consacré à l'oral en classe, il se limite souvent à des consignes et à une évaluation sans enseignement préalable (Lafontaine et al., 2016). Parents, personnel scolaire et élèves reconnaissent l'importance de l'oral et du développement de cette compétence, mais son enseignement demeure pourtant marginal alors qu'il constitue un pilier important des apprentissages en français, en plus d'être nécessaire pour l'ensemble des apprentissages scolaires (Bianco, 2015; Dumais, 2015b). L'oral est d'ailleurs reconnu comme une composante essentielle du concept de littératie et fait partie des compétences essentielles du 21^e siècle (Soucy, 2016; Lafontaine et Pharand, 2015).

Pour expliquer le fait que l'enseignement de l'oral soit la plupart du temps relégué au second plan à l'école, plusieurs hypothèses peuvent être émises. Tout d'abord, l'oral est un concept multidimensionnel et difficile à définir, ce qui rend sa compréhension et son enseignement complexes (Eriksson et de Pietro, 2011; Hassan, 2015; Schneuwly, 2017). Cela amène les enseignantes et les enseignants à avoir leur propre représentation de l'oral, celle-ci étant souvent définie par rapport à la langue écrite, alors que cette dernière « ne peut pas être prise comme référence pour apprécier une prise de parole. L'oral a son propre code et il faut le prendre en compte dans l'enseignement de la langue parlée ainsi que dans les évaluations des prises de parole [...] » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 3). Ensuite, contrairement à l'écrit, dans la francophonie, il n'existe pas de tradition de l'enseignement de l'oral, à l'exception peut-être de l'exposé oral (Nonnon, 2000; Fisher 2007). Cette situation fait en sorte que les activités d'oral évaluées en classe sont peu diversifiées et sont souvent limitées au genre de l'exposé oral (Nolin, 2013; Colognesi et Deschepper, 2019; Sénéchal, 2020). De plus, la didactique de l'oral est un jeune champ d'études où de nombreuses recherches sont encore à mener. Il est d'ailleurs possible d'affirmer que la didactique de l'oral a pris réellement son envol seulement depuis le début des années 1990, ce qui en fait un domaine d'études récent malgré toute la légitimité qui lui est reconnue (Dupont, 2019; Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019). Enfin, des travaux de recherche nous apprennent que l'oral occupe une place restreinte dans la formation initiale des enseignants (Plessis-Bélair et al., 2017; Sénéchal, dans ce numéro). Dans certains milieux, cette formation à la didactique de l'oral n'est seulement que de quelques heures pendant toute la formation initiale, et plusieurs enseignantes et enseignants sur le terrain affirment n'avoir jamais reçu de formation en didactique de l'oral (Nolin, 2013; Simoneau, 2019). Pour ce qui est de la formation continue en lien avec cette didactique, malgré une demande et un intérêt de la part du personnel enseignant (Côté et Pellerin, 2017), celle-ci demeure rare et peu accessible (Nolin, 2013; Sénéchal et Chartrand, 2012).

Lorsqu'il est question d'oral à l'école, il est souvent question de l'école primaire et de l'école secondaire (élèves de 6 à 17 ans). Pourtant, en ce qui concerne l'oral, la maternelle (enfants de 4 ans et 5 ans) représente un milieu de vie privilégié pour permettre le développement du langage oral des enfants et pour permettre au personnel scolaire de soutenir ce développement. Comme l'affirment Parent et Bouchard (2020a), le personnel scolaire joue « un rôle essentiel pour promouvoir la communication avec les enfants et enrichir leur langage par le déploiement de pratiques de qualité en la matière » (p. 31). Cependant, au cours des dernières années, des recherches ont démontré que le personnel enseignant ainsi que les futures enseignantes et enseignants ont besoin d'une meilleure formation initiale et continue en ce qui concerne le développement du langage oral des enfants et les façons de le soutenir (Dumais, 2019; Dumais et Soucy, 2020; Parent et Bouchard, 2020b). Une meilleure connaissance des pratiques enseignantes et la mise en place de recherches participatives à l'éducation préscolaire avec le personnel enseignant ont également été

relevées comme des besoins, notamment en ce qui a trait au développement du langage oral (Archambeault, 2017; Bouchard, 2020; Dumais et Soucy, 2020).

UN CHAMP D'ÉTUDE EN PROGRESSION

Malgré ces différents constats, dans toute la francophonie, des recherches sont menées afin de faire progresser ce champ d'études. Depuis le début des années 2000, un regain d'intérêt a été observé et la recherche en didactique de l'oral a évolué, faisant passer l'oral d'un « Objet Verbal Mal Identifié [OVMI] », pour reprendre les propos de Halté (2005, p. 12), à un véritable objet d'étude (Dupont, 2019). Depuis peu, il est même question d'une « ingénierie didactique de seconde génération » en ce qui concerne l'oral (Schneuwly, 2017, p. 316). En effet, les recherches ne se limitent plus à une ingénierie didactique qualifiée de « première génération », où l'on retrouve principalement « un schéma expérimental basé sur des "réalisations didactiques" en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1990-1991, p. 3). De nouvelles recherches tentent de « comprendre l'influence de l'enseignant dans la situation didactique, plus précisément l'influence de ses représentations sur l'apprentissage » (Sénéchal, 2020, p. 28). Pour cela, « les praticiens impliqués dans la recherche ne sont pas considérés comme des "sujets" que le chercheur étudie ou des agents chargés de mettre en place des expérimentations conçues par des chercheurs, mais comme des coparticipants à l'ensemble du processus de recherche [...] » (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015, p. 85). Cela fait en sorte, entre autres, que les outils didactiques existants sont « revisités » et mis en pratique dans différents contextes tout en tenant compte des principales personnes concernées (voir notamment Soucy, 2019). Il est donc question d'une amélioration ou d'une modification des différents outils didactiques déjà proposés (Ticon et al., 2020). Enfin, de récentes recherches tiennent compte du point de vue des apprenantes et apprenants dans leurs résultats (entre autres Tremblay et Turgeon, 2019). Les chercheuses et chercheurs s'intéressent donc de plus en plus aux actrices et acteurs concernés lorsqu'il est question d'oral à l'école.

À l'éducation préscolaire, il est permis de penser que les propos de Bédard (2010) tendent à être de moins en moins d'actualité. En effet, en 2010, Bédard affirmait qu'« on sait peu de choses de la réalité du travail enseignant au préscolaire au Québec ainsi que des effets de l'intervention éducative à cet ordre d'enseignement sur l'apprentissage enfantin » (p. 2). Depuis, en ce qui a trait au développement du langage et plus précisément du langage oral, de plus en plus de chercheuses et chercheurs s'y intéressent, et un meilleur portrait des pratiques enseignantes et des effets de l'intervention éducative à l'éducation préscolaire se dessine au Québec, mais également dans toute la francophonie. Ce numéro thématique ne fait pas exception en ce qui concerne cette tendance. Une majorité d'articles concerne le langage oral à l'éducation préscolaire, et ce, dans une variété de contextes.

L'ORAL À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Ce numéro intitulé *L'oral à l'école* met de l'avant des contributions qui concernent tant l'éducation préscolaire (enfant de 4 ans et 5 ans) que l'école primaire (élèves de 6 à 12 ans). Il fournit un éclairage renouvelé et actuel des recherches autour de l'oral, et ce, par une mise en commun de deux ordres d'enseignement rarement réunis lorsqu'il est question d'oral à l'école. Les articles s'organisent autour de trois axes thématiques : l'oral à

l'éducation préscolaire, l'enseignement de l'oral au primaire et l'évaluation de l'oral au primaire.

Axe thématique 1 : l'oral à l'éducation préscolaire

À l'éducation préscolaire, plus particulièrement à la maternelle, plusieurs programmes de la francophonie s'appuient sur une approche développementale et favorisent le développement global des enfants (Bernier et al., 2017). Parmi les différentes sphères du développement global se trouve le développement du langage et plus particulièrement le langage oral. Ce dernier occupe une place importante dans le développement des enfants puisqu'il leur permet de s'intégrer socialement et de construire leur identité (Soucy, 2019). Il est le socle sur lequel repose le développement du langage écrit (Bianco, 2015) et il influence la réussite éducative et scolaire ultérieure (Duncan et al., 2007). Les recherches qui s'intéressent aux façons de favoriser le développement du langage oral des enfants de 4 ans et 5 ans ne sont donc pas à négliger. Elles occupent d'ailleurs une place de choix dans ce numéro thématique. Dans ce premier axe, ce développement est étudié sous différents angles, notamment à travers les pratiques enseignantes. L'article d'**Annie Charron, Caroline Bouchard, Myriam Villeneuve-Lapointe et Anne-Sophie Parent** présente des pratiques déclarées de personnes enseignantes de la maternelle 5 ans au Québec en ce qui concerne le soutien au développement langagier des enfants. Il est intéressant, entre autres, de constater les différences entre les types de pratique mises en place selon qu'il s'agit du langage écrit ou du langage oral. Par la suite, le texte de **Christian Dumais et Emmanuelle Soucy** aborde les actes de parole à la maternelle. Le chercheur et la chercheuse ont voulu savoir comment il est possible de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole dans le cadre d'une recherche collaborative. Cette contribution présente notamment une démarche coconstruite avec les enseignantes pour favoriser ce développement en plus de rendre accessibles les actes de paroles considérés comme incontournables à aborder avec les enfants par les participantes de la recherche. Cet axe comprend également un article de **Lauren Houben, Caroline Bouchard, Rochana Mroué et Christelle Maillart**. Celui-ci brosse un portrait de la qualité des interactions dans les classes de maternelle francophones de la Belgique en plus de présenter des profils d'interaction présents chez le corps enseignant. Les résultats de la recherche fournissent des données fort pertinentes quant au soutien du langage oral de la part du personnel enseignant belge. Aussi, dans cet axe, le texte d'**Elaine Turgeon, Françoise Armand, Catherine Gosselin-Lavoie et Sarah Jane Mc Kinley** présente les résultats d'une intervention mettant en pratique la lecture incidaire, et ce, afin de soutenir le développement langagier d'enfants de la maternelle en milieu pluriethnique et plurilingue. Cette contribution permet entre autres de mieux comprendre le développement des conduites discursives orales auprès d'enfants bilingues et plurilingues. Pour terminer cet axe, il est question d'un thème rarement traité dans les recherches : le soutien, dans le déroulement des interactions en classe, du développement du langage oral d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et n'ayant pas un langage verbal fluide à leur entrée à l'école. **Andréa Lavigne, Delphine Odier-Guedj et Céline Chatenoud**, à travers cette contribution, décrivent les principales stratégies interactionnelles qu'utilise une enseignante pour soutenir le développement langagier d'une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Axe thématique 2 : l'enseignement de l'oral au primaire

L'oral peut avoir un statut de médium d'enseignement/apprentissage ou d'objet d'enseignement/apprentissage (Plessis-Bélair et al., 2017). Il peut être préparé ou spontané (Dumais et al., 2018), monogéré ou polygéré (Grandaty, 1998), en direct ou en différé, etc. L'oral peut aussi être mis en pratique en contexte majoritaire francophone, minoritaire

francophone ou en milieu plurilingue et pluriethnique. De plus, il peut être travaillé en classe selon différentes approches didactiques : l'oral pragmatique, l'oral par les genres et l'oral intégré (Dumais et al., 2017). Il peut aussi être utilisé de façon diversifiée par les élèves : pour socialiser, pour construire leur identité, pour apprendre, pour réfléchir, etc. L'oral peut aussi être travaillé de façon isolée ou bien être intégré aux autres volets du français et même à d'autres disciplines. Également, la façon dont l'oral est utilisé par le personnel enseignant peut exercer une influence sur la réussite des élèves (utilisation de déictiques, de la reformulation, etc.) (Castany-Owhadi et Dumais, 2020). Étant donné toutes les caractéristiques de l'oral et toutes les possibilités qu'il offre, les recherches le concernant sont très variées. Dans ce numéro, l'enseignement de l'oral au primaire est abordé sous trois angles. Tout d'abord, **Kathleen Sénéchal** fait état, dans sa contribution, des besoins à combler en matière d'enseignement de l'oral à partir d'une recherche exploratoire menée avec des personnes enseignantes du primaire d'une région du Québec. Les résultats présentés permettent d'avoir une meilleure connaissance des pratiques et représentations de l'oral de personnes enseignantes du Québec. Ensuite, le texte d'**Emmanuelle Soucy et Christian Dumais** décrit le changement de pratique en enseignement de l'oral de deux enseignantes du primaire à la suite d'une recherche-action. Mettant de l'avant l'oral intégré comme approche didactique de l'oral, cette contribution propose des solutions pour pallier, du moins en partie, plusieurs difficultés vécues par les enseignants lorsqu'il est temps d'enseigner l'oral. De leur côté, **Hélène Castany-Owhadi et Brahim Azaoui** se sont intéressés à l'oral, mais du côté du personnel enseignant français. Plus précisément, la chercheuse et le chercheur ont étudié les reformulations orales de trois personnes enseignantes en ce qui concerne l'écrit à produire ou produit en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire. Cette contribution met notamment de l'avant l'intérêt de s'intéresser aux fonctions didactiques de la dimension multimodale de l'agir enseignant.

Axe thématique 3 : l'évaluation de l'oral au primaire

Souvent favorisée en classe du primaire au détriment de l'enseignement (Nolin, 2013), l'évaluation de l'oral occupe une place restreinte dans les recherches en didactique de l'oral. Ce numéro ne fait pas exception puisque deux articles seulement s'y intéressent. Cependant, ces deux articles apportent des données de recherche essentielles à l'avancement de la didactique de l'oral et pour la pratique enseignante. De leur côté, **Caroline Vassart, Benoît Blondeau et Stéphane Colognesi** se sont intéressés à l'évaluation par les pairs qui permet aux élèves d'être impliqués dans le processus d'évaluation en offrant une rétroaction à leurs camarades. La chercheuse et les chercheurs se sont attardés aux pratiques des élèves. Caroline Vassart et ses collaborateurs ont étudié des moments d'évaluation de l'oral par les pairs lorsque l'élève évalué est présent dans les échanges. En plus de donner accès à ce qui se passe lors de l'évaluation par les pairs au primaire en Belgique, cet article propose différentes pistes pour bonifier cette façon d'évaluer l'oral. Le deuxième texte de cet axe traite de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. **Constance Lavoie, Isabelle Nizet, Adèle Gousset, Martin Lépine et Suzanne Héту** ont identifié les conceptions et les défis de l'évaluation de l'oral rencontrés lorsque ces cercles de lecteurs sont mis en pratique. Cette contribution a une double originalité puisqu'il est question d'un nouveau dispositif d'apprentissage, soit les cercles de lecteurs, et puisque des propositions didactiques pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans des situations spontanées et polygérées sont présentées, ce qui a peu été fait dans les écrits en didactique de l'oral.

CONCLUSION

Ce numéro thématique est l'occasion pour les praticiennes et praticiens, étudiantes et étudiants universitaires, de même que les chercheuses et chercheurs d'avoir accès à un portrait actuel de l'oral à l'école. Celui-ci saura sans doute être le point de départ de nouvelles recherches et assurément l'occasion de penser ou de repenser la continuité pédagogique entre l'éducation préscolaire et le primaire en ce qui a trait à l'oral. Encore trop peu de recherches à ce jour ont eu pour objet d'études cette continuité pourtant essentielle à la réussite scolaire des élèves. Les fondements de l'éducation préscolaire gagneraient à être considérés dans les premières années du primaire afin de favoriser une meilleure transition entre ces deux ordres d'enseignement (Duval et al., 2020), notamment pour ce qui est de l'oral.

Bibliographie

- Archambeault, J. (2017). *Étude des interventions orales des enseignantes expertes lors de la pratique de la lecture à haute voix et l'influence de ces interventions sur le langage oral des élèves à l'éducation préscolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. (<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8336/1/031930031.pdf>)
- Artigue, M. (1990-1991). Ingénierie didactique en mathématiques. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes, fascicule 5 « Didactique des mathématiques »*, 2, 1-22. (http://www.numdam.org/article/PSMIR_1990-1991__5_A2_0.pdf)
- Bédard, J. (2010). Scolariser ou non la petite enfance : qu'en est-il de l'intervention éducative dans les maternelles québécoises? *L'intervention éducative, Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 8(2), 1-7.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Melançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 70-78. (<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>)
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presse universitaire de Grenoble.
- Bouchard, C. (2020). Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique (rapport 2017-LC-196755). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/caroline-bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf)
- Castany-Owhadi, H. et Dumais, C. (2020). La reformulation orale : un phénomène langagier au service de l'enseignement-apprentissage. *Vivre le primaire*, 33(3), 30-33. (https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christian_dumais_uqtr_ca/ERNZCNQvsoVMIMXGuh2p8RgBqCrGs3V0GLyu4pmeRdfTSQ?e=WomhX6)
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. (<https://doi.org/10.20360/langandlit29365>)
- Côté, I. et Pellerin, M. (2017). « Parlez! On vous écoute! » : Une recherche-action collaborative sur les pratiques de l'oral interactif en langue seconde. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 279-299). Éditions Peisaj. (http://www.peisaj.ca/Loral_et_son_enseignement.php?nosessionkill=1)

- Dumais, C. (2015a). 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). Éditions Peisaj. (http://peisaj.ca/La_didactique_du_fran%C3%A7ais_oral_du_primaire_%C3%A0_luniversit%C3%A9.php)
- Dumais, C. (2015b). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale. Un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littérature des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littérature : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 87-111). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire*. Université du Québec à Trois-Rivières. (https://www.dropbox.com/sh/kv31t4h0o9p6muo/AABLdLURy8bI3YvWpJiBA_5ja?dl=0)
- Dumais, C. et Ostiguy, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*, 25(1), 1-8. (<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/developper-la-competence-a-communiquer-oralement-au-collegial-les-caracteristiques-de-la-langue-parlee/>)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation* (RICS), 7(1-2), 106-127. (https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a-CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf)
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. (<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>)
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, E. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. (<http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>)
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 43-68). Éditions Peisaj. (<https://app.box.com/s/zrtkjsinaq6osc62heygj2b9vc29tou8>)
- Duval, S., Vanlint, A, Lehrer, J. et Montminy, N. (2020). Passage de l'éducation préscolaire vers l'enseignement primaire : analyse des perceptions des acteurs et pistes pour le soutenir. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 159-180). Chronique Sociale.
- Eriksson, B. et de Pietro, J.-F. (2011). Une place à trouver dans le cadre scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 167-174.
- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 257-274). Presses de l'Université Laval.
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères*, 17, 109-125. (https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2251)

- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p. 11-31). L'Harmattan.
- Hassan, R. (2015). Entrée en matière : la question de l'oral et à l'école. Dans R. Hassan et F. Bertot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (p. 25-39). Éditions Publibook Université.
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119. (<https://doi.org/10.4000/reperes.1096>)
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie : un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 1-11). Presses de l'Université du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>)
- Nonnon, É. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Recherches*, 33, 75-90.
- Parent, S. et Bouchard, C. (2020a). Les contextes de classe pour soutenir le langage oral de l'enfant à l'éducation préscolaire 5 ans : quelle est la place du jeu symbolique? *Revue préscolaire*, 58(3), 31-35. (https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2020/11/RP_v58n3.pdf)
- Parent, S. et Bouchard, C. (2020b). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Revue Initio*, 8(1), 37-55. (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/INITIO/hal-02955343v2>)
- Plessis-Bélaïr, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Éditions Peisaj. (http://www.peisaj.ca/Loral_et_son_enseignement.php?nosessionkill=1)
- Sanchez, E. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception, *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>)
- Schneuwly, B. (2017). Postface. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 315-323). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 23-36). Les Presses Universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 185-200). Éditions Peisaj. (http://peisaj.ca/Repr%C3%A9sentations_analyses_et_descriptions_du_fran%C3%A7ais_oral_de_son_utilisation_et_de_son_enseignement_au_primaire_au_secondaire_et_%C3%A0_l'universit%C3%A9.php)
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Vitalité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaj. (<https://app.box.com/s/df0hee2kbqsj4zev3mce0ng43n8pjy>)

Simoneau, C. C. (2019). Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières] Cognitio. (<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805/>)

Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16. (<https://doi.org/10.20360/G2SC72>)

Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/12984/>)

Ticon, J., Gagnon, R., Perrin, N. et Guillemin, S. (2020). Vidéoformation et enseignement de l'oral : quels usages de la plateforme Apprentissage de l'oral au 3^e cycle par des étudiants en formation initiale? Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 135-149). Les Presses Universitaires du Midi.

Tremblay, O. et Turgeon, É. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Éditions Peisaj. (<https://app.box.com/s/d83vhgw8uh02t34atv202dlea2me4eur>)

Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants

Kindergarten teachers' practices for supporting children's language development

Actividades declaradas del personal docente de educación preescolar cinco años en materia de apoyo al desarrollo lingüístico de los niños

Annie Charron, Caroline Bouchard, Myriam Villeneuve-Lapointe et Anne-Sophie Parent

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088541ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088541ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M. & Parent, A.-S. (2022). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à documenter les pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. Pour recueillir les données permettant d'atteindre cet objectif, un entretien individuel semi-dirigé a été mené auprès de 17 personnes enseignantes. Les résultats montrent qu'elles affirment accorder de l'importance au soutien du développement langagier des enfants, autant pour le langage oral qu'écrit. Toutefois, elles déclarent seulement des pratiques directes pour soutenir le développement du langage oral, contrairement au développement du langage écrit pour lequel des pratiques directes et indirectes sont identifiées. Ces résultats permettent de mieux comprendre et d'expliquer les pratiques que les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire déclarent privilégier pour soutenir le développement langagier des enfants, et ce, dans l'optique d'asseoir un dispositif de développement professionnel pour les former et les accompagner en matière de soutien langagier auprès des enfants à l'éducation préscolaire cinq ans.

Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants

Actividades declaradas del personal docente de educación preescolar cinco años en materia de apoyo al desarrollo lingüístico de los niños

Kindergarten teachers' practices for supporting children's language development

Annie CHARRON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Caroline BOUCHARD

Université Laval, Québec, Canada

Myriam VILLENEUVE-LAPOINTE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne-Sophie PARENT

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cet article vise à documenter les pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. Pour recueillir les données permettant d'atteindre cet objectif, un entretien individuel semi-dirigé a été mené auprès de 17 personnes enseignantes. Les résultats montrent qu'elles affirment accorder de l'importance au soutien du développement langagier des enfants, autant pour le langage oral qu'écrit. Toutefois, elles déclarent seulement des pratiques directes pour soutenir le développement du langage oral, contrairement au développement du langage écrit pour lequel des pratiques directes et indirectes sont identifiées. Ces résultats permettent de mieux comprendre et d'expliquer les pratiques que les enseignantes et les enseignants à l'éducation préscolaire déclarent privilégier pour soutenir le développement langagier des enfants, et ce, dans l'optique d'asseoir un dispositif de développement professionnel pour les former et les accompagner en matière de soutien langagier auprès des enfants à l'éducation préscolaire cinq ans.

Mots-clés: développement langagier; langage oral; langage écrit; pratiques directes et indirectes; pratiques déclarées; éducation préscolaire

Abstract

The purpose of this article is to document kindergarten teachers' practices for supporting children's language development. Data to meet this objective were collected through an individual semi-structured interview with 17 teachers. The results show the importance of supporting children's oral and written language development, however the teachers only declare direct practices supporting oral language development. For written language development, direct and indirect practices are identified in the article. These results clarify practices that pre-school teachers use to support language development with a view to establishing a professional development system to train and accompany them in achieving this objective.

Resumen

Este artículo busca documentar las actividades declaradas del personal docente de educación preescolar cinco años en materia de apoyo al desarrollo lingüístico de los niños. Se realizaron entrevistas semi-dirigidas a 17 docentes con el fin de coleccionar el material necesario. Los resultados muestran que el personal afirma darle importancia al apoyo del desarrollo lingüístico de los niños, tanto para la lengua escrita que oral. Sin embargo, declaran solamente actividades directas para el apoyo del desarrollo del lenguaje oral, a diferencia del desarrollo de la lengua escrita, para el cual se identificaron actividades directas e indirectas. Estos resultados permiten comprender y explicar las actividades que el personal docente de la educación preescolar declara privilegiar para el desarrollo lingüístico de los niños, y eso con vistas a implantar un dispositivo de desarrollo profesional para su formación y acompañamiento en materia de apoyo a los niños en educación preescolar cinco años.

INTRODUCTION

Le développement langagier, composé à la fois du langage oral et écrit, est déterminant pour la réussite éducative présente et ultérieure des enfants (Carr et al., 2019; Dickinson et Porche, 2011; Duncan et al., 2007; Pagani et Fitzpatrick, 2014). À cet effet, Duncan et ses collaborateurs (2007) ont réalisé une méta-analyse à partir de l'analyse des résultats de six études longitudinales qui avaient mesuré les compétences en numératie et en langage oral et écrit, la capacité d'attention et les comportements socioémotionnels d'enfants âgés de cinq à six ans. Cette méta-analyse a démontré que les compétences en langage oral et écrit des enfants se révèlent être le deuxième prédicteur de leur rendement scolaire en lecture, en écriture et en mathématiques en troisième année du primaire. Largement citée, celle-ci confirme l'importance de mettre en place des pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement langagier des enfants. Or, des recherches ont démontré que la qualité des pratiques enseignantes pour soutenir le développement du langage oral et écrit varie d'une classe d'éducation préscolaire à l'autre (Drainville et Charron, 2021; Pentimonti et Justice, 2010) et que ces pratiques pourraient ainsi être bonifiées.

Pour soutenir le personnel enseignant en exercice dans la bonification de ses pratiques enseignantes liées au développement langagier, des dispositifs de développement professionnel peuvent être mis en place. Pour que ces dispositifs répondent à un réel besoin professionnel du personnel enseignant, il y a lieu de s'intéresser préalablement aux pratiques de soutien au développement langagier des enfants qu'ils déploient dans leurs classes. Les interroger sur leurs pratiques enseignantes s'avère une avenue intéressante pour mieux comprendre leurs besoins en la matière. Dans cet article, nous nous pencherons sur les pratiques enseignantes pour soutenir le développement langagier, composé du langage oral et écrit.

Le développement langagier

Le développement langagier de l'enfant englobe son langage oral (parole et écoute) et son langage écrit (lecture et écriture). Le langage oral et le langage écrit comportent respectivement deux versants : le langage réceptif qui renvoie à ce que l'on entend, comprend ou lit, et le langage expressif, qui renvoie à ce que l'on produit à l'oral ou à l'écrit. Il existe différents modèles théoriques pour expliquer le développement du langage oral (pour plus d'informations, voir la synthèse des principaux modèles explicatifs du développement du langage oral de Sylvestre et al., 2002) et le développement du langage écrit (pour plus d'informations, voir la synthèse des approches et des perspectives théoriques du langage écrit de Drainville et al., 2020).

Le développement du langage oral pendant la petite enfance est primordial (Charron et al., 2022). Il se développe lorsque l'enfant est exposé à diverses expériences langagières et à du soutien des personnes qui l'entourent. En effet, le développement du langage oral joue un rôle important dans l'expression de la pensée de l'enfant, dans sa socialisation avec les autres, dans sa compréhension du monde. Par ailleurs, le développement du langage oral est le socle du développement de l'écrit (Bouchard et al., 2019; Pagani et al., 2010), lui-même composé de l'écriture et de la lecture. Encore une fois, on peut voir là l'importance de soutenir le développement langagier du jeune enfant, notamment en classe d'éducation préscolaire, largement fréquentée par les enfants au Québec.

Les pratiques enseignantes en matière de soutien au développement langagier

Selon Altet (2002), la pratique enseignante renvoie à une manière de faire qui est propre à une personne. En classe d'éducation préscolaire, le personnel enseignant déploie des pratiques enseignantes pour mettre en place un environnement éducatif favorable au soutien au développement langagier. Ces pratiques enseignantes peuvent être définies en deux catégories : les pratiques indirectes et directes. Les pratiques **indirectes** renvoient à l'organisation de l'environnement physique de la classe (p. ex. : les différentes aires, le mobilier) et à la mise en place du matériel mis à la disposition des enfants (p. ex. : les livres, les jeux, les accessoires), tandis que les pratiques **directes** concernent la mise en oeuvre de situations de développement et d'apprentissage par le personnel enseignant (p. ex. : accompagnement dans les jeux libres ou les ateliers) (Dydia et al., 2018; Guo et al., 2012; Morrow et al., 2019; Thériault, 2010). Les travaux de Dydia et al. (2018) et Guo et al. (2012) ont fait ressortir la nature interdépendante des pratiques directes et indirectes. Leur intégration assure une meilleure compréhension du soutien au développement langagier offert.

Les pratiques indirectes

En ce qui concerne les pratiques indirectes, l'organisation de l'environnement physique, dont les différentes aires de la classe, devrait être propice au soutien du développement langagier des enfants (Guo et al., 2012). De plus, il importe de mettre à leur disposition du matériel lié à l'oral (p. ex. : des jeux de société ou de coopération, un poste d'écoute pour des histoires et des chansons audio), du matériel lié à l'écrit (p. ex. : des livres, la charte de l'alphabet, les étiquettes des prénoms) et à l'écriture (p. ex. : des crayons, du papier, des enveloppes) (Boudreau et al., 2022; Dubois et al., 2019; Dydia et al., 2018), et ce, dans toutes les aires (p. ex. : l'aire des blocs et l'aire des arts; Charron et al., 2021; Gerde et al., 2015; Roskos et Christie, 2017). Il peut s'agir de mettre en place une aire de jeux symboliques susceptible de provoquer les échanges entre les enfants (p. ex. : les enfants pourront échanger pour développer leur scénario de jeu) et y insérer du matériel écrit et d'écriture leur permettant d'utiliser la lecture et l'écriture dans leur jeu (p. ex. : petits tableaux blancs, calepins, crayons et livres) (Dubois et al., 2019; Jacob, 2017).

Pour enrichir leurs pratiques indirectes, le personnel enseignant peut s'assurer que le matériel mis à la disposition des enfants soit accessible (p. ex. : offrir des accessoires pour alimenter le jeu des enfants, afficher la charte de l'alphabet à la hauteur des yeux des enfants, rendre accessibles aux enfants les livres en format papier et audio, et les jeux), varié, en quantité suffisante (Roskos et Neuman, 2011) et qu'il réponde à leurs besoins et à leurs intérêts. Or, des recherches ont démontré que peu de matériel écrit et d'écriture sont présents dans les classes de maternelle (Boudreau et Charron, 2015; Drainville et Charron, 2021; Thériault, 2010).

Quoique les pratiques indirectes sont importantes, elles sont insuffisantes à elles seules pour soutenir le développement langagier des enfants (Casbergue et al., 2008). Ce sont les pratiques indirectes, combinées à celles, directes, qui permettent d'accroître le développement langagier des enfants.

Les pratiques directes

En ce qui concerne les pratiques directes, la mise en oeuvre de situations de développement et d'apprentissage (p. ex. : la lecture de livres jeunesse, les chansons et les comptines, les causeries, les jeux libres) permet de contribuer au soutien du développement langagier (Beecher et al., 2017; Justice et al., 2018). Or, des recherches ont démontré que des

pratiques enseignantes en matière de développement langagier en service de garde éducatif et à l'éducation préscolaire s'avèrent d'un faible niveau (Bergeron-Morin, 2021; Drainville et Charron, 2021). En effet, le personnel enseignant ne saisit pas toutes les occasions de soutenir le développement du langage oral et du langage écrit (Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012) et il se questionne sur les pratiques enseignantes auxquelles recourir, notamment en situation de jeux symboliques (Bouchard et al., 2020).

Pour enrichir leurs pratiques directes, le personnel enseignant gagnerait, entre autres, à soutenir le développement langagier des enfants par sa présence dans des situations de symboliques (Bodrova et Leong, 2011; Bouchard et al., 2020; Jacob et al., 2015; Kirkham et al., 2013; Lillard et al., 2013; Marinova, 2015; Marinova et Drainville, 2019; Montie et al., 2006; Roskos et Christie, 2001), en lisant des histoires de manière interactive (Dupin de St-André, 2011), en réalisant des causeries (Doyon et Fisher, 2010; Fisher et Doyon, 2012) et en écrivant conjointement avec eux en contexte d'orthographe approchées ou d'écritures spontanées (Charron, 2006; Gerde et al., 2012; Guo et al., 2012; Lynch, 2011; Pelatti et al., 2014). Une recherche confirme une association significative entre la qualité des pratiques directes en classe d'éducation préscolaire, comme celles qui viennent d'être dévoilées, et les compétences relatives au développement du langage oral et du langage écrit des enfants sur les plans du vocabulaire réceptif, des concepts à propos de l'écrit et de la conscience phonologique (Abreu-Lima et al., 2013).

Pour mieux connaître ces pratiques directes et indirectes, il y a lieu de s'intéresser aux pratiques déclarées du personnel enseignant. L'intérêt pour cet objet permettrait aux chercheuses et chercheurs d'affiner leur compréhension des pratiques enseignantes en classe, à partir du point de vue du personnel enseignant, et, ultimement, de proposer des dispositifs de développement professionnel adapté à leurs besoins.

Les pratiques déclarées du personnel enseignant

Les pratiques déclarées réfèrent « aux intentions, aux choix et aux prises de décision de l'enseignant dans une situation donnée » (Lefebvre, 2005, p. 58) qu'il verbalise, sans quoi il ne serait pas possible d'y avoir accès (Altet, 2002). En d'autres mots, les pratiques déclarées sont « le dire sur le faire » (Clanet, 2001, p. 328) et « témoigneraient du processus d'activation des conceptions dans une situation précise » (Deaudelin et al., 2005, p. 97). Selon Clanet (2001), même si les *direr* du personnel enseignant ne sont pas en lien avec le *faire* réel, les pratiques déclarées demeurent importantes dans une visée compréhensive et explicative de leur pensée.

Bru (2002) suggère l'entretien afin de rendre accessible la pensée du personnel enseignant à propos de leurs pratiques, notamment. Dans le même sens, Clanet et Talbot (2012) précisent que les pratiques déclarées du personnel enseignant peuvent porter sur celles, passées ou futures, que leurs propos peuvent provenir d'un échange informel ou formel, à partir de questions formulées par l'équipe de recherche ou bien à partir du visionnement de leur propre activité. Quoi qu'il en soit, au-delà de permettre de bien circonscrire les besoins du personnel enseignant, les pratiques déclarées favorisent l'établissement d'un premier contact de confiance avec les membres de l'équipe de recherche, ce qui n'est pas négligeable dans le cadre de dispositifs de développement professionnel, tel qu'un dispositif sur les pratiques enseignantes pour soutenir le développement langagier (da Silveira et al., 2018).

OBJECTIF

Sur cette base, l'objectif de cet article consiste à documenter les pratiques déclarées du personnel enseignant à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. Cet article s'inscrit dans une plus vaste étude dont l'un des objectifs consiste à mettre en oeuvre un dispositif de développement professionnel auprès de ces personnes afin de favoriser le soutien au développement langagier des enfants en situation de jeu symbolique. En ce sens, l'équipe de recherche a souhaité s'appuyer sur des pratiques déclarées dans l'objectif ultime de mieux répondre à leurs besoins en lien avec le soutien au développement langagier des enfants en situation de jeu symbolique.

MÉTHODOLOGIE

Cette section présente les participants, la procédure et l'outil de collecte ainsi que l'analyse des données.

Les personnes participantes

L'échantillon est composé de 17 personnes enseignantes (16 femmes et 1 homme) à l'éducation préscolaire cinq ans, réparti dans 11 écoles d'un centre de services scolaire (CSS) situé dans la région de Québec. Le recrutement a été assuré par la conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire de ce CSS, en collaboration avec la chercheuse principale du projet, auprès d'un bassin de 150 enseignantes et enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans. Les indices de milieu socioéconomique (IMSE) des écoles participantes varient de 1 à 10 et la moyenne est de 5,65 (E.T. = 3,72). L'âge moyen des personnes participantes est de 36,59 ans (E.T. = 6,37). Elles ont une moyenne de 7,59 ans (E.T. = 4,98) d'expérience à l'éducation préscolaire et 10,18 ans (E.T. = 5,43) en enseignement en général. Elles ont toutes terminé un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, et cinq d'entre elles détiennent un diplôme de 2^e cycle en éducation.

La procédure et l'outil de collecte

Afin de recueillir les pratiques déclarées en soutien au langage oral et écrit, un entretien semi-dirigé individuel d'une durée approximative de 40 minutes a été réalisé avec chaque personne avant leur participation au dispositif de développement professionnel. Les personnes participantes ont été invitées, volontairement, à y participer en début d'année scolaire et ont consenti à son enregistrement. L'entretien complet était composé de trois parties, dont l'une portait sur le langage oral et le langage écrit, plus précisément en lien avec la définition du langage oral et écrit en illustrant leurs propos par des situations vécues en classe, l'importance accordée au soutien au langage oral et écrit auprès des enfants et les pratiques enseignantes qui favorisent ce soutien. Dans le cadre de cet article, seules les réponses relatives à cette partie sont retenues, permettant ainsi de répondre à l'objectif de documenter les pratiques déclarées de personnel enseignant en matière de soutien au développement du langage oral et écrit.

L'analyse des données

L'ensemble des enregistrements audio a fait l'objet d'une transcription (verbatim). À partir des verbatim, des codes ont découlé logiquement par la catégorisation préalable des questions de l'entretien (Miles et al., 2019). Les codes ont été regroupés en trois catégories

(Patton, 2002) : la définition du soutien au langage oral et écrit, l'importance accordée au développement du langage oral et écrit, ainsi que les pratiques enseignantes. Par la suite, une analyse de contenu conventionnelle (Hsieh et Shannon, 2005) a été réalisée à l'aide du logiciel QDA Miner (Lewis et Maas, 2007). Puis, l'analyse des données s'est effectuée à partir du nombre d'occurrences calculé pour chaque code.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés par catégories (définitions, importance accordée et pratiques enseignantes directes et indirectes) et par objet (langage oral et écrit). Avant de présenter les pratiques déclarées du personnel enseignant en matière de soutien au développement du langage oral et écrit des enfants, nous nous intéresserons à leurs propos sur la manière dont elles définissent le soutien au langage oral et écrit, ainsi que l'importance accordée au soutien au langage oral et écrit auprès des enfants.

Les définitions du soutien au langage oral et écrit

Invitées à définir dans leurs mots ce qu'est le soutien au langage oral en illustrant leurs propos par des situations vécues en classe, les personnes participantes affirment corriger les erreurs à l'oral (16 occurrences), par exemple : « C'est plus en répétant doucement, en mettant dans d'autres phrases le mot mal dit » (E1). De plus, certaines d'entre elles disent avoir un rôle de modèle linguistique (11 occurrences), « d'être tout simplement un modèle au niveau langagier. D'utiliser des phrases complètes, d'utiliser le vocabulaire juste, de dire ce que l'on attend d'eux aussi » (E14).

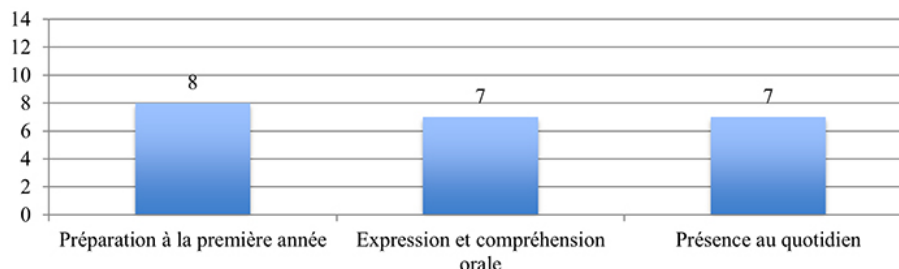
Tout comme pour le langage oral, les personnes participantes ont défini le soutien au langage écrit par des exemples concrets de pratiques enseignantes en classe. Par exemple, le soutien au langage écrit a été défini en précisant que « ça passe beaucoup par la conscience phonologique, les syllabes, les sons, tout ça » (E8). Les personnes participantes ont mentionné que le soutien au langage écrit permet non seulement aux enfants de découvrir le principe alphabétique (8 occurrences), les fonctions de l'écrit (4 occurrences), le tracé des lettres (3 occurrences), la conscience phonologique (2 occurrences), mais aussi de développer leur intérêt face à l'écrit (5 occurrences). Elles affirmaient notamment : « Mon rôle c'est de donner le goût et je vais tout faire pour donner le goût » (E16). Il a aussi été question de l'importance de participer au jeu des enfants pour soutenir le langage écrit (5 occurrences) : « Le jeu devient un soutien à l'émergence de l'écrit » (E5). Cela n'avait pas été relevé dans le soutien au langage oral.

L'importance accordée au développement du langage oral et écrit des enfants

Questionnées sur l'importance accordée au développement du langage oral des enfants dans leur classe, les personnes participantes la justifient en énonçant différentes raisons qui sont présentées à la Figure 1.

Figure 1

Nombre d'occurrences relatives à l'importance attribuée au développement du langage oral des enfants



Certaines personnes ont affirmé que le langage oral permet d'outiller les enfants en vue de la première année du primaire, étant donné que l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture y a lieu (8 occurrences). En effet, celles-ci ont précisé que le langage oral « est le meilleur facteur de protection pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture » (E9) et que « mon travail, c'est de jeter les bases de la scolarisation pour qu'ils arrivent prêts pour la première année, le plus possible » (E14). D'autres personnes ont mentionné qu'il est nécessaire de travailler l'expression et la compréhension orale (7 occurrences) « parce que c'est notre outil; les enfants apprennent à s'exprimer, à formuler les phrases, ils apprennent de nouveaux mots, [...] il faut enrichir leur vocabulaire » (E4). Tandis que d'autres ont fait allusion au fait que le langage oral est toujours présent au quotidien (7 occurrences) : « Le langage oral fait partie prenante de toute la vie de la classe » (E14).

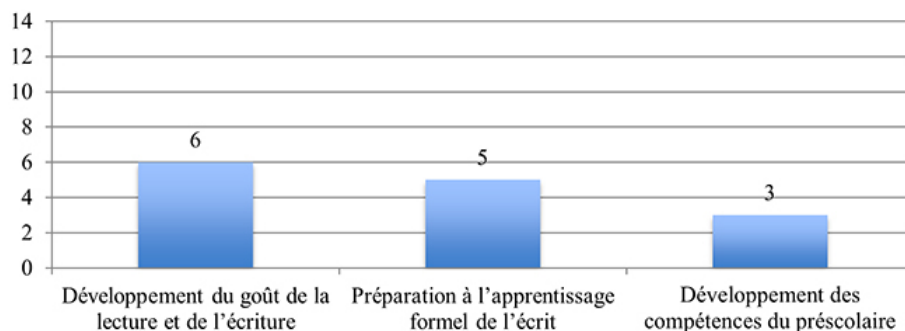
Questionnées sur l'importance accordée au développement du langage écrit des enfants (Figure 2), plusieurs personnes disent qu'elles ont un rôle à jouer pour développer le goût de la lecture et de l'écriture chez les enfants (6 occurrences). À ce sujet, la personne 9 mentionne que, son rôle, « c'est justement d'initier pour leur donner le goût premièrement de le faire, d'être un modèle scripteur » (E9). Deux autres personnes précisent qu'elles veulent respecter les intérêts et le développement des enfants : « Je ne le forcerai pas à écrire s'il n'a pas le goût » (E3); et « En fait, je dis [que j'accorde] beaucoup d'importance, mais je vais avec l'intérêt des enfants » (E5).

À l'instar du langage oral, des personnes participantes affirment que le langage écrit à l'éducation préscolaire cinq ans est important pour préparer les enfants à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture en première année du primaire (5 occurrences), par exemple : « [...] je crois beaucoup au fait que le langage écrit se développe de la même façon que le langage oral, en faisant écrire les enfants » (E6).

D'autres personnes précisent qu'il est important de développer les compétences du programme d'éducation préscolaire (3 occurrences), dont font partie le développement du langage oral et écrit. En effet, certaines font même référence aux compétences que les enfants doivent développer à l'éducation préscolaire, par exemple : « Selon mon programme, c'est sûr que c'est l'enseignement de quelques lettres de l'alphabet » (E14); et « [...] parce que je sais ce qui s'en vient en première année » (E5).

Figure 2

Nombre d'occurrences relatives à l'importance appropriée au développement de l'émergence de l'écrit des enfants

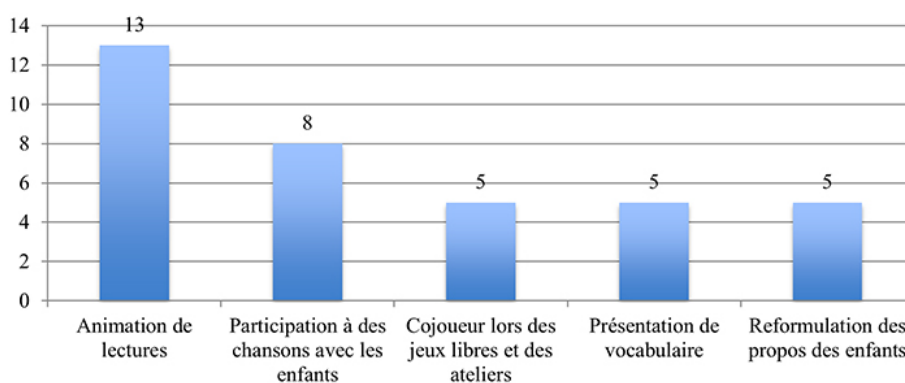


Les pratiques déclarées de soutien au développement du langage oral

La Figure 3 présente le nombre d'occurrences relatives aux pratiques déclarées de soutien au développement du langage oral. Elles sont associées exclusivement à des pratiques directes, car aucune pratique indirecte n'a émergé des analyses en ce qui concerne le soutien au développement du langage oral.

Figure 3

Nombre d'occurrences relatives à la nature des interventions directes déclarées en matière de soutien au développement du langage oral



L'animation de lectures est la pratique directe la plus populaire (13 occurrences) en ce qui a trait au soutien du développement du langage oral, comme le témoigne la personne participante 8 :

« [...] le matin, ils ont la lecture à deux. [Ils sont] ensemble et se [racontent] une histoire. Moi je me dis que c'est vraiment axé sur le langage oral, parce qu'ils ne savent pas lire. [...] Je leur dis : " Invente une histoire. " Des fois, c'est l'histoire qu'on a lue, donc ils essaient comme de se rappeler, de relire l'histoire. Sinon, je les fais aussi des fois, ils viennent me lire l'histoire à moi [...] » (E8).

De plus, plusieurs personnes rapportent utiliser les chansons (8 occurrences), comme dans l'exemple suivant : « [...] c'est sûr qu'on l'utilise pour les chansons et les comptines. Par exemple, au lieu de dire [qu'on] fait une activité de rimes sur une feuille, bien on va le faire en jumelant des sons qu'on entend dans une chanson » (E11).

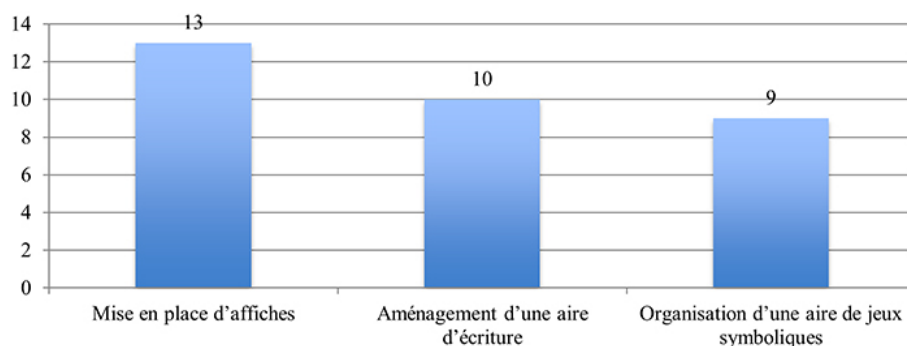
Ensuite, les autres pratiques directes présentent chacune cinq occurrences. Les périodes de jeux et d'ateliers sont citées comme des pratiques directes qui permettent au personnel enseignant de soutenir le développement du langage oral des enfants. À ce sujet, une personne mentionne que « dans les ateliers, je mets toujours un jeu de société pour qu'ils puissent justement interagir et développer des habiletés sociales et parler » (E17). De plus, une autre personne indique comme pratique directe le fait de présenter du vocabulaire aux enfants : « [...] je trouve, un nouveau jeu de table, c'est enrichir le vocabulaire, soutenir » (E4). Une autre dit aussi reformuler les propos des enfants : « [...] j'essaie de plus en plus de les reprendre, d'une bonne façon » (E11). La personne participante 6 explique qu'elle utilise « des interventions qui commencent souvent par "ce que tu veux dire, c'est...", "ce que je comprends, c'est...", "ce que tu penses, c'est...", ça commence souvent comme ça quand je reformule ».

Les deux figures suivantes (Figures 4 et 5) présentent le nombre d'occurrences relatives aux pratiques indirectes et directes de soutien au développement du langage écrit, déclarées par les personnes enseignantes. Précisons que, contrairement aux pratiques déclarées de soutien au développement du langage oral, où seules des pratiques directes (voir Figure 3) ont été relevées, des pratiques indirectes (Figure 4) et directes (Figure 5) ont été relevées en lien avec le soutien au développement du langage écrit.

Sur le plan des pratiques indirectes, elles ont déclaré placer des affiches pour favoriser le développement du langage écrit (13 occurrences), et ont mentionné aménager une aire d'écriture (10 occurrences) et une aire de jeux symboliques (9 occurrences).

Figure 4

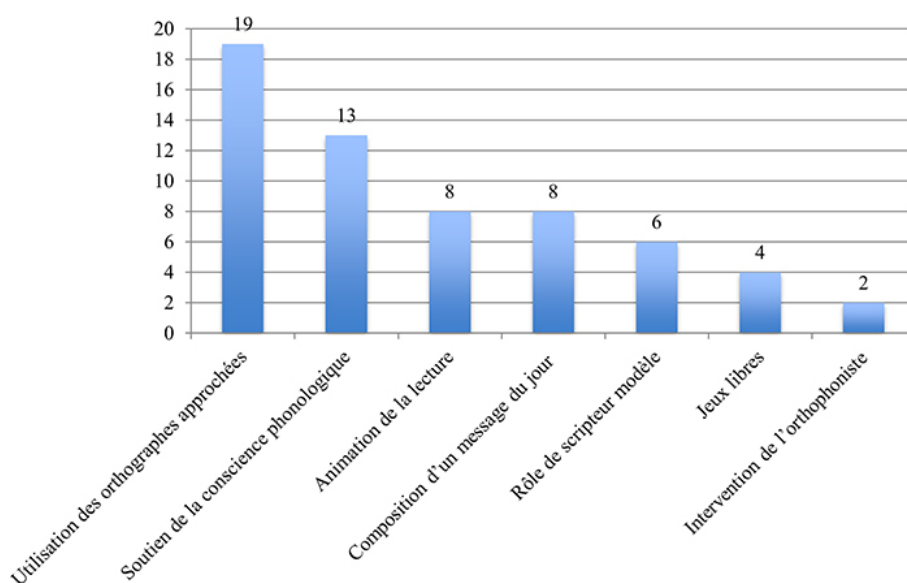
Nombre d'occurrences relatives à la nature des interventions indirectes déclarées en matière de soutien au développement de l'émergence de l'écrit



Sur le plan des pratiques directes, les personnes participantes disent favoriser les écritures spontanées dans leur classe (19 occurrences) : « On fait beaucoup d'écriture, écrire des petits livres sur des feuilles blanches, les enfants dessinent, essaient d'écrire, dans le message du matin, le journal du matin aussi » (E12). Plusieurs mentionnent aussi faire des activités de conscience phonologique (13 occurrences) : « [...] on joue beaucoup avec les sons, les syllabes, les premières lettres, les sons initiaux et finaux. Je les utilise, j'en refais dans les ateliers, j'ai un atelier de conscience phonologique » (E1). D'autres encore affirment réaliser des lectures de livres (8 occurrences) et le message du jour (8 occurrences) pour favoriser l'entrée dans l'écrit des enfants. Certaines personnes mentionnent qu'elles interviennent en étant elles-mêmes des scriptrices modèles devant les enfants (6 occurrences) et certaines soulignent l'importance des jeux libres (4 occurrences). Enfin, d'autres mentionnent que l'orthophoniste vient animer des activités en classe (2 occurrences).

Figure 5

Nombre d'occurrences relatives à la nature des interventions directes déclarées de soutien au développement de l'émergence de l'écrit



DISCUSSION

Rappelons que l'objectif de cet article visait à documenter les pratiques déclarées du personnel enseignant à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. Afin de mieux situer leurs pratiques déclarées, nous avons également interrogé les personnes participantes sur leur définition du soutien au développement du langage oral et écrit, et sur l'importance qu'elles y accordent. Nous discuterons donc des réponses obtenues en lien avec leurs définitions, de même que de l'importance qu'elles accordent au soutien au développement langagier des enfants, et finalement de leurs pratiques déclarées directes et indirectes.

En ce qui a trait à l'importance accordée au soutien du développement du langage oral et écrit, les résultats relèvent que le personnel enseignant accorde autant d'importance au soutien du développement du langage oral qu'à celui du langage écrit des enfants. Ce résultat porte à croire que les personnes enseignantes savent qu'il est important de consacrer autant d'importance au langage oral qu'à l'écrit. Pour appuyer leur réponse, des personnes participantes ont mentionné qu'il faut développer chez l'enfant autant l'oral réceptif qu'expressif, soit les deux volets du langage oral, et que le langage oral est un facteur de protection pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année. Ces résultats permettent d'avancer que le personnel enseignant est conscient que le langage oral est le socle du langage écrit, comme le soulignent plusieurs chercheuses (Bouchard et al., 2019; Duncan et al., 2007; Pagani et al., 2010). Or, le langage oral ne sert pas seulement à soutenir le développement du langage écrit. Il favorise également les interactions sociales, vecteur important pour permettre à l'enfant d'apprendre et de se développer à l'éducation préscolaire (Perlman et al., 2016). Dans le cadre des entretiens, les personnes interrogées n'ont pas abordé le lien entre le langage oral et les interactions sociales.

De plus, l'importance de participer au jeu a été relevée par les personnes participantes pour soutenir le langage écrit, mais elles n'ont pas associé le jeu lui-même au développement du langage oral, ce qui est pourtant souligné comme important dans différentes recherches (Bouchard et al., 2020; Marinova, 2015; Marinova et Drainville, 2019; Montie et al., 2006; Roskos et Christie, 2001). Ce résultat s'avère intéressant, car, dans le cadre de cette recherche-action, le dispositif de développement professionnel porte sur le soutien au développement langagier des enfants en situation de jeu symbolique.

Lorsque vient le temps de déclarer leurs pratiques enseignantes, des pratiques directes et indirectes sont nommées pour soutenir le développement du langage écrit, ce qui n'est pas le cas pour les pratiques en soutien au développement du langage oral, où seules des pratiques directes sont mentionnées. En ce qui concerne les pratiques indirectes en lien avec le langage écrit, les personnes participantes déclarent mettre en place différentes aires (p. ex. : aire de lecture, aire d'écriture, aire de jeu symbolique) et du matériel écrit (p. ex. : livres, charte de l'alphabet) et d'écriture (p. ex. : crayons, papiers, enveloppes), propices pour soutenir le développement du langage écrit, ce qui va dans le même sens que les recherches qui encouragent ce type de pratiques (Boudreau et al., 2019; Gerde et al., 2015; Roskos et Neuman, 2011). Bien que ces pratiques favorisent également le langage oral des enfants, aucune personne ne les nomme lorsqu'elles sont questionnées sur leurs pratiques de soutien au développement du langage oral. Il est ainsi possible de penser que les occasions de soutenir le développement du langage oral des enfants ne soient pas toutes saisies en classe, à l'instar de ce que démontrent les travaux de Gerde et al. (2015) et Guo et al. (2012).

Pour ce qui est des pratiques directes, des personnes participantes déclarent présenter aux enfants les lettres, les sons et le tracé des lettres, mais sans exiger que les enfants les connaissent toutes. Les pratiques enseignantes de soutien au langage oral et écrit rapportées ici semblent s'inscrire dans une approche développementale où le jeu est central, du moins dans ce que les personnes participantes déclarent (Conseil supérieur de l'éducation, 2012; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

CONCLUSION

Cette étude a permis de documenter les pratiques déclarées de 17 personnes enseignantes à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. Il en ressort qu'elles accordent autant d'importance au soutien du développement du langage oral qu'à celui du langage écrit des enfants. Toutefois, pour soutenir le développement du langage écrit, elles déclarent mettre en place des pratiques directes et indirectes, contrairement au langage oral où elles déclarent seulement des pratiques directes. Pourtant, plusieurs pratiques indirectes mentionnées pour soutenir le langage écrit (p. ex. : l'aménagement du coin de jeu symbolique, le matériel comme les jeux de société ou les livres) soutiennent aussi le développement du langage oral.

La présente recherche comporte quelques limites. L'échantillon n'est composé que de 17 personnes issues du même centre de services scolaire. Il serait souhaitable d'avoir un échantillon plus vaste et issu d'autres centres de services scolaire afin de pouvoir généraliser les résultats. Il est possible qu'il y ait un biais de désirabilité sociale de la part des personnes participantes qui souhaitent formuler des réponses pour se conformer aux attentes du programme d'éducation préscolaire ou pour plaire aux chercheuses avec qui elles participeront au dispositif de développement professionnel au sujet des pratiques enseignantes de soutien au développement langagier. Enfin, les données ont été recueillies en début d'année scolaire : les pratiques déclarées proviennent donc de leurs expériences antérieures ou sont anticipées pour l'année scolaire à venir.

Puisqu'il s'agit de pratiques déclarées, il peut aussi exister une différence entre celles-ci et les pratiques observées (Duval et al., 2016; Schön, 1983). Selon les travaux de Lee (2008), les pratiques déclarées correspondraient en général aux pratiques observées tandis que les travaux de Phipps et Borg (2009) démontrent plutôt qu'elles ne concordent pas. Néanmoins, les pratiques déclarées fournissent des données essentielles à la compréhension et à l'explication des pratiques du personnel enseignant à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de pratiques enseignantes pour soutenir le développement du langage oral et écrit. Ces données permettent ensuite d'offrir un accompagnement adapté aux personnes participantes dans le cadre du dispositif de développement professionnel.

Pour répondre à cette limite, la présente recherche a prévu, dans un deuxième temps, d'observer et de filmer les personnes participantes en classe, et de réaliser des entretiens individuels d'autoconfrontation à partir de vidéos de leurs pratiques réelles en classe. Ces entretiens portant sur des situations vécues en classe sont susceptibles de favoriser une explicitation plus fine des pratiques enseignantes, permettant ensuite de mieux comprendre le soutien offert en classe en matière de développement langagier (Clanet, 2001; Theureau, 2006; Vermersch, 2011).

Les résultats de cet article sont néanmoins susceptibles d'engendrer des retombées, car ils contribuent à brosser un portrait de ce que des personnes enseignantes déclarent mettre en place en classe d'éducation préscolaire cinq ans pour soutenir le développement langagier des enfants. Ce portrait permet de mieux cerner les besoins du personnel enseignant en matière de soutien au développement langagier en vue de la mise en place d'un dispositif de développement professionnel. De fait, un dispositif aura des retombées plus significatives sur les personnes participantes si son contenu, le soutien du développement langagier, est présenté de manière cohérente avec leurs besoins, voire leurs pratiques déclarées (Desimone, 2018; Desimone et Pak, 2017).

Le portrait réalisé semble traduire que le personnel enseignant déclare davantage de pratiques en lien avec le développement du langage écrit. En formation initiale, il importe de présenter plus explicitement aux futures enseignantes et futurs enseignants des modèles théoriques du développement du langage oral et du langage écrit, leur interinfluence ainsi que les pratiques directes et indirectes qui soutiennent adéquatement leur développement.

Remerciement

Le projet *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* dont cet article est issu, a obtenu le financement du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (numéro 196755).

Acknowledgement

The project *Implementation of a professional development system with kindergarten teachers to promote the development of oral and written language through symbolic play* upon which this article is based, obtained funding from *Fonds de recherche du Québec – Société et culture* (number 196755).

Agradecimiento

El proyecto *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique*, del cual se originó este artículo, obtuvo el financiamiento del *Fonds de Recherche du Québec -Société et culture* (número 196755).

Bibliographie

Abreu-Lima, I. M. P., Leal, T. B., Cadima, J. et Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420. (<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>)

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Beecher, C. C., Abbott, M. I., Petersen, S. et Greenwood, C. R. (2017). Using the quality of literacy implementation checklist to improve preschool literacy instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 595-602. (<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0816-8>) .

Bergeron-Morin, L. (2021). *Soutien du développement langagier des enfants en service de garde éducatif : mise en oeuvre et analyse d'un dispositif de développement professionnel incluant une modalité de cointervention orthophoniste/éducatrice* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/68402?locale=fr>)

Bodrova, E. et Leong, D. (2011). *Les outils de la pensée : l'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans Bouchard, C. (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 337-372). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique*. Rapport de recherche FRQSC. (http://www.frgsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3344858/Caroline+Bouchard_rapport_ecriture-maternelle5.pdf/fb9bbf73-5bf0-41b0-8c5b-3ca629512024)
- Boudreau, M., Beaudoin, M. et Charron, A. (2022). Environnement physique de qualité pour soutenir l'émergence de l'écrit et les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire*. Chenelière.
- Boudreau, M. et Charron, A. (2015). Aménagement d'une aire de jeu symbolique et émergence de l'écrit. Dans C. Bouchard, L. Lemay et N. Bigras (dir.), *Actes de colloque : le jeu en contextes éducatifs pendant la petite enfance* (p. 22-23). CRIRES. (<http://lel.crires.ulaval.ca/public/BouchardCharronBigras2015.pdf>)
- Boudreau, M., Hébert, M.-H. et Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe : observation et évaluation de son aménagement au préscolaire. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-11.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. (https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2864)
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218228. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>)
- Casbergue, R. M., McGee, L. M. et Bedford, A. (2008). Characteristics of classroom environments associated with accelerated literacy development. Dans L. M. Justice et C. Vukelich (dir.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (p. 167-181). The Guilford Press.
- Charron, A. (2006). *Les pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes de maternelle et leurs répercussions sur la compréhension du principe alphabétique chez les élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16470>)
- Charron, A., Boudreau, M., Turgeon, E., Point, M. et St-Jean, C. (2021). L'aménagement physique de la classe d'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, M. Boudreau et E. Jacob (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques* (p. 165-186). Presses de l'Université du Québec.
- Charron, A., Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2022). L'apprenti lecteur-scripteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 29-40). Chenelière.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. (<https://doi.org/10.7202/1012560ar>)
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(2), 327-352. (<https://doi.org/10.7202/009936ar>)
- 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*. Gouvernement du Québec. (<https://pdfhall.com/mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire-une-triple-59fe1d741723dd7e3ce26afc.html>)

- da Silveira, Y., Jacob, E., Pellerin, G. et Paul, V. (2018). Relation de confiance, un ancrage incontournable en contexte de recherche autochtone : témoignages de recrutement de participants atikamekw, inuit, innus et anicinapek en éducation. Dans A. Martin, B. Eysermann et M. Giroux (dir.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (p. 146-160). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Desimone, L. (2018). Expanding and deepening studies of teacher learning. *Professional Development in Education*, 44(3), 323-325. (<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1465673>)
- Desimone, L. M. et Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12. 10.1080/00405841.2016.1241947
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez les enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 79-110. (<https://doi.org/10.7202/012359ar>)
- Dickinson, D. K. et Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>)
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Drainville, R. et Charron, A. (2021). Évaluation de la qualité de l'environnement physique et psychologique au regard de l'émergence de l'écrit dans des classes d'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), 174-201. (<https://cje-rce.ca/fr/journals/volume-44-numero-1/evaluation-de-la-qualite/>)
- Drainville, R., Dumais, C. et Marinova, K. (2020). Apprentissage du langage écrit à l'éducation préscolaire : survol des approches éducatives et des perspectives théoriques de 1920 à 2020. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 7(1-2), 53-74.
- Dubois, J. et Boudreau, M. et Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 150-160. (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61852>)
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, L., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. (<https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>)
- Dupin de St-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>)
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1-27. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>)
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Pelatti, C. Y. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of early childhood literacy*, 18(2), 239-263. (<https://doi.org/10.1177/1468798416652448>)
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue Préscolaire*, 50(2), 34-41. (<https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n502-2012>)

- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Wasik, B. A. (2012). Writing in early childhood classrooms: guidance for best practices. *Early childhood education journal*, 40, 351-359. (<https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>)
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. et Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34-46. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>)
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>)
- Hsieh, H. F. et Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. (<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>)
- Jacob, E. (2017). *Les rôles d'enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit : une recherche collaborative en milieu autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/11399/>)
- Jacob, E., Charron, A. et da Silveira, Y. (2015). Le jeu symbolique pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants autochtones en contexte de maternelle : possibilité et défis pour les enseignants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 1, 80-83. (<http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2016/11/ejacob.pdf>)
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>)
- Kirkham, J., Stewart, A. et Kidd, E. (2013). Concurrent and longitudinal relationships between development in graphic, language and symbolic play domains from the fourth to fifth year. *Infant and Child Development*, 22, 297-319. (<https://doi.org/10.1002/icd.1786>)
- Lee, K. M. (2008). *The role of grammar in the teaching of English in Hong Kong secondary schools: a study of form 2 ESL teachers' beliefs and practices*. HKU Theses Online (HKUTO). (http://dx.doi.org/10.5353/th_b4126253)
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognition. (<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1872/>)
- Lewis, B. et Maas, S. (2007). QDA Miner 2.0 : Mixed-model qualitative data analysis software. *Field Methods*, 19, 87-108. (<https://doi.org/10.1177/1525822X06296589>)
- Lillard, A., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. S. et Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. (<https://doi.org/10.1037/a0029321>)
- Lynch, J. (2011). An observational study of print literacy in Canadian preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338. doi :10.1007/s10643-010-0414-0
- Marinova, K. (2015). L'émergence de l'écrit dans le jeu : les apprentissages invisibles. *Revue préscolaire*, 53(4), 9-13. (<https://aepqkiosk.milibris.com/revue-prescolaire/revue-prescolaire/n534-2015>)
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 605-634. (<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>)
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis: A method sourcebook* (4^e éd.). SAGE Publications.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Programme d'éducation préscolaire 4 ans à temps plein*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf)
- Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313-331. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>)
- Morrow, L. M., Dougherty, S. M. et Tracey, D. H. (2019). Best practices in early literacy. Dans L. M. Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (6^e éd., p. 75103). The Guilford Press.
- Pagani, L. S. et Fitzpatrick, C. (2014). Children's school readiness: implications for eliminating future disparities in health and education. *Health Education & Behavior*, 41(1), 25-33. (<https://doi.org/10.1177/1090198113478818>)
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994. <https://doi.org/10.1037/a0018881> (<https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0018881>)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. et O'Connell, A. (2014). Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088520061400057X?via%3Dihub>)
- Pentimonti, J. M. et Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 241-248. (<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>)
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., Shah, P.S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes. *PLoS ONE*, 11(12): e0167660. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>)
- Phipps, S. et Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. (<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>)
- Roskos, K. et Christie, J. (2001). Examining the play-literacy interface: a critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1, 59-89. (<https://doi.org/10.1177/14687984010011004>)
- Roskos, K. et Christie, J. (2017). *Play et literacy in early childhood research from multiple perspectives* (2^e éd.). Routledge.
- Roskos, K. et Neuman, S. B. (2011). The classroom environment: First, last, and always. *Reading Teacher*, 65(2), 110-114. (<https://doi.org/10.1002/TRTR.01021>)
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. Basic Books Inc.
- Sylvestre, A., Cronk, C., Tribble, D. S.-C. et Payette, H. (2002). Towards an ecological model of speech-language intervention with children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 26(4), 180-196.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392. (<https://doi.org/10.7202/1003568ar>)
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Octarès Éditions.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Esf éditeur.

Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative

The development of oral communication skills in 4 and 5 year-old pre-school students through speech acts: Results of a collaborative study

El desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar 4 y 5 años por medio de actos de habla: resultados de una investigación colaborativa

Christian Dumais et Emmanuelle Soucy

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088542ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088542ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dumais, C. & Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088542ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une recherche collaborative menée pendant deux ans, sept participantes ainsi qu'un chercheur et une chercheuse ont voulu savoir comment il est possible de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole. Les données issues d'un questionnaire, de discussions de groupe et d'entrevues semi-dirigées ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur des façons de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole. Cette contribution présente les résultats de cette recherche ainsi que trois ressources coconstruites avec les participantes : une série de vidéos pour la formation initiale et continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, une démarche pour aborder les actes de parole et un répertoire d'actes de parole considérés comme incontournables à aborder avec les enfants de 4 ans et 5 ans. Ces ressources, issues de pratiques déclarées, répondent aux besoins du personnel enseignant, dont celui d'avoir accès à des outils en lien avec le développement du langage oral des enfants pouvant être utiles à leur pratique.

Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative

El desarrollo del lenguaje oral en educación preescolar 4 y 5 años por medio de actos de habla: resultados de una investigación colaborativa

The development of oral communication skills in 4 and 5 year-old pre-school students through speech acts: Results of a collaborative study

Christian DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Emmanuelle SOUCY

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Notes éditoriales

Notes de l'auteur et de l'auteure

Cet article présente les résultats d'une recherche financée par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), programme Soutien à la recherche pour la relève professorale; chercheur principal : Christian Dumais.

Authors' notes

This article presents the results of a study funded by *Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)*, Research Support for Faculty Succession program; principal researcher: Christian Dumais.

Nota de los autores

Este artículo presenta los resultados de una investigación financiada por el *Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC)*, programa de Apoyo a la investigación para el relevo profesional; investigador principal: Christian Dumais.

Résumé

Dans le cadre d'une recherche collaborative menée pendant deux ans, sept participantes ainsi qu'un chercheur et une chercheuse ont voulu savoir comment il est possible de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole. Les données issues d'un questionnaire, de discussions de groupe et d'entrevues semi-dirigées ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur des façons de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole. Cette contribution présente les résultats de cette recherche ainsi que trois ressources coconstruites avec les participantes : une série de vidéos pour la formation initiale et continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, une démarche pour aborder les actes de parole et un répertoire d'actes de parole considérés comme incontournables à aborder avec les enfants de 4 ans et 5 ans. Ces ressources, issues de pratiques déclarées, répondent aux besoins du personnel enseignant, dont celui d'avoir accès à des outils en lien avec le développement du langage oral des enfants pouvant être utiles à leur pratique.

Abstract

Over the course of a two-year collaborative study, seven participants and two researchers explored ways to promote oral language development in 4- and 5-year-old kindergarten students through speech acts. Data from a questionnaire, focus group discussions and semi-directed interviews shed new light on ways to promote oral language development through speech acts. This article presents the results of this study and three resources that were co-created with the participants: a series of videos for the initial and continuing training of pre-school teaching staff, an approach to teaching speech acts and a repertoire of speech acts considered essential for 4- and 5-year-olds. These resources, derived from declared practices, meet teachers' needs, including the need for access to oral language development tools that could be useful to their practice.

Resumen

En el cuadro de una investigación colaborativa realizada durante dos años, siete participantes, un investigador y una investigadora buscaban saber si era posible favorecer el desarrollo de la lengua oral de los niños de preescolar 4 y 5 años, por medio de actos de habla. Los resultados provenientes de un cuestionario, de discusiones de grupo y de entrevistas semi-dirigidas, aportaron una nueva perspectiva sobre la manera de favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños de preescolar 4 y 5 años mediante actos de habla. La presente contribución muestra los resultados de esta investigación así como tres recursos construidos con las participantes: una serie de videos para la formación inicial y continua del personal docente de educación preescolar, un procedimiento para abordar los actos de habla y un repertorio de actos de habla considerados como ineludibles para los niños de 4 y 5 años. Dichos recursos, provenientes de actividades declaradas, responden a las necesidades del personal docente, como el acceso a herramientas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral de los niños y que puedan ser útiles para sus actividades.

INTRODUCTION

Le développement du langage oral occupe une place importante à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans. En effet, le langage oral permet entre autres aux enfants d'exprimer leurs besoins et de communiquer avec leurs pairs et les adultes, il est un moyen privilégié pour favoriser l'ensemble des apprentissages et il est le socle sur lequel se développeront la lecture et l'écriture (Bianco, 2015; Daviault, 2011; Plessis-Bélair, 2010). Malgré le rôle important du langage oral à l'éducation préscolaire, certains résultats de recherches indiquent que, pendant la journée, le temps de parole est souvent plus grand pour l'adulte que pour les enfants (Doyon et Fisher, 2010; Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Également, les pratiques de communication orale étant fort différentes d'un milieu familial à un autre, les enfants présentent des disparités importantes entre eux à l'éducation préscolaire en ce qui concerne le langage oral (Lentin, 2009; Simard et al., 2019). C'est sans compter les enfants qui arrivent à l'école maternelle sans connaître la langue de scolarisation ou qui en ont une connaissance très limitée (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Par conséquent, plusieurs enfants connaissent peu ou pas du tout les rudiments de base de la communication orale dont font partie les actes de parole (poser une question, faire part de ses besoins, etc.), ce qui crée entre autres des conflits, de l'insécurité et une interaction limitée ou difficile avec les pairs et l'adulte qui intervient auprès d'eux (Maurer, 2001, 2002). Cette méconnaissance des actes de parole aurait des conséquences directes sur la qualité du jeu des enfants, notamment en ce qui concerne les interactions orales entre les enfants et la capacité à planifier et à mettre en oeuvre des scénarios lors de jeux symboliques (Dumais et Plessis-Bélair, 2017). Des conclusions de recherches font état de la nécessité de s'intéresser aux actes de parole à l'éducation préscolaire afin de favoriser le développement du langage oral des enfants (De Grandpré, 2016; Dumais et Plessis-Bélair, 2017; Soucy, 2019). À ces différents constats s'ajoute une formation initiale et continue insuffisante en ce qui concerne le développement du langage des enfants de 4 ans et 5 ans, rendant difficiles les interventions du personnel enseignant pour favoriser le développement du langage oral (Dumais, 2019; Dumais et Soucy, 2020a). Étant donné ces différents constats et l'importance de développer le langage oral des enfants de 4 ans et 5 ans à l'éducation préscolaire, nous avons mené une recherche collaborative afin de répondre à la question générale de recherche suivante : comment favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole? Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéressons aux deux objectifs de recherche suivants qui découlent de notre question de recherche : déterminer les actes de parole les plus pertinents à aborder avec les enfants à la maternelle 4 ans et 5 ans, et faire état de façons d'aborder les actes de parole avec les enfants de 4 ans et 5 ans. Puisqu'il s'agit d'une recherche collaborative, l'ajustement des pratiques des enseignantes, une retombée de ce type de recherche (Arousseau et al., 2020), est également présenté ainsi que la coproduction issue de cette recherche.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Un acte de parole est un énoncé, réalisé par une locutrice ou un locuteur dans une situation donnée, qui permet d'agir sur autrui, d'entraîner une certaine modification de la situation interlocutive et de produire un certain effet (Searle, 1972). Autrement dit, il s'agit des actions réalisées par une personne, quand elle prend la parole, qui sont « porteuses de la dimension de faire qui existe dans le dire » (Maurer, 2001, p. 49). Les actes de parole sont gouvernés par les règles de la vie en société, en plus de faire appel au contexte culturel

(Dumais, 2011; Maurer, 2001). Pour l'enfant dont le français est la langue première ou la langue seconde, le développement du langage oral passe par la maîtrise des actes de parole (Maurer, 2001). Ces derniers étant nombreux et variés (poser une question, féliciter, s'excuser, se présenter, saluer, etc.), ils peuvent être utilisés dans une multitude de situations. En effet, à l'éducation préscolaire, que ce soit au moment de la causerie¹, lors de situations de jeux, dans les déplacements, à la collation, etc., les enfants interagissent quotidiennement avec leurs pairs et les adultes qu'ils côtoient en utilisant des actes de parole. Plus les enfants connaissent d'actes de parole et plus ils les maîtrisent, plus ils sont susceptibles de se faire comprendre, d'entrer efficacement en relation avec les autres, d'entretenir des relations sociales positives et de voir leurs besoins entendus et comblés (Bouchard et al., 2010).

Les résultats de la recherche exploratoire de Dumais et Plessis-Bélair (2017) laissent entrevoir un fort potentiel des actes de parole pour favoriser le développement du langage oral de tous les enfants, notamment grâce au jeu symbolique, puisqu'il s'agirait d'un contexte idéal pour expérimenter des actes de parole et réfléchir à leurs répercussions. Marinova (2009) abonde dans le même sens en affirmant que la communication verbale dans le jeu ouvre la voie à différents apprentissages en lien avec le langage comme les formules de politesse, un élément qui compose les actes de parole (Maurer, 2001). Une intervention de l'adulte concernant les actes de parole serait donc à privilégier afin que les enfants développent leur langage oral et qu'ils apprennent et comprennent les pratiques langagières utilisées à l'école et dans les différents contextes de la vie quotidienne (De Grandpré, 2015; Dumais et Plessis-Bélair, 2017).

Pour que l'intervention de l'adulte soit efficace, la recherche nous apprend que certaines façons de faire sont plus susceptibles de favoriser le développement du langage oral des enfants. Tout d'abord, intervenir lors du jeu symbolique serait une façon efficace de favoriser le développement du langage, puisque l'adulte peut être un modèle et susciter certaines prises de parole (Marinova et al., 2020; Miller et Almon, 2009). Favoriser une approche multimodale aiderait également les enfants à développer leur langage oral, car l'utilisation d'images, de vidéos, de gestes, de mots, etc., donc de plusieurs modes, aiderait les enfants à mieux comprendre et favoriserait une meilleure rétention de l'information (Akbulut, 2007; Armand, 2016). L'utilisation de la littérature jeunesse soutiendrait entre autres cette multimodalité en plus de permettre aux enfants d'apprendre dans le plaisir (Dumais, 2011; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Myre-Bisaillon et al., 2017). Également, favoriser des contextes authentiques pour les apprentissages susciterait une meilleure compréhension et le transfert dans différentes situations de classe et hors de l'école (Bergeron, 2000). Enfin, pour Dalley (2008) et Plessis-Bélair (2012), le langage oral devrait se développer dans l'interaction et il importe que l'enfant joue un rôle actif dans ses apprentissages.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour répondre à la question de recherche énoncée précédemment, pendant deux ans, soit de 2017 à 2019, à raison de cinq rencontres par année, une recherche collaborative a été menée. Ce type de recherche « vise une médiation entre le monde de la recherche et celui de la pratique professionnelle, en vue d'étudier le savoir-faire qui sous-tend cette dernière dans le cadre d'une démarche de coconstruction » (Morrissette, 2013, p. 41). L'expertise d'enseignantes a donc été mise à contribution et ces dernières ont été des partenaires de la recherche. Les trois étapes de la recherche collaborative ont été respectées pour mener cette dernière : la cosituation, la coopération et la coproduction (Desgagné, 1998). Il

convient de préciser, avec ce type de recherche, que « le projet, négocié avec les participants (cosituation), les amène à réfléchir sur des éléments de leur pratique (coopération); leur développement professionnel, la production de matériel pour leur classe ou encore des publications [sont] des retombées de la recherche (coproduction) » (Arousseau et al., 2020, p. 135).

Les participantes de la recherche

La recherche a été menée par un chercheur et une chercheuse, avec une enseignante de la maternelle 4 ans et cinq enseignantes de la maternelle 5 ans provenant de cinq écoles différentes d'une commission scolaire du Québec, et ce, en collaboration avec une conseillère pédagogique de l'éducation préscolaire. Les enseignantes, qui avaient en moyenne 11,5 années d'expérience en enseignement à la maternelle, travaillaient majoritairement en milieu défavorisé (indice de défavorisation moyen de 9 sur 10) et avaient toutes dans leur classe des enfants n'ayant pas le français comme langue première. Elles ont été choisies parce qu'elles avaient un intérêt pour les actes de parole et pour le développement du langage oral des enfants de leur classe, et parce qu'elles étaient accessibles dans le milieu visé par la recherche (échantillonnage proximal) (Gaudreau, 2011). Précisons que, dès les premières rencontres de la recherche, la conseillère pédagogique qui intervenait à mi-temps comme titulaire auprès d'enfants de 4 ans s'est positionnée davantage comme une enseignante que comme une conseillère pédagogique dans le cadre de la recherche. Elle a donc été considérée comme une participante au même titre que les enseignantes et a fait part de ses pratiques auprès des enfants lors des rencontres. Pour cette raison, il est question de sept participantes dans cet article.

Le déroulement de la recherche

Lors de l'étape de la cosituation, le chercheur et la chercheuse ainsi que les participantes ont déterminé l'orientation de la recherche et les besoins des participantes ont été formulés. Le développement du langage oral de tous les enfants (ceux ayant le français comme langue première et ceux en apprentissage de cette nouvelle langue) a été choisi parmi les éléments à explorer. Plus précisément, les actes de parole ont été ciblés comme un élément à examiner. Les étapes de la coopération et de la coproduction ont eu lieu en concomitance. En effet, les participantes ont pris part à 10 journées de réflexion sur leur pratique, de formation donnée par le chercheur et la chercheuse, et de choix de mises en pratique. Ces journées leur ont permis d'échanger entre elles ainsi qu'avec le chercheur et la chercheuse à propos de différentes approches utilisées en classe pour développer le langage oral des enfants et à propos des actes de parole, ce qui partait des besoins réels qu'elles avaient verbalisés. À la suite de chacune des rencontres, les participantes établissaient ce qu'elles trouvaient pertinent de mettre en pratique dans leur classe. Les journées de rencontre suivantes permettaient à chaque enseignante de partager avec le groupe ses tentatives de mises en pratique et les résultats, en plus de mettre de l'avant ses réflexions. Au fur et à mesure des rencontres, des ressources se coconstruisaient avec les participantes, d'où le fait que ces deux étapes ont eu lieu en même temps.

La collecte des données

Premièrement, un questionnaire (de Singly, 2012) avec questions à développement, dont une partie concernait le langage oral, a été rempli par les participantes lors des première et dernière rencontres afin de comparer les réponses en vue de faire état de leurs connaissances et de l'ajustement de leurs pratiques. Ensuite, puisque les échanges entre les chercheuses et chercheurs et les participantes et participants contribuent à la production de connaissances en recherche collaborative (Vinatier et Morrissette, 2015), des discussions de

groupe (Geoffrion, 2016) avec toutes les participantes, variant de 60 à 180 minutes, effectuées lors de chacune des 10 rencontres de la recherche, ont permis de recueillir les données relatives aux pratiques, aux réflexions et aux connaissances des enseignantes quant au langage oral et aux actes de parole. Celles-ci ont toutes été enregistrées et retranscrites. Enfin, des entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2016) ont eu lieu à la toute fin de la recherche (rencontre 10) afin de mieux comprendre les réponses du questionnaire des participantes et de faire un bilan de la recherche.

L'analyse des données

Une analyse de contenu thématique inductive a été effectuée (Mucchielli, 2009). Nous devons cependant qualifier cette analyse inductive de « modérée » au sens de Savoie-Zajc (2018). En effet, le questionnaire et le canevas de l'entrevue semi-dirigée ayant été élaborés à partir du cadre de référence, il est nécessaire de reconnaître une certaine influence de ce dernier sur l'analyse inductive menée, et ce, même si le cadre conceptuel a été mis de côté le temps de l'analyse. Nous ne pouvons donc affirmer nous situer dans une logique purement inductive. L'analyse qui a été menée a permis de traiter le contenu provenant du questionnaire, des entrevues semi-dirigées et des discussions de groupe de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent (Fortin et Gagnon, 2016).

RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'analyse de contenu thématique a permis de dégager plusieurs thèmes et sous-thèmes. Pour répondre aux objectifs de cet article, seulement deux thèmes (les actes de paroles et l'ajustement des pratiques des participantes) ainsi que certains sous-thèmes sont présentés ici. De plus, à la fin de cette section, les trois ressources coconstruites avec les participantes dans le cadre de cette recherche sont brièvement expliquées.

Les actes de parole

Les actes de parole sont apparus lors de l'analyse des données comme un thème central et important de la recherche. Cinq sous-thèmes sont présentés.

La nécessité d'aborder les actes de parole

Tout d'abord, les participantes ont mentionné une grande pertinence et une nécessité d'aborder les actes de parole avec les enfants. Elles considèrent qu'il s'agit de la base de la communication orale. Quatre participantes considèrent également qu'il s'agit d'un apprentissage qui n'est souvent pas fait à la maison et que c'est le rôle de l'école maternelle d'aborder les actes de parole avec les enfants, et ce, sans enseignement formel :

Si les parents, en partant, y s'excusent pas, y disent pas s'il vous plait, y disent pas merci, comment l'enfant va l'apprendre? L'enfant apprend au contact des autres. [...] L'enfant va l'apprendre comment si y voit jamais son parent faire? Je pense que c'est la place de l'école si ça se fait pas à la maison (E2²).

Enfin, les participantes E1 et E3 mentionnent qu'aborder les actes de parole avec les enfants les amène à comprendre le poids des mots et les répercussions que cela peut avoir chez leurs pairs : « Ils voient l'impact que ça a justement chez les autres. » (E3) et « On est beaucoup dans le pourquoi au juste et dans la délicatesse de dire les choses-là » (E1).

Des actes de parole incontournables à l'éducation préscolaire

Un deuxième sous-thème ayant émergé de l'analyse concerne les actes de parole qui sont considérés comme incontournables à l'éducation préscolaire par les participantes, et ce, pour tous les enfants. Le tableau 1 montre 10 actes de parole considérés comme incontournables en ordre décroissant en fonction du nombre de participantes qui ont nommé chacun d'eux. Nous avons repris les expressions utilisées par les enseignantes pour désigner les actes de parole.

Tableau 1

Les actes de parole considérés comme incontournables par les participantes³

Position	Nom de l'acte de parole	Nombre de participantes qui l'ont nommé
1	Remercier	7/7
1	Dire s'il vous plaît ³	7/7
3	Faire une demande (pour avoir une autorisation, obtenir de l'aide ou pour jouer avec un ami)	6/7
4	Saluer (dire bonjour)	5/7
5	S'excuser	4/7
6	Exprimer ses besoins	2/7
6	Faire part de ses émotions (J'ai mal...)	2/7
8	Poser une question	1/7
8	Dire à un ami qu'on ne veut pas jouer avec lui (répondre défavorablement à une demande)	1/7
8	Dire au revoir	1/7

Bien que les participantes croient que tous les actes de parole peuvent être importants selon le contexte et la situation, ceux nommés sont ceux qu'elles jugent comme incontournables à aborder avec les enfants de 4 ans et 5 ans.

Des actes de parole plus susceptibles d'aider les enfants en apprentissage du français comme langue seconde

Pour les enfants en apprentissages du français comme langue seconde, les participantes ont mentionné que ce sont les mêmes actes de parole qui doivent être abordés que pour les enfants qui ont le français comme langue première : « Moi, ça serait les mêmes pour tous les enfants » (E5). Cependant, l'acte de parole « faire une demande » devient prioritaire pour les enfants en apprentissage du français comme langue seconde pour cinq participantes sur sept. Pour les participantes E2 et E4, il s'agit d'apprendre aux enfants à faire des demandes pour « leurs besoins vitaux » comme « aller aux toilettes » et pour « obtenir de l'aide ». Pour la participante E4, apprendre à faire des demandes revêt un enjeu de sécurité : « Les demandes d'autorisation pour sortir parce que tu peux chercher longtemps l'enfant. Tu veux pas chercher l'enfant. » De plus, pour les participantes E1 et E4, les actes de parole sont la clé pour permettre aux enfants en apprentissage du français d'interagir avec les autres : « Ça leur permet de s'associer à l'autre » (E1). Ils peuvent ainsi prendre la place qui leur revient au sein du groupe.

Les façons de déterminer les actes de parole à aborder

Au cours des rencontres, les participantes se sont questionnées afin de savoir quels sont les actes de parole à aborder avec les enfants, mais aussi comment faire pour les déterminer. L'analyse des données a permis d'établir deux façons de faire. Les participantes mentionnent qu'il est possible d'anticiper les actes de parole qui pourraient être utiles aux enfants : « On les connaît nos enfants, alors on est capables d'anticiper aussi avant que ça se produise les situations qui risquent d'arriver ou qui sont déjà arrivées [...] » (E1). Elles mentionnent également que l'observation est un moyen qui permet de déterminer les actes de parole : « C'est selon ce qu'on remarque dans nos classes » (E2) et « J'ai observé mon groupe pis j'ai vu que ça, ça, ça c'était difficile. Je suis partie de mon groupe. En fonction des besoins de mon groupe » (E4). La participante E2 donne cet exemple concret :

Je coupe les pommes des enfants à la collation. Fait que y lèvent leur main si y'ont besoin de faire couper leur pomme, mais là si personne ne me dit merci ou si j'arrive à côté pis l'enfant me dit rien, ben je continue. « Eille madame [nom de l'enseignante], tu m'as pas coupé ma pomme! » « Ouais, mais moi j'attends des petits mots magiques. » « Ah s'il vous plait ». Bon ben là, on sait que le « s'il vous plait » pis le « merci » sont à travailler pis on y va selon.

Des façons d'aborder les actes de parole avec les enfants

En ce qui concerne les façons d'aborder les actes de parole avec les enfants, deux manières ont été déterminées. Tout d'abord, pour les participantes, il faut savoir profiter des occasions qui se présentent en classe, c'est-à-dire « les situations spontanées » (E1) au cours desquelles elles peuvent entendre une utilisation inadéquate d'un acte de parole ou l'absence d'un acte de parole alors que ce dernier aurait dû être utilisé (absence de remerciements par exemple). Également, elles considèrent qu'il est possible de planifier un travail sur les actes de parole (situations planifiées).

Plusieurs façons d'amener les enfants à découvrir des actes de parole et à apprendre à les utiliser ont pu être déterminées à la suite de l'analyse des données, et ce, tant lorsqu'une situation spontanée se présente que lorsque la situation est planifiée. Voici donc une liste d'activités que les participantes ont mentionné mettre en place lorsqu'elles souhaitent amener les enfants à connaître des actes de parole et à apprendre à les utiliser.

- En posant des questions : « Je dis : "Ah ben ça, t'aurais-tu une autre façon de me le demander telle affaire?" ou "Comment t'aurais pu me le dire?" » (E5);
- En engageant une discussion autour de l'acte de parole : « Des fois, on va se rassembler pis je vais leur dire : "Tu sais-tu quoi? J'ai remarqué quelque chose. Comment tu penses qu'on pourrait faire autrement? Qu'est-ce qu'on peut dire à ce moment-là?" » (E7);
- En présentant une vidéo : « Les enfants ont pu voir comment faire pour demander des fleurs, pour commander » (E6);
- En allant sur le terrain pour voir une vraie situation : « On est allés avec toute la classe chez un vrai fleuriste. Les enfants ont vu comment on était accueillis, comment on posait une question » (E3);
- En décrivant une situation qui met en pratique un acte de parole : « Moi, je parlais de mises en situation avec les enfants » (E4);
- En faisant du renforcement positif : « C'est de dire : "Ah! j'ai donc aimé ta demande!" ou "Wow! la belle demande, bravo, mon champion!" quand un enfant fait bien l'acte de parole » (E2);
- En en faisant une saynète pour illustrer l'acte de parole : « C'est de faire des exemples, des fois avec ma TES [technicienne en éducation spécialisée] ou des fois avec les amis qui sont là dans la situation » (E4);

- En modelant l'acte de parole : « En donnant l'exemple, en le faisant bien nous-mêmes. En l'expliquant » (E2);
- En utilisant une peluche : « Moi, j'ai une peluche qui s'appelle [nom de la peluche]. C'est elle qui vient leur raconter un épisode de sa vie qui, comme par hasard, colle pas mal à ce qui s'est passé ici. Des fois, c'est plus facile avec la peluche; [les enfants] s'adressent directement à [nom de la peluche] » (E7);
- En reformulant : « On va reformuler [l'acte de parole] » (E2);
- En ignorant : « Moi, j'y vais avec l'ignorance. Je fais semblant que j'ai pas entendu. T'sais, l'enfant y lève sa main, mais y met son pied comme ça [pour que j'attache son soulier]. Bon, je passe à l'autre enfant. Il me dit : "Madame [nom de l'enseignante], tu m'as pas attaché mes souliers!" "Ben est-ce que tu m'as fait une belle demande?" » (E2);
- En utilisant des pictogrammes : « J'avais mes petits pictos, là. Ça illustre l'acte de parole pour l'enfant » (E4);
- En jouant avec les enfants dans des jeux symboliques : « J'ai dit : "Ben là, t'as pas pris ma commande, tu m'as pas demandé ma commande. Comment tu peux le faire?" Il dit : "Est-ce que je peux prendre votre commande madame?" "Oui, je vais prendre ça" » (E4);
- En utilisant des albums de littérature jeunesse : « [Maintenant], j'utilise tout le temps les livres pour amener les actes de parole » (E6).

Parmi ces 14 façons de faire relevées pour amener les enfants à découvrir des actes de parole et à apprendre à les utiliser, les participantes ont déclaré que c'est l'utilisation d'albums de littérature jeunesse qui a suscité le plus d'intérêt chez elles, mais également chez les enfants :

Avec les livres, ils étaient intéressés. C'est le moment où tout le monde écoutait, puis attentivement. Je pouvais passer plein de choses à travers la littérature. Je pense que ceux qui avaient quand même des difficultés étaient allumés par les livres, donc je pense que ça les aidait beaucoup, beaucoup, beaucoup (E6).

Plusieurs avantages ont été relevés. L'enseignante E1 considère que la littérature jeunesse permet de créer une distance pour l'enfant qui a de la difficulté avec un acte de parole, car il est question d'un personnage dans une histoire, et non de lui : « Ça distance le problème de l'enfant, alors ça dédramatise. Ça permet de ne pas stigmatiser l'enfant. C'est le personnage [qui n'utilise pas bien l'acte de parole], pas l'enfant, alors ça reste très correct je trouve » (E1). Cela permet également de montrer aux enfants qu'ils ne sont pas seuls à éprouver de la difficulté avec un acte de parole : « Y'a pas juste à toi que ça arrive, regarde dans l'histoire que je vais te lire. Voici qu'est-ce qu'il a fait, comment y s'est senti. Tu comprends-tu ce que je veux dire? » (E4). Pour cette même participante, les personnages des livres deviennent des références concrètes pour les enfants lorsqu'il est question de certains actes de parole. La participante E5 abonde dans le même sens : « [Les enfants] ont l'image en tête après. Fait que tu peux en reparler. Je trouve qu'y'ont des images [de l'acte de parole]. » Également, pour la participante E6, les enfants se réfèrent régulièrement aux personnages pour parler des actes de parole : « Ils font référence à des livres quand il y a des problèmes. Ils m'en ont beaucoup parlé. » De plus, selon la participante E3, grâce à la littérature jeunesse, les enfants voient des exemples concrets qu'ils peuvent refaire lors des jeux symboliques : « Avec la littérature jeunesse, les enfants aiment vraiment ça. Ça leur parle tellement. Ils jouent des personnages aussi après. » Enfin, pour la participante E6, les livres auraient deux avantages importants : « Les livres, je trouve que c'est un bon moyen pour les apprentissages sans que ce soit trop formel. » Ils seraient également aidant pour les enfants en apprentissage du français :

Le livre aide les enfants plurilingues parce que c'est imagé. Parce que juste parler comme ça, ils peuvent pas comprendre les mots qu'on dit, mais si on est capables de les montrer, de visualiser, bin pour eux, ils peuvent se référer peut-être plus facilement aux situations, aux [actes de parole].

L'ajustement des pratiques des participantes

Dans ce deuxième thème issu de l'analyse des données, il est question de l'ajustement des pratiques des participantes survenu lors de cette recherche collaborative.

Lors des entrevues, les participantes ont mentionné avoir pris conscience de l'importance d'accorder du temps de parole aux enfants : « Si on leur laisse pas prendre la parole, ils peuvent pas s'améliorer » (E1) et « Plus on va leur donner d'occasions de parler, plus y vont le développer [le langage oral] » (E2). Aussi, les participantes ont été unanimes quant au fait que cette recherche leur a permis de mieux comprendre comment elles peuvent intervenir pour développer le langage oral de tous les enfants de leurs classes. Elles comprennent mieux les bienfaits du jeu pour le développement du langage et y accordent plus de temps : « J'entends beaucoup de nouveaux mots dans la bouche de certains enfants et j'entends beaucoup, maintenant que je connais le terme, beaucoup d'actes de parole qui, tranquillement pas vite, s'installent chez certains enfants chez qui c'était peu présent » (E7). Elles affirment également mieux comprendre la place et le rôle des actes de parole dans le jeu symbolique : « Dans le jeu, y'a tellement d'actes de parole. Y'a tellement de choses qui se travaillent » (E4) et « Par le jeu symbolique, les enfants y pratiquent les actes de parole » (E5). Selon les participantes, ils sont utiles et nécessaires pour jouer, notamment pour alimenter les scénarios de jeux, pour réduire les conflits et pour permettre aux personnages d'interagir harmonieusement entre eux : « Les actes de parole supportent le jeu » (E1) et « Quand on arrive chez le fleuriste, c'est toujours des "Bonjour!" pis "S'il vous plait" [...] On n'est pas à l'impératif, là : "Donne-moi une rose, là." T'sais, c'est : "Je prendrais". Ils utilisent vraiment le vocabulaire [appris] » (E3).

De plus, elles disent être maintenant en mesure de profiter des occasions spontanées qui se présentent à elles en classe et dans le jeu pour amener les enfants à découvrir des actes de parole et pour leur apprendre à les utiliser : « Je fais des interventions sur-le-champ dans divers moments de la journée » (E7) et « Tout cela se fait au quotidien selon les situations vécues » (E4). Elles affirment également qu'elles peuvent utiliser les albums de littérature jeunesse pour cela, ce qu'elles ne faisaient pas avant : « Ça va être de prendre un livre et de montrer l'acte de parole. Ça, c'est vraiment nouveau, là, sur l'acte de parole, t'sais travailler ça, l'acte de parole. » Elles ont réalisé également que par le passé, elles abordaient des actes de parole sans savoir qu'ils portaient ce nom et elles se limitaient à dire quoi dire et quoi ne pas dire sans donner d'explications, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui : « On a toujours fait ça, mais plus dans l'ordre de "Bin voyons, ça se dit pas ça" ou "Voyons, tu peux pas dire ça, vas t'excuser". On n'était pas dans l'ordre de l'explication, mais dans l'ordre de la civilité » (E1).

La coproduction

La coproduction entre les chercheuses et chercheurs et les participantes et participants dans le cadre d'une recherche collaborative peut prendre plusieurs formes. « Elle se concrétise [...] dans la construction de matériel pouvant être utilisé en classe, dans la diffusion d'articles dans des revues professionnelles ou encore dans la participation à des colloques professionnels où les enseignants vont pouvoir partager leurs pratiques » (Arousseau et al., 2020, p. 145).

Dans le cadre de cette recherche, la coproduction a pris la forme de trois ressources qui ont été élaborées en collaboration avec les participantes. Tout d'abord, des enseignantes ont accepté d'être filmées dans leur classe lorsqu'elles abordaient des actes de parole avec les enfants et elles ont toutes accepté de réaliser de courtes entrevues filmées dans lesquelles elles témoignent de leurs pratiques. Cela a permis de créer des vidéos pour la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans qui sont utilisées dans des cours universitaires et lors de formations.

Ensuite, comme deuxième ressource, une démarche a été formalisée afin de guider les adultes qui interviennent auprès des enfants et qui souhaiteraient aborder les actes de parole avec eux. Sans être restrictive, cette démarche, issue de la mise en commun des expériences de chaque participante, se veut un guide en trois étapes : avant, pendant et après. La figure 1 résume cette démarche qui a été publiée dans une revue professionnelle en libre accès (Dumais et Soucy, 2020b) :

Figure 1

Démarche pour aborder les actes de parole avec les enfants de 4 ans et 5 ans

Comment aborder les actes de parole avec les enfants de 4 ans et 5 ans?

Avant :

- Observer les enfants pour repérer un acte de parole.
- Déterminer un moyen pour aborder l'acte de parole.
- Prévoir du temps.

Pendant :

- Aborder l'acte de parole :
 - Situation spontanée;
 - Situation planifiée.
- Mettre en pratique l'acte de parole.
- Faire des liens avec le quotidien des enfants.

Après :

- Profiter de chaque occasion pour réactiver les apprentissages.
- Être un modèle.
- Faire des liens avec ce qui a été vu précédemment.

Une autre ressource coconstruite avec les participantes est un répertoire d'actes de parole qu'elles considéraient comme incontournables à aborder avec les enfants à l'éducation préscolaire. Étant donné les bienfaits observés par l'utilisation de la littérature jeunesse, les participantes ainsi que le chercheur et la chercheuse ont repéré des albums qu'il est possible d'utiliser en classe pour aborder chacun des actes de parole ciblés : saluer, remercier, demander quelque chose et s'excuser. Cette ressource a également été publiée dans une revue professionnelle en libre accès qui s'adresse aux adultes intervenant auprès des enfants de 4 ans et 5 ans (Soucy et Dumais, 2020).

Pour les participantes, il était important que ces deux articles soient publiés et rendus accessibles facilement, car elles ont mentionné qu'il était difficile, en ce qui concerne le langage oral, d'avoir accès à des ressources simples, concrètes et réalisées par des gens du terrain avec l'appui de chercheuses et de chercheurs : « De voir qu'il y en a qui ont testé des choses clé en main, bien je pense que ça va être aidant pour tout le monde qui travaille au préscolaire. Juste de voir que ça a été fait dans de vrais milieux avec de vraies personnes, je pense que ça apporte un plus » (E6). Elles étaient très fières du travail accompli :

Je trouve que ce qu'on a construit là, depuis deux ans, ça débouche sur des trucs concrets, des trucs qu'on peut se servir, des trucs qui sont faciles à comprendre, faciles à intégrer dans notre pratique de tous les jours, pis après ça, qui vont servir aux enfants. Je trouve qu'on a du bon matériel (E7).

DISCUSSION

Les résultats présentés précédemment permettent de répondre à la question générale de recherche et plus précisément aux deux objectifs de cet article. Précisons tout d'abord, comme l'avait relevé la recherche exploratoire de Dumais et Plessis-Bélair (2017), que les résultats de cette recherche confirment le potentiel des actes de parole pour le développement du langage oral des enfants de 4 ans et 5 ans de l'éducation préscolaire. En effet, les participantes considèrent que les actes de parole sont un apprentissage de base pour les enfants, comme l'ont souligné d'autres recherches (Bouchard et al., 2010). Elles affirment également que les actes de parole sont un apprentissage nécessaire, essentiel et pertinent pour tous les enfants de l'éducation préscolaire, tant pour ceux qui ont le français comme langue première que pour ceux qui sont en apprentissage de cette langue. Cela est en adéquation avec les travaux de Maurer (2001) ainsi qu'avec ceux de Dumais et Plessis-Bélair (2017). De plus, en répondant au premier objectif, cette recherche a été l'occasion d'apporter des données de recherche novatrices en ce qui a trait aux actes de parole par la détermination d'actes de parole considérés comme les plus pertinents à aborder avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans, données qui étaient inconnues à ce jour selon plusieurs recensions d'écrits effectuées. Le deuxième objectif de recherche a permis de rendre accessibles des façons d'aborder les actes de parole avec les enfants de 4 ans et 5 ans issues de la pratique des participantes. Par la liste des activités relevées pour aborder les actes de parole, dont plus particulièrement l'utilisation d'albums de littérature jeunesse, les résultats de cette recherche sont en adéquation avec les travaux qui mettent de l'avant l'utilisation d'une approche multimodale et de la littérature jeunesse pour favoriser le développement du langage des enfants, ainsi que les travaux qui favorisent les activités authentiques (entre autres Akbulut, 2007; Armand, 2016; Myre-Bisaillon et al., 2017). Enfin, le jeu symbolique semble être un contexte favorable à la mise en pratique d'actes de parole et de la politesse, notamment en raison de l'interaction entre les enfants qu'il suscite, comme l'affirment entre autres Marinova (2009) ainsi que Dumais et Plessis-Bélair (2017).

Cette recherche présente cependant certaines limites. Les résultats concernent un nombre restreint de participantes provenant de cinq écoles différentes seulement. En outre, ils concernent principalement des milieux socioéconomiques défavorisés, et les enseignantes intervenaient en milieu plurilingue et pluriethnique, ce qui ne permet pas d'affirmer que les résultats auraient été les mêmes avec d'autres participantes et participants, et dans d'autres milieux. Également, les résultats présentés s'appuient principalement sur des pratiques déclarées, ce qui ne garantit pas que les propos rapportés soient exactement ceux vécus en classe. Malgré cela, nous pouvons affirmer que cette recherche collaborative a pu produire des connaissances scientifiques issues de la pratique en plus de répondre aux

besoins des participantes tout en contribuant à leur développement professionnel, ce qui constitue des retombées et des finalités de la recherche collaborative (Hervé et al., 2018; Jacob et Charron, 2018; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2015).

CONCLUSION

Cette recherche collaborative a été l'occasion d'apporter un éclairage nouveau sur des façons de favoriser le développement du langage oral des enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole, en plus de déterminer des actes de paroles considérés comme incontournables à aborder avec les enfants. Elle a aussi été l'occasion de coconstruire des ressources qui répondent aux besoins des participantes de la recherche. Précisons que les données de recherche présentées dans cet article ainsi que les ressources coconstruites seront d'autant plus importantes et signifiantes pour les enseignantes et les enseignants de la maternelle 4 ans et 5 ans du Québec, puisque le nouveau Programme-cycle de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021) inclut pour la première fois la notion d'« acte de parole » et que peu de chercheuses et de chercheurs se sont intéressés à cette dernière à l'éducation préscolaire. Cette recherche ouvre également la voie à des recherches à plus grande échelle et concernant des pratiques effectives à l'éducation préscolaire en ce qui a trait aux actes de parole. Il serait aussi utile de savoir comment les actes de parole sont abordés dans le milieu familial et dans les services de garde, et pourquoi certains ne le sont pas, ce qui apporterait un éclairage utile au personnel enseignant en plus de faciliter la transition vers l'éducation préscolaire. De plus, comme les actes de parole sont présents et nécessaires dans toutes les sphères de la vie d'une personne, il serait judicieux de poursuivre la recherche sur les actes de parole au primaire et au secondaire.

Notes

[1] Selon Le Pailleur et Caza (2011, p. 8), la causerie est « centrée sur un dialogue enfant-enseignant qui se déroule à tour de rôle [...]. Elle porte généralement sur un sujet destiné principalement à informer l'enseignante qui pose des questions requérant des réponses brèves (ex. La causerie du lundi où l'on présente les activités vécues durant la fin de semaine) ». La causerie peut également prendre la forme d'une réflexion en grand groupe à laquelle tous prennent part (Doyon et Ficher, 2010).

[2] Un code alphanumérique a été attribué à chacune des participantes pour assurer l'anonymat.

[3] « Dire s'il vous plaît » peut être davantage associé à une marque de politesse qu'à un acte de parole. Dans le cadre de cette recherche, nous avons maintenu cet élément parmi les actes de parole étant donné que nous rapportons les propos des participantes.

Bibliographie

Akbulut, Y. (2007). Variables predicting foreign language reading comprehension and vocabulary acquisition in a linear hypermedia environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 53-60. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102458.pdf>)

- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (p. 172-182). Fides Éducation.
- Arousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. et Couture, C. (2020). Recherche collaborative : défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.975>)
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, (118), 30-33. (<https://www.erudit.org/en/journals/qf/2000-n118-qf1197351/56055ac.pdf>)
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bouchard, C., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Sutton, A. et Saulnier F. (2010). Relation entre le vocabulaire et les habiletés pragmatiques d'enfants de 4 ans fréquentant un centre de la petite enfance (CPE). Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (p. 21-36). Presses de l'Université du Québec.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorité et pédagogie* (p. 281-300). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- De Grandpré, M. (2015). Les fondements théoriques des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral pragmatique au primaire. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-66). Peisaj.
- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>)
- de Singly, F. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3^e éd.). Armand Colin.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherche qualitatives*, 18, 77-105.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. avec la coll. de Soucy, E. (2019). *Projet pilote dans quatre classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé, majoritairement composées d'enfants issus de l'immigration, dans une perspective d'intégration linguistique, sociale et scolaire* [rapport de recherche]. Université du Québec à Trois-Rivières. (<https://www.dropbox.com/s/r02qzcdz9an0f/Rapport%20de%20recherche%20-%20Dumais%2C%202019%20-%20Projet%20pilote%20dans%20quatre%20classes%20de%20maternelle%204%20ans%20au%20Qu%2C%20A9bec.pdf?dl=0>)
- Dumais, C. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 175-200). Peisaj. (http://www.peisaj.ca/Loral_et_son_enseignement.php?nosessionkill=1)

- Dumais, C. et Soucy, E. (2020a). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. (https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020b). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue préscolaire*, 58(2), 5-8.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 401-425). Presses de l'Université du Québec.
- Hervé, N., Gardiès, C. et Ducamp, C. (2018). Analyse d'un dispositif de recherche collaborative dans l'enseignement agricole. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 17, 49-72. (<https://journals.openedition.org/rdst/1675>)
- Jacob, E. et Charron, A. (2018). Enjeux d'une recherche collaborative menée avec trois enseignantes atikamekws à l'éducation préscolaire. *Revue hybride de l'éducation*, 2(2), 1-23. (<http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/191/736>)
- Le Pailleur, M. et Caza, J. (2011). *Comment accroître la place de la communication orale en classe? Formules pédagogiques. Modes de structuration des échanges verbaux*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (<http://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2017/06/Pages-de-Formules-CO-25-06-2011.pdf>)
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire : acquisitions du langage oral et écrit* (2^e éd.). ESF éditeur.
- Marinova, K. (2009). L'acquisition du langage dans le jeu de rôles au préscolaire. *Québec français*, (155), 62-63. (<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2009-n155-qf1093575/1782ac.pdf>)
- Marinova, K., Dumais, C. et Leclaire, E. (2020). Le rôle des enseignantes lors du jeu symbolique : réflexions au sein d'une communauté de pratique d'enseignantes de l'éducation préscolaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 128-154. (https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Marinova-et-al-Le-ro%CC%82le-des-enseignantes-lors-du-jeu-symbolique-14-11-2020.pdf)
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2002). *Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral*. Éducol. (http://web.ac-reims.fr/dsden10/exper/IMG/pdf/1_oral_politesse_respect-2.pdf)
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. Alliance for Childhood. (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup*. Chenelière Éducation.
- Morrissette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative. Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. (<https://doi.org/10.7202/1020820ar>)

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Armand Collin.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171. (<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043533ar.pdf>)
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2012). La communication orale et la formation à l'enseignement : une question de langue et d'identité en contexte d'oral réflexif. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 69-79). Peisaj.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*. Hermann.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Soucy, E. (2019). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871/pdf>)
- Soucy, E. et Dumais, C. (2020). L'album jeunesse, une ressource incontournable pour aborder les actes de parole. *Revue préscolaire*, 58(4), 6-8. (https://uqtrsspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/christian_dumais_uqtr_ca/EX0RgWx-XLhOpgc-5lx6vJEBXx7sBelSUgVUZ4WFfw29UQ?e=Lu6lmK)
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(2), 103-121. (<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/55/27>)
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170. (<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-137.htm>)

Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique

Portrait of the quality of interactions supporting oral communication skills of children in Belgian kindergarten classes

Descripción de la calidad de las interacciones para apoyar lo oral de los niños en las clases de jardín de la infancia en Bélgica

Lauren Houben, Caroline Bouchard, Rochana Mroué et Christelle Maillart

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088543ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088543ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. & Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>

Résumé de l'article

Cet article vise à dresser un portrait de la qualité des interactions dans les classes de deuxième maternelle (soit des enfants âgés de 4 à 5 ans) en Belgique francophone et à dévoiler les profils d'interaction présents chez le corps enseignant. L'outil CLASS® Pre-K (Classroom Assessment Scoring System®) a permis d'observer la qualité des interactions auprès de 92 personnes enseignantes. Nos résultats démontrent que, pour le soutien émotionnel et l'organisation de la classe, très peu de personnes enseignantes (respectivement 3 % et 6 % de l'échantillon) obtiennent des scores faibles. À l'inverse, pour le soutien à l'apprentissage, la majorité de notre population (90 %) est caractérisée par des scores faibles et seulement 10 % des personnes enseignantes atteignent des scores de qualité moyenne. Nos données dévoilent également cinq profils d'interaction distincts, dont deux profils se caractérisant par des scores élevés au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe, et trois profils se définissant par des scores très faibles au soutien à l'apprentissage. Cet article confirme toute l'importance de tenir compte des particularités de chaque profil de la qualité des interactions, et d'individualiser des dispositifs de développement professionnel sur cette base. Cette émergence de l'individualisation des dispositifs est effectivement prometteuse pour atteindre une amélioration des pratiques enseignantes qui soutiennent l'oral des enfants.

Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique

Descripción de la calidad de las interacciones para apoyar lo oral de los niños en las clases de jardín de la infancia en Bélgica

Portrait of the quality of interactions supporting oral communication skills of children in Belgian kindergarten classes

Lauren HOUBEN

Université de Liège, Belgique

Caroline BOUCHARD

Université Laval, Québec, Canada

Rochana MROUÉ

Université de Liège, Belgique

Christelle MAILLART

Université de Liège, Belgique

Résumé

Cet article vise à dresser un portrait de la qualité des interactions dans les classes de deuxième maternelle (soit des enfants âgés de 4 à 5 ans) en Belgique francophone et à dévoiler les profils d'interaction présents chez le corps enseignant. L'outil CLASS® Pre-K (Classroom Assessment Scoring System®) a permis d'observer la qualité des interactions auprès de 92 personnes enseignantes. Nos résultats démontrent que, pour le soutien émotionnel et l'organisation de la classe, très peu de personnes enseignantes (respectivement 3 % et 6 % de l'échantillon) obtiennent des scores faibles. À l'inverse, pour le soutien à l'apprentissage, la majorité de notre population (90 %) est caractérisée par des scores faibles et seulement 10 % des personnes enseignantes atteignent des scores de qualité moyenne. Nos données dévoilent également cinq profils d'interaction distincts, dont deux profils se caractérisant par des scores élevés au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe, et trois profils se définissant par des scores très faibles au soutien à l'apprentissage. Cet article confirme toute l'importance de tenir compte des particularités de chaque profil de la qualité des interactions, et d'individualiser des dispositifs de développement professionnel sur cette base. Cette émergence de l'individualisation des dispositifs est effectivement prometteuse pour atteindre une amélioration des pratiques enseignantes qui soutiennent l'oral des enfants.

Mots-clés: qualité des interactions; Classroom Assessment Scoring System ; CLASS®; personnel enseignant; maternelle

Abstract

This article aims to characterize the quality of interactions in kindergarten 2 classes (children aged 4 to 5 years old) in French-speaking Belgium and to reveal different types of teacher interaction profiles. The CLASS® Pre-K tool (Classroom Assessment Scoring System®) was used to observe the quality of interactions with 92 teachers. Our results show that for emotional support and classroom organization, very few teachers (respectively 3% and 6% of the sample) had a low score. On the other hand, for learning support, the majority of our population (90%) received low scores and only 10% of teachers achieved average quality scores. Our data also reveal five distinct interaction profiles, including two with high scores for emotional support and classroom organization, and three with very low scores for learning support. This article confirms the importance of considering the characteristics of each interaction quality profile, and of individualizing professional development mechanisms on this basis. The emergence of the individualization of mechanisms is a promising avenue for the improvement of teaching practices that support the development of children's oral communication skills.

Resumen

Este artículo busca realizar una descripción de la calidad de las interacciones en las clases de segundo en jardín de la infancia (entre 4 y 5 años) en Bélgica francófona y mostrar los perfiles de interacción presentes entre el cuerpo docente. El instrumento CLASS® Pre-K (Classroom Assessment Scoring System®) permitió observar la calidad de las interacciones entre 92 personas docentes. Los resultados muestran que, para el apoyo emotivo y la organización de la clase, muy pocas maestras (respectivamente 3% y 6% de la muestra) obtienen puntajes bajos. Por otro lado, en el apoyo al aprendizaje, la mayoría de la población (90%) se caracteriza por puntajes bajos y solamente 10% de las maestras logran puntajes de calidad media. Nuestros datos muestran asimismo cinco perfiles de interacción diferentes, entre ellos dos perfiles que se caracterizan por sus puntajes elevados en apoyo emotivo y en la organización de la clase, y tres perfiles que se definen por puntajes muy bajos en el apoyo al aprendizaje. Este artículo confirma la importancia de tomar en consideración las particularidades de cada perfil de la calidad de las interacciones, de individualizar los planes de desarrollo profesional sobre esta base. El surgimiento de la individualización de los planes es prometedora para el logro del mejoramiento de las actividades docentes que apoyan lo oral en los niños.

L'importance des interactions de qualité dans l'oral à l'école

L'apprentissage du langage oral est multifactoriel. Parmi les facteurs qui l'influencent, l'environnement social dans lequel l'enfant évolue joue un rôle fondamental, notamment grâce aux opportunités de communication qui lui sont offertes (Hoff, 2006). En contexte éducatif, l'école maternelle en Belgique francophone devrait représenter un environnement social propice au développement langagier puisqu'elle est fréquentée par 94 % des enfants dès l'âge de 3 ans¹. Néanmoins, la simple fréquentation d'un milieu éducatif ne s'avère pas suffisante pour favoriser le développement du langage oral (Cantin et al., 2012). Pour observer son enrichissement, le milieu fréquenté par l'enfant doit être de qualité.

La qualité d'un milieu éducatif est notamment déterminée par la qualité des interactions qui y règnent. L'étude de Sabol et al. (2013), réalisée sur un échantillon de 2 419 enfants âgés en moyenne de 4,6 ans, démontre d'ailleurs que la qualité des interactions en classe, évaluée par l'outil d'observation Classroom Assessment Scoring System (CLASS[®]) (Pianta et al., 2008), représente le meilleur prédicteur des compétences langagières ultérieures de l'enfant. Cela signifie que plus le milieu éducatif offre des interactions de qualité, plus l'enfant développera un niveau élevé de langage oral. Dès lors, la qualité des interactions représente un enjeu pour la maîtrise du langage oral des enfants et mérite d'être analysée. Cette nécessité est particulièrement importante dans le contexte belge francophone où de récentes réformes de l'enseignement² placent la maîtrise du langage oral au coeur des objectifs prioritaires de l'école maternelle. Cette mesure a d'ailleurs abouti à l'engagement d'orthophonistes ayant comme mission d'accompagner les personnes enseignantes de maternelle pour soutenir au mieux le langage oral des enfants.

Comme illustré à la Figure 1, l'outil Classroom Assessment Scoring System (CLASS[®]) permet d'estimer le niveau de qualité des interactions en classe selon 10 dimensions réparties en 3 domaines : 1) le soutien émotionnel, 2) l'organisation de la classe et 3) le soutien à l'apprentissage. La qualité de chaque dimension est évaluée sur une échelle de Likert à 7 niveaux : faible (1-2), moyenne (3-4-5) ou élevée (6-7).

Figure 1

Représentation des domaines du CLASS[®] et de leurs dimensions



Le soutien émotionnel fait référence à la mise en place d'un contexte chaleureux (Pianta et al., 2008). Dans les classes démontrant un niveau de soutien émotionnel de qualité élevée, le personnel enseignant instaure un climat positif où chacun se respecte et éprouve du plaisir à interagir (climat positif). Le climat est exempt de toute négativité comme l'humiliation, le sarcasme ou la moquerie (climat négatif). L'adulte reconnaît les signaux précurseurs d'une difficulté émotionnelle ou cognitive et y réagit rapidement et efficacement (sensibilité de l'adulte). Enfin, il accorde de l'importance au point de vue des enfants en intégrant leurs idées, en favorisant leur autonomie et en les incitant à exprimer leur opinion (considération pour le point de vue de l'enfant) (Leroy et al., 2017b). Grâce à ces comportements de l'adulte, l'enfant profite d'un contexte sécurisant lui permettant d'apprendre et de se développer, notamment sur le plan de l'oral. Cette base sécurisante est particulièrement importante pour les enfants ayant un niveau langagier faible, car sans elle ils n'osent participer aux échanges conversationnels avec le personnel enseignant et leurs pairs. Un climat émotionnel bienveillant a donc une incidence positive sur leur développement langagier (Gosse et al., 2014).

L'organisation de la classe renvoie, quant à elle, aux actions du personnel enseignant qui permettent aux enfants de réguler leurs comportements (gestion des comportements), d'intégrer des routines leur laissant la possibilité de participer aux activités (productivité) et de maximiser leur intérêt lors des apprentissages (modalités d'apprentissage) (Curby et al., 2009; Emmer et Stough, 2001). Dans une classe où l'organisation est de qualité, les enfants connaissent les routines et sont constamment engagés dans des activités. Le personnel enseignant, ayant planifié au préalable chaque dispositif pédagogique, peut être immédiatement disponible et soutenant dans les apprentissages. Tant les enfants que l'adulte sont ainsi pleinement disposés à interagir, ce qui favorise le soutien du langage oral (Cabell et al., 2019; Leyva et al., 2015).

Enfin, le soutien à l'apprentissage décrit la manière dont les personnes enseignantes favorisent le développement cognitif (développement de concepts), réagissent aux commentaires des enfants (qualité de la rétroaction), et utilisent des pratiques de modelage langagier (modelage langagier) (Pianta et al., 2008). Puisqu'un niveau de qualité élevé dans ce domaine reflète notamment l'utilisation fréquente de pratiques stimulant le langage (comme la répétition et l'extension des énoncés, la verbalisation et l'autoverbalisation parallèle, etc.), il n'est pas étonnant que ce dernier soit fortement associé au développement langagier des enfants (Burchinal et al., 2008; Carr et al., 2019). Le recours fréquent à ce type de stratégies par le personnel enseignant est, en effet, positivement lié à l'augmentation du vocabulaire des enfants (Cabell et al., 2015).

Outre cette dimension du modelage langagier, les deux autres dimensions du soutien à l'apprentissage, à savoir la « qualité de la rétroaction » et le « développement de concepts », apparaissent également comme capitales pour le langage. Ce dernier faisant référence aux discussions suscitant un haut niveau de réflexion chez l'enfant, une amélioration, même minime, de sa qualité peut faire progresser considérablement la réussite éducative des enfants, notamment en augmentant la compréhension du vocabulaire (Curby et al., 2009). Enfin, la « qualité de la rétroaction » rend compte des échanges conversationnels commencés par le personnel enseignant et ayant pour objectif d'accroître la compréhension lors des apprentissages ainsi que la persévérance des enfants. Cette possibilité de prendre part à des conversations de plusieurs échanges entre un adulte et un enfant s'est d'ailleurs révélée véritablement bénéfique pour le développement langagier (Justice et al., 2018; Zimmerman et al., 2009).

De manière générale, profiter d'interactions de qualité en maternelle favorise le développement langagier optimal des enfants. Plus précisément, le domaine du soutien à l'apprentissage est particulièrement associé au langage. Cela témoigne de la pertinence d'étudier la qualité des interactions afin de promouvoir le langage oral des enfants. Il s'agit d'ailleurs de l'objectif poursuivi par cette recherche.

La qualité des interactions dans les classes d'éducation préscolaire à l'international

De plus en plus d'études ont permis d'évaluer le niveau de qualité des interactions (au Québec : Bouchard et al., 2017; Duval et al., 2016; aux États-Unis, dans une revue systématique de la littérature : Perlman et al., 2016; dans une revue de la littérature : Slot, 2018). Globalement, une tendance se dessine dans les observations internationales. Le soutien émotionnel et l'organisation de la classe sont généralement de qualité moyenne-élevée, alors que le soutien à l'apprentissage présente plutôt des scores faibles. C'est le cas notamment pour le Danemark (Slot et al., 2018), l'Australie (Tayler et al., 2013), la Chine (Hu et al., 2016) et la majorité des États-Unis (Perlman et al., 2016). Concernant le contexte belge francophone de la présente étude, une seule étude exploratoire a été réalisée auprès d'un échantillon de 17 enseignantes s'occupant d'enfants de 4 ans (Leroy et al., 2017a). Leurs conclusions suivent cette tendance internationale, avec des scores moyens de 5,30 ($ET = 0,90$) au soutien émotionnel, de 5,23 ($ET = 0,72$) à l'organisation de la classe, et de 2,46 ($ET = 0,79$) au soutien à l'apprentissage.

Des variations notables entre les pays sont toutefois à considérer. Par exemple, pour la maternelle 5 ans, la Finlande (Pakarinen et al., 2010), souvent remarquée pour la qualité de son modèle éducatif (Bernier et al., 2017), tend à afficher des scores sensiblement plus élevés pour les trois domaines avec, notamment, des scores de qualité moyenne pour le soutien à l'apprentissage. Le Québec affiche également des scores plus élevés au domaine du soutien à l'apprentissage avec des scores moyens-faibles pour la maternelle 4 ans (Bouchard et al., 2017). Au contraire, certains pays comme l'Espagne et le Chili exposent des scores sensiblement plus faibles aux trois domaines pour la maternelle 4 ans (Slot, 2018).

Au-delà des disparités entre les pays, d'importantes variabilités entre les personnes enseignantes au sein d'un même échantillon sont notables. Plusieurs études se sont ainsi intéressées à ces variations en vérifiant si différents profils de qualité des interactions se démarquaient dans leur population (Bouchard et al., 2021; Hu et al., 2016; LoCasale-Crouch et al., 2007; Salminen et al., 2012). Selon les pays, les résultats décrivent entre 3 et 5 profils de la qualité des interactions. Ces profils se distinguent au niveau du soutien à l'apprentissage pour l'étude américaine (LoCasale-Crouch et al., 2007) et l'étude québécoise (Bouchard et al., 2021), alors qu'en Finlande, ils sont différents sur le plan du soutien émotionnel (Salminen et al., 2012).

Étudier les variations interindividuelles en distinguant des profils de qualité des interactions dans le personnel enseignant s'avère particulièrement intéressant. En effet, l'influence sur le langage des enfants est susceptible de varier en fonction du profil de la personne enseignante. Par exemple, dans l'étude de Curby et al. (2009), les profils ayant les scores les plus élevés à la dimension « développement de concepts » sont ceux les plus associés aux gains en vocabulaire des enfants. De plus, les profils ayant les plus hauts niveaux de qualité (Salminen et al., 2012), et plus précisément des scores plus élevés au soutien à l'apprentissage (Bouchard et al., 2021), correspondent aux personnes enseignantes qui favorisent une approche pédagogique centrée sur les enfants. Cette dernière fait référence aux pratiques soutenant leur développement émotionnel et favorisant leurs capacités à

résoudre leurs problèmes de façon autonome. Ces pratiques se sont montrées particulièrement bénéfiques pour le développement émotionnel et l'engagement des enfants (Anders, 2015). Celles-ci sont à la base de pratiques d'étayage du langage oral, comme le modelage langagier (Bouchard et al., 2010).

Dès lors, circonscrire les profils d'interaction permettrait également de proposer des dispositifs de développement professionnel ajustés aux besoins des personnes enseignantes, en vue de favoriser le développement du langage des enfants. L'individualisation des dispositifs constitue d'ailleurs une clé de leur efficacité (Markussen-Brown et al., 2017). C'est pourquoi cette recherche vise à décrire finement la qualité des interactions dans les classes de maternelle belges francophones en détaillant précisément les profils d'interactions.

En résumé, une tendance générale est observée dans les interactions offertes en éducation préscolaire à l'international selon laquelle le soutien émotionnel et l'organisation de la classe sont de qualité moyenne-élevée, alors que le soutien à l'apprentissage est de qualité faible. Malgré ce portrait général, une certaine hétérogénéité entre les pays, et plus précisément entre les personnes enseignantes, ressort. Ainsi, analyser la qualité des interactions, et plus spécifiquement les profils d'interactions du personnel enseignant, s'avère essentiel dans la quête du soutien du langage oral à l'école.

Objectifs et hypothèses

Cette recherche vise à contribuer à une meilleure compréhension du niveau de qualité des interactions dans les classes de 2^e maternelle en Belgique francophone, soit des classes qui accueillent des enfants de 4 à 5 ans. Pour ce faire, cette étude aura comme objectif a) de décrire la qualité des interactions de ces classes et b) d'analyser finement les profils d'interactions existants au sein du corps enseignant.

Concernant la description générale de la qualité des interactions, nous nous attendons à des résultats similaires à l'étude de nos compatriotes, Leroy et al. (2017a), avec un niveau de qualité moyen-élevé pour le soutien émotionnel et l'organisation de la classe, et un niveau faible pour le soutien à l'apprentissage.

La plus-value de cette recherche réside dans l'analyse fine des profils d'interactions. Ceux-ci décrivent de manière combinée les caractéristiques de chaque personne enseignante dans les trois domaines d'interaction (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage). Jusqu'à présent, aucune recherche similaire n'a été réalisée en Belgique francophone. Conformément aux données disponibles dans la littérature (Bouchard et al., 2021; Hu et al., 2016; LoCasale-Crouch et al., 2007; Salminen et al., 2012), nous devrions ne pas répertorier plus de cinq profils distincts.

MÉTHODOLOGIE

Cette section décrit les personnes participantes, l'instrument de collecte, le protocole de recherche ainsi que les analyses statistiques effectuées.

Personnes participantes

L'échantillon de cette étude est composé de 92 enseignantes³ (91 femmes et 1 homme) de 2^e maternelle de 73 écoles belges francophones provenant de la région liégeoise. L'échantillonnage était aléatoire et stratifié en fonction du niveau socioéconomique de l'école. Cet indice socioéconomique est déterminé annuellement par la Fédération Wallonie-

Bruxelles et disponible en libre accès. Il est dégagé sur la base du revenu moyen, du niveau de diplôme, du taux de chômage et de l'activité professionnelle des habitants du lieu de résidence des enfants inscrits dans l'école⁴. Cette variable socioéconomique doit être prise en compte en raison de son influence potentielle sur la qualité des interactions. Les écoles fréquentées par des enfants plus défavorisés sur le plan socioéconomique sont susceptibles de proposer des interactions de moindre qualité (LoCasale-Crouch et al., 2017).

Le choix du groupe d'âge (4 à 5 ans) a été motivé par le fait qu'à 4 ans, les prédictions langagières sont valides et les trajectoires langagières peuvent être ajustées si nécessaire (McKean et al., 2015). Les enseignantes ont en moyenne 21,02 (*ET* = 10,50, *intervalle* [0-39]) années d'expérience en tant qu'enseignantes de maternelle et détiennent toutes un bachelier professionnalisant en orientation préscolaire d'une durée de 3 ans⁵. Cinq d'entre elles détiennent un bachelier supplémentaire en psychomotricité et une enseignante a obtenu un master supplémentaire en psychopédagogie. Les classes dont elles s'occupent sont composées en moyenne de 14,43 (*ET* = 3,83, *intervalle* [8-25]) enfants. La moitié de l'échantillon s'occupe de classes exclusivement composées d'enfants de 2^e maternelle (âgés de 4 à 5 ans), 25,56 % travaillent avec des classes de niveaux hétérogènes de 2^e et 3^e maternelle (âgés de 5 à 6 ans), 15,56 % d'entre elles travaillent avec des classes composées d'enfants de 1^{re} (âgés de 3 à 4 ans) et 2^e maternelle, et, enfin, 8,89 % de l'échantillon gèrent des groupes classes composés des trois niveaux de maternelle.

Instrument de collecte de données et protocole

Le Classroom Assessment Scoring System[®], version Pre-K (Pianta et al., 2008) permet de mesurer la qualité des interactions entre la personne enseignante et les enfants ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes. Comme mentionné précédemment, cet outil standardisé d'observation évalue 3 domaines subdivisés en 10 dimensions (cf. Figure 1). Ces domaines ont été évalués lors de 4 cycles de 30 minutes (20 minutes d'observation et 10 minutes de codage) par deux observatrices certifiées⁶, entre septembre 2020 et février 2021. Chaque dimension est ainsi évaluée sur une échelle de Likert allant de 1 à 7 qui détermine des scores faibles (1-2), moyens (3-5) ou élevés (6-7).

Les observations avaient lieu en matinée et aucun aménagement pédagogique n'était recommandé afin de prendre en compte les routines de la classe. Comme préconisé par les concepteurs de l'outil, les moments récréatifs n'ont pas fait l'objet de l'observation. Cet outil, utilisé internationalement, a été validé au Québec par Bouchard et al. (2017) en maternelle 4 ans. Les indices de cohérence interne oscillent entre 0,85 et 0,92 pour le soutien émotionnel, entre 0,76 et 0,89 pour l'organisation de la classe et entre 0,81 et 0,89 pour le soutien à l'apprentissage selon les recherches exposées par les concepteurs de l'outil dans le manuel (Pianta et al., 2008).

Analyses statistiques

Des analyses statistiques descriptives ont permis de dresser un état des lieux de la qualité des interactions en 2^e maternelle en Belgique francophone. À la suite de ce portrait global, une analyse statistique d'agrégation numérique (en anglais *cluster analysis*) rend compte des profils de la qualité d'interaction présents dans les classes. Cette dernière a été réalisée en considérant les scores obtenus aux domaines du Classroom Assessment Scoring System[®] (soutien émotionnel, organisation de la classe et soutien à l'apprentissage), de façon combinée, donnant ainsi des informations précises sur les caractéristiques des personnes enseignantes dans les trois domaines d'interaction. La technique de Ward et la mesure de distances euclidiennes au carré ont été employées, car elles permettent d'augmenter le

nombre de points communs entre les enseignantes, assurant ainsi une certaine harmonie dans les groupements (Aldenderfer et Blashfiel, 1984).

Cette analyse d'agrégation numérique a dévoilé trois scénarios possibles : un scénario à deux profils, un scénario à trois profils et un scénario à cinq profils. Les deux premiers scénarios rassemblaient sous un même profil des enseignants ayant des modes d'interactions pourtant très différents. Dès lors, le choix du scénario à cinq profils est apparu comme celui reflétant le plus fidèlement la réalité de terrain. Ces profils ont d'ailleurs ensuite été comparés afin de vérifier qu'ils se distinguent significativement sur le plan statistique. Le postulat de normalité n'était pas satisfait pour le domaine du soutien à l'apprentissage. Lors d'un examen plus approfondi des données, quatre données extrêmes se sont révélées être potentiellement à l'origine de cette absence de normalité. Ces quatre données ont été remplacées par la prochaine valeur la plus élevée. De cette manière, la normalité a pu être respectée pour réaliser les tests ANOVA. Dans l'intention de spécifier les différences entre chaque profil, des tests *post hoc* ont été menés. L'ensemble de ces analyses ont été réalisées avec le progiciel SPSS.

RÉSULTATS

Dans cette section, seront présentés le niveau de qualité des interactions de classes belges francophones de 2^e maternelle et les différents profils d'interactions qui en découlent.

Niveau de qualité des interactions en 2^e maternelle

Une analyse descriptive de chaque domaine a pu être réalisée à partir des observations menées dans les 92 classes participantes. Le Tableau 1 expose la moyenne, l'écart-type et l'étendue de chaque domaine mesuré par le Classroom Assessment Scoring System[®] et de chaque dimension qui les constitue.

Tableau 1

Analyse descriptive de la qualité des interactions observée en classe de maternelle par domaines

DOMAINES ET DIMENSIONS	MOYENNE	ÉCART-TYPE	INTERVALLE
SOUTIEN ÉMOTIONNEL	5,44	1,14	1,94 – 6,94
Climat positif	5,59	1,46	1,50 – 7,00
Climat négatif*	1,56	0,96	1,00 – 4,75
Sensibilité de l'éducatrice	5,22	1,58	1,00 – 7,00
Considération pour le point de vue de l'enfant	4,47	1,33	1,75 – 6,75
ORGANISATION DE LA CLASSE	5,33	1,35	1,75 – 7,00
Gestion des comportements	5,35	1,52	2,00 – 7,00
Productivité	5,71	1,31	1,75 – 7,00
Modalité d'apprentissage	4,92	1,48	1,00 – 7,00
SOUTIEN À L'APPRENTISSAGE	1,77	0,80	1,00 – 4,50
Développement de concepts	1,43	0,65	1,00 – 4,25
Qualité de la rétroaction	1,81	0,96	1,00 – 5,25
Modelage langagier	2,06	0,97	1,00 – 4,50

Note : *Score inversé : la note de 1 équivaut à un score de qualité élevée.

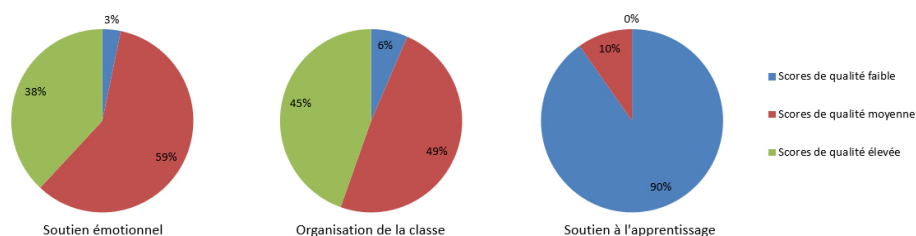
Les scores du soutien émotionnel se situent à un niveau de qualité moyen-élevé ($M = 5,44$, $ET = 1,14$), de même que ceux associés à l'organisation de la classe ($M = 5,33$, $ET = 1,35$). Toutefois, pour ces deux domaines, une certaine variabilité peut être observée entre les enseignantes. À titre d'exemple, le coefficient de variation de la dimension « climat négatif » est de 0,61. Par ailleurs, le domaine du soutien à l'apprentissage est caractérisé par un niveau de qualité faible ($M = 1,77$, $ET = 0,80$). Même si les dimensions composant ce dernier domaine démontrent également une certaine variabilité entre les enseignantes, aucun score moyen ne dépasse 4,50. Ainsi, aucune classe n'est représentée par un niveau de qualité élevée pour ce domaine.

Afin de visualiser la variabilité entre les enseignantes, la Figure 2 représente la proportion d'enseignantes ayant obtenu des scores de qualité faible (1-2), moyenne (3-5) ou élevée (6-7) dans chaque domaine.

Au soutien émotionnel, plus de la moitié (59 %) des enseignantes démontrent des scores de qualité moyenne, tandis que 38 % présentent des scores de qualité élevée. Quant à l'organisation de la classe, près de la moitié (49 %) des enseignantes affichent des scores de qualité moyenne et une proportion de 45 % a des scores de qualité élevée. Ainsi, pour ces deux domaines, très peu d'enseignantes (respectivement 3 % et 6 %) obtiennent des scores faibles.

Figure 2

Proportion des enseignantes en fonction du niveau de qualité des scores obtenus à chaque domaine



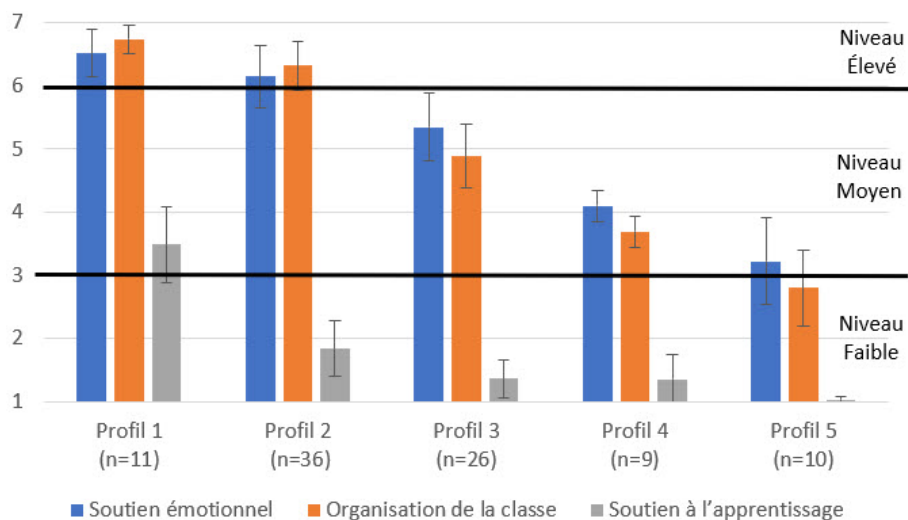
Concernant le soutien à l'apprentissage, l'inverse se produit. En effet, aucune classe n'atteint des scores de qualité élevée (voir Figure 2). La majorité (90 %) est caractérisée par des scores faibles et seulement 10 % des classes parviennent à des scores de qualité moyenne. De manière générale, la qualité des interactions renvoie à des scores moyens à élevés aux domaines du soutien émotionnel et de l'organisation de la classe, alors que le domaine du soutien à l'apprentissage est majoritairement représenté par des scores de qualité faible.

Profils de la qualité des interactions

Sur la base de ces premiers constats, l'analyse d'agrégation numérique révèle cinq profils distincts d'enseignantes. La Figure 3 illustre les analyses descriptives pour les trois domaines du Classroom Assessment Scoring System® selon les cinq profils mis en exergue.

Figure 3

Représentation des moyennes de chaque profil d'enseignantes selon la qualité des interactions



Le profil 1 (12 % de l'échantillon; $n = 11$) possède les scores les plus élevés dans chaque domaine de la qualité des interactions, avec des scores de qualité très élevée au soutien émotionnel ($M = 6,52$, $ET = 0,37$)⁷ et à l'organisation de la classe ($M = 6,74$, $ET = 0,23$) et un niveau de qualité moyen au soutien à l'apprentissage ($M = 3,49$, $ET = 0,60$). Le profil 5 (11 % de l'échantillon; $n = 10$), au contraire, est représenté par les scores les plus faibles dans chaque domaine avec des scores se situant dans la moyenne faible pour le soutien émotionnel ($M = 3,22$, $ET = 0,69$), et des scores faibles pour l'organisation de la classe ($M = 2,80$, $ET = 0,60$) et pour le soutien à l'apprentissage ($M = 1,03$, $ET = 0,06$).

Le profil 2 (39 % de l'échantillon; $n = 36$), quant à lui, s'apparente au profil 1 avec également des scores de qualité élevée au soutien émotionnel ($M = 6,15$, $ET = 0,49$) et à l'organisation de la classe ($M = 6,32$, $ET = 0,39$), mais diffère de ce premier profil au niveau du soutien à l'apprentissage, où il présente des scores faibles ($M = 1,84$, $ET = 0,44$). Il est à noter que seuls ces deux profils exposent une moyenne plus élevée pour l'organisation de la classe comparativement à leur score au soutien émotionnel.

Enfin, les profils 3 ($n = 26$) et 4 ($n = 9$), représentant respectivement 28 % et 10 % de l'échantillon, se définissent par des modèles relativement similaires avec des scores faibles au soutien à l'apprentissage (profil 3 : $M = 1,36$, $ET = 0,31$; profil 4 : $M = 1,35$, $ET = 0,39$). Toutefois, les scores du profil 3 tendent vers des scores de qualité moyenne-élevée pour le soutien émotionnel ($M = 5,35$, $ET = 0,53$) et l'organisation de la classe ($M = 4,89$, $ET = 0,51$), alors que le profil 4 tend vers des scores de qualité moyenne-faible pour ces deux domaines (respectivement $M = 4,10$, $ET = 0,25$; $M = 3,69$, $ET = 0,25$).

Des analyses de la variance ont permis de vérifier la singularité de chaque profil sur le plan statistique. Le Tableau 2 expose les résultats de ces différentes analyses. Au niveau du soutien émotionnel, les scores varient en fonction du profil ($F[4, 87] = 98,102$, $p < 0,001$). Les tests *post hoc* démontrent que le profil 1 est significativement distinct du profil 3 ($p <$

0,001), du profil 4 ($p < 0,001$), et du profil 5 ($p < 0,001$). De même, le profil 2 se distingue significativement du profil 3 ($p < 0,001$), du profil 4 ($p < 0,001$), et du profil 5 ($p < 0,001$). Le profil 3 se dissocie significativement du profil 4 ($p < 0,001$) et du profil 5 ($p < 0,001$). Enfin, le profil 4 et le profil 5 sont également significativement différenciés ($p = 0,008$). En revanche, le profil 1 et le profil 2 ne peuvent être significativement distingués pour ce domaine ($p = 0,354$).

Tableau 2

Résultats des analyses de la variance

	<i>F</i>	<i>Post hoc</i>
Soutien émotionnel	98,102***	1 et 2 > 3 > 4 > 5
Organisation de la classe	215,516***	1 et 2 > 3 > 4 > 5
Soutien à l'apprentissage	89,702***	1 > 2 > 3-4 et 5

Note : *** $p < 0,001$.

Les scores relatifs à l'organisation de la classe varient également en fonction du profil ($F[4, 87] = 215,516$, $p < 0,001$). Les tests *post hoc* révèlent que le profil 1 est significativement dissocié du profil 3 ($p < 0,001$), du profil 4 ($p < 0,001$), et du profil 5 ($p < 0,001$). Semblablement au profil 1, le profil 2 se différencie significativement du profil 3 ($p < 0,001$), du profil 4 ($p < 0,001$), et du profil 5 ($p < 0,001$). Le profil 3 se singularise significativement du profil 4 ($p < 0,001$) et du profil 5 ($p < 0,001$). Enfin, les profils 4 et 5 sont également significativement différents ($p < 0,001$). De la même manière que pour le domaine du soutien émotionnel, les profils 1 et 2 ne sont pas significativement dissociés ($p = 0,089$) pour le domaine de l'organisation de la classe.

Concernant le soutien à l'apprentissage, les scores diffèrent en fonction du profil ($F[4, 87] = 89,702$, $p < 0,001$). Les résultats des tests *post hoc* affirment que le profil 1 se différencie significativement du profil 2 ($p < 0,001$), du profil 3 ($p < 0,001$), du profil 4 ($p < 0,001$) et du profil 5 ($p < 0,001$). Le profil 2 est significativement distinct du profil 3 ($p < 0,001$), du profil 4 ($p = 0,013$) et du profil 5 ($p < 0,001$). Par contre, aucune différence significative n'est attestée sur le plan statistique entre les profils 3 et 4 ($p = 1,00$), les profils 3 et 5 ($p = 0,202$) et les profils 4 et 5 ($p = 0,423$) pour ce domaine du soutien à l'apprentissage.

DISCUSSION

L'objectif de cet article était de contribuer à la compréhension de la qualité des interactions dans les classes de 2^e maternelle en décrivant celles-ci et en analysant finement les profils d'interactions des personnes enseignantes. Nos résultats démontrent des scores moyens de qualité moyenne-élevée au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe. Ces résultats corroborent ceux de l'étude exploratoire de Leroy et al. (2017a), également réalisée en Belgique francophone. D'un point de vue international, nos résultats à ces deux domaines sont relativement similaires à ceux rapportés par les pays scandinaves (Pakarinen et al., 2010; Slot et al., 2018), souvent remarqués pour la qualité de leur système éducatif (Bernier et al., 2017), et ceux du Québec (Bigras et al., 2020; Bouchard et al., 2017, 2021). Ils apparaissent par ailleurs plus élevés que ceux recueillis dans d'autres pays comme la

France, le Portugal, le Chili, l'Espagne, la Chine ou encore l'Australie (Bigras et al., 2020; Cadima et al., 2010; Hu et al., 2016; Leyva et al., 2015; Sandstrom, 2012; Tayler et al., 2013).

Notre étude situe donc la Belgique francophone parmi les pays obtenant les moyennes les plus élevées aux domaines du soutien émotionnel et de l'organisation de la classe en maternelle. Des niveaux élevés à ces deux domaines indiquent, entre autres, un climat sécurisant, la considération des besoins de l'enfant, une gestion adéquate des comportements inappropriés et des modalités d'apprentissage adaptées. Autant d'éléments qui constituent la base d'un terrain propice à l'utilisation de pratiques de stimulation langagière. Bien qu'une certaine variabilité entre les scores soit observée, ces résultats s'avèrent donc encourageants pour le soutien langagier à l'école maternelle.

Toutefois, nos résultats au soutien à l'apprentissage sont, quant à eux, moins optimistes. La moyenne obtenue est très faible et seuls 10 % de notre échantillon atteignent des scores de qualité moyenne. Ces résultats sont moins élevés que ceux de nos compatriotes belges en 2017 (Leroy et al., 2017a) ainsi que ceux obtenus à l'international (Bigras et al., 2020; Bouchard et al., 2017; Cadima et al., 2010; Pakarinen et al., 2010; Sandstrom, 2012; Slot et al., 2018). Comparativement au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe, obtenir des scores plus faibles au soutien à l'apprentissage est fréquent, les scores de 5 à 7 sont d'ailleurs très rarement atteints (Pianta et al., 2016). Néanmoins, nos résultats sont très éloignés de l'intervalle situé entre 3 et 4, considéré comme les valeurs à atteindre pour espérer une amélioration des compétences, notamment langagières, chez les enfants (Burchinal et al., 2010; Pianta et al., 2016).

Des résultats faibles au soutien à l'apprentissage témoignent de rétroactions centrées sur l'assimilation de connaissances au détriment des processus métacognitifs (La Paro et al., 2004) et de l'utilisation limitée de pratiques d'étayage langagier. Nos résultats sont en accord avec les données de la littérature stipulant que ces pratiques d'étayage, pourtant bénéfiques au développement du vocabulaire des enfants (Barnes et Dickinson, 2018) sont rarement utilisées en classes préscolaires (Justice et al., 2018; Piasta et al., 2012; Salminen et al., 2012). De telles pratiques sont d'autant moins utilisées avec les enfants ayant un développement langagier plus faible (Barnes et al., 2017) qui, par ailleurs, en profiteraient davantage que leurs pairs (Wasik et Hindman, 2014). Ces constats reflètent l'importance de comprendre l'origine de scores faibles au soutien à l'apprentissage pour, ultimement, soutenir le développement langagier.

Une explication de ces scores faibles pourrait résider dans la qualité structurelle, susceptible d'influencer la qualité des interactions en classe (Pianta et al., 2005). La qualité structurelle est déterminée par les décisions politiques (Slot, 2018) et fait référence au contexte dans lequel les interactions prennent place. Elle est associée à la taille du groupe, au ratio adulte/enfants et au niveau de formation du personnel enseignant (Duval et al., sous presse). Une revue de littérature (Slot, 2018) démontre une relation positive entre des interactions de qualité et un ratio enseignant/enfants réduit. Pour ce qui est de la taille du groupe, les études sont partagées (Maxwell et al., 2001; Decker-Woodrow, 2018; Bigras et al., 2020), mais les résultats tendent à conclure qu'un nombre d'enfants réduit dans la classe serait positivement lié à une meilleure qualité des interactions (Slot, 2018).

Dans notre étude, les enseignantes étaient souvent seules avec l'entièreté du groupe. Ainsi, le ratio moyen de 14 enfants par enseignante pourrait en partie expliquer nos résultats faibles au soutien à l'apprentissage, d'autant que pour certaines classes, les enfants sont âgés de 3 à 5 ans. En effet, plus les enfants sont jeunes, plus il existe une variabilité dans leur développement, notamment sur le plan langagier, ce qui complexifie la tâche du personnel enseignant (Bouchard et al., 2020). Outre ces éléments, la qualité des

orientations pédagogiques (Anders, 2015), le niveau de connaissances du personnel enseignant sur l'apprentissage des enfants (Schachter, 2017) et la formation continue (Markussen-Brown et al., 2017) sont autant de paramètres qui pourraient également influencer la qualité des interactions.

Quoi qu'il en soit, le domaine du soutien à l'apprentissage étant le plus associé aux progrès langagiers (Burchinal et al., 2008; Carr et al., 2019), nos données démontrent toute la nécessité de soutenir le personnel enseignant afin d'améliorer la qualité des interactions dans les classes de maternelle. Les interactions peuvent être significativement enrichies par des dispositifs de développement professionnel ciblés (Pianta et al., 2016) et individualisés (Bergeron-Morin et al., 2020; Markussen-Brown et al., 2017; Neuman et Wright, 2010). L'individualisation de ces dispositifs passe d'ailleurs par la compréhension du profil d'enseignement.

Notre étude met en exergue cinq profils distincts de la qualité des interactions en 2^e maternelle en Belgique francophone. Le profil 1 (12 % de l'échantillon), qualifié par les scores les plus élevés aux trois domaines, est opposé au profil 5 (11 %), représenté par les scores les plus faibles à chaque domaine. Typiquement, avec une moyenne de 6,52 ($ET = 0,37$) au soutien émotionnel, les personnes enseignantes du profil 1 ont tendance à prendre part aux activités avec enthousiasme, à féliciter et à encourager fréquemment les efforts fournis par les enfants. Elles tendent à connaître les besoins éducatifs et émotionnels des enfants et à y répondre de manière appropriée. Elles accordent généralement de l'importance aux centres d'intérêts des enfants et les encouragent à être autonomes en leur confiant des responsabilités dans la classe. Ces profils offrent donc un climat très chaleureux favorisant la prise de risque de la part des enfants dans leurs apprentissages. Ces comportements se sont d'ailleurs révélés très favorables au développement de l'oral d'enfants ayant un niveau initial plus faible que leurs pairs (Gosse et al., 2014) pour lesquels une base émotionnelle sécurisante leur permet d'oser prendre part aux échanges conversationnels et donc de s'améliorer sur le plan de l'oral.

Concernant le domaine de l'organisation de la classe, avec une moyenne de 6,74 ($ET = 0,23$), les personnes enseignantes du profil 1 ont tendance à offrir continuellement des activités aux enfants, à donner des consignes précises de sorte que chaque enfant sache précisément ce qui est attendu et ne perturbe donc pas les apprentissages. De manière générale, ces enseignantes accompagnent efficacement les enfants avec une variété de modalités d'apprentissage de telle façon qu'ils restent perpétuellement motivés dans leurs apprentissages et qu'ils conscientisent les objectifs d'apprentissage.

Enfin, pour ce qui est du domaine du soutien à l'apprentissage, ces personnes enseignantes tendent à privilégier la compréhension plutôt que l'apprentissage par coeur en recourant à des activités stimulant les capacités de raisonnement et d'analyse, en permettant aux enfants d'être créatifs et en établissant certains liens entre les concepts enseignés et les connaissances antérieures. Globalement, ces personnes enseignantes suscitent quelques conversations de plusieurs échanges qui accroissent leurs apprentissages, la compréhension, l'engagement et la persévérance. Elles peuvent utiliser certaines techniques de stimulation langagière comme le recours aux questions ouvertes, la répétition des énoncés des enfants, l'autoverbalisation et la verbalisation parallèle. Dès lors, ces profils peuvent davantage soutenir le langage oral des enfants.

À l'inverse, les personnes du profil 5 obtiennent les scores les plus faibles dans chaque domaine. Ceci signifie qu'en termes de soutien émotionnel, avec une moyenne de 3,22 ($ET = 0,69$), le ton de voix des personnes enseignantes est plus directif; elles tendent à moins prendre part aux activités, à moins féliciter les réussites des enfants. Il y a peu de sourires, peu d'enthousiasme dans les classes supervisées par des profils de type 5. Certaines

marques de climat négatif peuvent apparaître comme des commentaires sarcastiques, des cris et des menaces de punition.

Au niveau de l'organisation des classes de profils 5, avec une moyenne de 2,80 ($ET = 0,60$), les attentes comportementales ont tendance à ne pas être formulées clairement, impliquant un désarroi de la part des enfants qui semblent ne pas toujours savoir ce qui est attendu d'eux. Régulièrement, les personnes enseignantes peuvent être interrompues par des personnes tierces ou des tâches de finalisation de matériel. En conséquence, les enfants tendent à être en attente de la personne enseignante et peuvent manifester des comportements inappropriés tels que l'utilisation inadéquate du matériel, des déplacements intempestifs dans la classe ou, encore, des disputes entre enfants.

De manière générale, avec une moyenne de 1,03 ($ET = 0,06$) au soutien à l'apprentissage pour ce cinquième profil, l'accent est exclusivement mis sur la réalisation d'activités favorisant un apprentissage par coeur plutôt que sur la compréhension et les compétences de réflexion. Très peu de conversations sont observées. Étant donné le climat peu chaleureux et les comportements peu soutenant au niveau des apprentissages, le langage oral est moins soutenu dans ce type de classes.

Entre ces deux profils opposés se trouve le profil 2 (39 %), se distinguant du profil 1 uniquement par ses scores faibles au soutien à l'apprentissage. Dès lors, les comportements du profil 2 sont similaires à ceux du profil 1 pour ce qui a trait au soutien émotionnel et à l'organisation de la classe. Ainsi, leurs classes sont très chaleureuses et l'organisation y est optimale. Toutefois, avec une moyenne de 1,84 ($ET = 0,44$) au soutien à l'apprentissage, peu d'activités favorisant la compréhension des concepts et les compétences analytiques sont proposées. Quelques conversations de plusieurs échanges peuvent apparaître, mais cela demeure plutôt rare. Les techniques de stimulation du langage oral sont également peu exploitées.

Les profils 3 (28 %) et 4 (10 %), quant à eux, sont indifférenciés du profil 5 sur le domaine du soutien à l'apprentissage. Ils se différencient par leurs scores aux domaines du soutien émotionnel et de l'organisation de la classe. De manière générale, de par ces scores, les classes du profil 3 sont plutôt chaleureuses (avec une moyenne de 5,35, $ET = 0,53$ au soutien émotionnel) et organisées (avec une moyenne de 4,89, $ET = 0,5$ à l'organisation de la classe). Cependant, certaines périodes peuvent être caractérisées par un manque d'enthousiasme de la part des personnes enseignantes, un manque d'engagement dans les activités et par des interruptions en raison de la finalisation de la préparation de matériel ou par des éléments externes à la classe.

Concernant les profils 4, avec une moyenne de $M = 4,10$ ($ET = 0,25$) au soutien émotionnel et une moyenne de 3,69 ($ET = 0,25$) à l'organisation de la classe, ils ont davantage tendance à réaliser leurs tâches de manière machinale sans enthousiasme tangible. Certaines marques de comportement négatif peuvent être présentes, mais sont moins fréquentes que dans le profil 5. L'attention des personnes enseignantes est plus portée sur la tâche que sur les enfants.

Ces résultats corroborent l'étude de LoCasale-Crouch et al. (2007), basée sur 692 classes. Cinq profils étaient également dégagés avec un profil 1 de haute qualité et un profil 5 de faible qualité. Toutefois, ils enregistrent deux profils satisfaisants (profils 1 et 2) sur le niveau de soutien à l'apprentissage, alors que nous n'en observons qu'un seul (profil 1). Leurs profils satisfaisants correspondent à 32 % de leur échantillon, ce qui représente une proportion plus importante que la nôtre, à savoir 12 %. Ceci témoigne encore une fois de l'importance d'accompagner le personnel enseignant dans leur défi quotidien de soutenir le langage des enfants grâce aux interactions enrichies.

Ainsi, les enseignantes de quatre profils (2-3-4-5) bénéficieraient d'un accompagnement, notamment en matière de soutien à l'apprentissage, dont l'étayage langagier fait partie. Toutefois, la littérature pointe toute la difficulté de modifier les pratiques de soutien du développement langagier (McDonald et al., 2015; Pianta et al., 2014; Scarinci et al., 2015). Une des difficultés réside dans la capacité à pouvoir s'ajuster continuellement au niveau langagier de l'enfant (Cunningham et al., 2015). Des profils comme les profils 2, qui atteignent un niveau de soutien émotionnel élevé attestant d'une certaine sensibilité de l'enseignante envers les enfants, possèdent la base requise pour pouvoir entreprendre un accompagnement visant l'augmentation du nombre de pratiques d'étayage langagier. Au contraire, pour parvenir à l'utilisation de telles pratiques, des étapes intermédiaires ayant pour objectif la capacité de s'ajuster à l'enfant seront nécessaires pour le profil 5. Ceci confirme toute la nécessité de baser les dispositifs de développement professionnel sur les profils.

En permettant de comprendre plus finement comment le personnel enseignant interagit avec les enfants, cette étude espère contribuer à la poursuite de la recherche sur la façon d'augmenter les pratiques d'étayage langagier.

LIMITES

Certaines limites, inhérentes à toute recherche scientifique, peuvent être soulignées. Tout d'abord, cette recherche a pris en considération des classes parfois composées de plusieurs groupes d'âge. Cette diversité a pu influencer les résultats obtenus. Néanmoins, le choix de ne pas exclure de telles classes a permis de s'approcher de la réalité du terrain où, régulièrement, différents groupes d'âge sont rassemblés en une seule classe. De plus, cette recherche a été menée principalement dans les régions liégeoises. Il serait intéressant de confirmer nos résultats dans d'autres régions. Cependant, cette étude a tenu compte des contextes socioéconomiques des écoles observées, assurant ainsi une certaine variabilité socioculturelle.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était d'étudier finement la qualité des interactions des personnes enseignantes de 2^e maternelle en Belgique francophone. Les résultats mettent en lumière des besoins d'accompagnement des personnes enseignantes au niveau du soutien à l'apprentissage, dont le soutien au langage oral fait partie. Cette recherche révèle également des profils variés de personnes enseignantes sur le plan de leurs interactions avec les enfants. Certains profils d'enseignants offrent un climat très chaleureux, plus propice à la mise en place de pratiques de soutien au langage oral, alors que d'autres ont tendance à négliger ce soutien émotionnel, pourtant essentiel au soutien du langage oral de certains enfants. Ces constats témoignent de l'importance de la formation continue et encouragent la poursuite de recherches scientifiques quant aux ingrédients actifs nécessaires à l'efficacité de dispositifs de développement professionnel individualisés visant le soutien du langage oral.

Notes

- [1] Selon les taux de scolarisation par niveau dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'année scolaire 2018-2019.
- [2] cf. *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, rentré en vigueur dès septembre 2020.
- [3] Étant donné la grande majorité de femmes présentes dans l'échantillon, le terme *enseignante* sera employé dans la suite de l'article.
- [4] Cf. article 3 du décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.
- [5] La durée du parcours professionnalisant des personnes enseignantes diffère entre la Belgique et le Québec. Au Québec, elles détiennent leur brevet d'enseignement après avoir réussi un baccalauréat agréé de 4 ans.
- [6] Dans notre étude, il s'agit de la première et de la troisième auteure. Pour devenir un observateur certifié, il est nécessaire de suivre une formation et d'obtenir une certification exigeant un taux d'accord d'au moins 80 % avec les experts de l'outil (voir (<http://teachstone.com>)).
- [7] M = moyenne; ET = écart-type.

Bibliographie

- Aldenderfer, M. S. et Blashfiel, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Sage.
- Anders, Y. (2015). Literature review on pedagogy for a review of pedagogy in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom) [communication orale] 17th Meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care, Paris.
- Barnes, E. M. et Dickinson, D. K. (2018). Relationships among teachers' use of mental state verbs and children's vocabulary growth. *Early Education Development*, 29 (3), 307-323. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1440844>)
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K. et Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515- 527. (<https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1134422>)
- Bergeron-Morin, L., Hamel, C. et Bouchard, C. (2020). Perspectives et défis de la mise en oeuvre d'une modalité de co-intervention orthophoniste/éducatrice en service de garde éducatif. *Approche Neuropsychologie des Apprentissages chez l'Enfant (A.N.A.E.)*, 164, 1-10.
- Bernier, J., Boudreau, M. et Mélançon, J. (2017). Regards sur la pédagogie du jeu au préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Education*, 8 (2). (<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/42928>)
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue Interdisciplinaire sur la Famille Contemporaine*, 35. (<https://journals.openedition.org/efg/10581>)

- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A. et Brunson, L. (2010). Early childhood educators' use of language-support practices with 4-year-old children in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371-379. (<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>)
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H. et Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 40 (3), 272-301.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A. S., Robert-Mazaye, C., et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337-370. (<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>)
- Bouchard, C., Hamel, C., Viau-Guay, A., Duval, S., Lemay, L. et Charron, A. (2020). *Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique* [rapport de recherche]. Le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12 (3), 140-153. (<https://doi.org/10.1080/10888690802199418>)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>)
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J. et Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>)
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L. et Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30 (1), 1-18. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>)
- Cadima, J., Leal, T. et Burchinal, M. (2010). The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 48 (6), 457-482. (<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.001>)
- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38 (3), 469-482. (<https://doi.org/10.7202/1022708ar>)
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.010>)
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S. et Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of Teacher Study Groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62-77. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>)
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. ... et Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372. (<https://doi.org/10.1080/10409280802581284>)
- Decker-Woodrow, L. (2018). The relationship between internal teacher profiles and the quality of teacher-child interactions in prekindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (1), 32-51. (<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1393030>)

- Duval, S., Bouchard, C. et Charron, A. (sous presse). La qualité éducative à l'éducation préscolaire. Dans A. Charron, J. Lehrer, Boudreau, M. et Jacob, E. (dir.), *L'éducation préscolaire au Québec : fondements théoriques et pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 39 (3), 1-27.
- Emmer, E. T. et Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112. (https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M. et Pianta, R. C. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education & Development*, 25(1), 110-133. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778567>)
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88. (<https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>)
- Hu, B. Y., Fan, X., LoCasale-Crouch, J., Chen, L. et Yang, N. (2016). Profiles of teacher-child interactions in Chinese kindergarten classrooms and the associated teacher and program features. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 58-68. (<https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2016.04.002>)
- Justice, L. M., Jiang, H. et Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>)
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. et Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year. *The Elementary School Journal*, 104(5), 409-426. (<https://doi.org/10.1086/499760>)
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L. et Maillart, C. (2017b). Les interactions enseignant/enfants comme soutien au développement langagier des enfants en classe maternelle. Dans *Les entretiens de Bichat: les entretiens d'orthophonie 2017: Les pathologies du langage chez l'enfant de moins de 6 ans: facteurs de risque (FR), facteurs de protection (FP)*. (<https://orbi.uliege.be/handle/2268/214858>)
- Leroy, S., Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Bouchard, C. et Maillart, C. (2017a). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans: une étude exploratoire. *Revue Tranel*, 66, 69-87.
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. et Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86(3), 781-799. (<https://doi.org/10.1111/cdev.12342>)
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>)
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>)
- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J. et Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431-452. ([https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1))

- McDonald, D., Proctor, P., Gill, W., Heaven, S., Marr, J. et Young, J. (2015). Increasing early childhood educators' use of communication-facilitating and language-modelling strategies: Brief speech and language therapy training. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 305-322. (<https://doi.org/10.1177/0265659015588203>)
- McKean, C., Mensah, F. K., Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E. et Reilly, S. (2015). Levers for language growth: Characteristics and predictors of language trajectories between 4 and 7 years. *PLoS ONE*, 10 (8), 1-22. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0134251>)
- Neuman, S. B. et Wright, T. S. (2010). Promoting language and literacy development for early childhood educators. *The Elementary School Journal*, 111(1), 63-86. (<https://doi.org/10.1086/653470>)
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. et Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95-124. (<https://doi.org/10.1080/10409280902858764>)
- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J. et Shah, P. S. (2016). A systematic review and meta-analysis of a measure of staff/child interaction quality (the Classroom Assessment Scoring System) in early childhood education and care settings and child outcomes. *PLOS ONE*, 11 (12), e0167660. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167660>)
- Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K., Hamre, B. K., Downer, J., LoCasaleCrouch, J. et Howes, C. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 144-154. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.006>)
- Pianta, R. C., LaParo, K. et Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Brookes Publishing.
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. (<https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>)
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159. (https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P. et Curenton, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 387-400. (<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>)
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating Pre-K Programs predict children's learning? *Science*, 341 (6148), 845-846. (<https://doi.org/10.1126/science.1233517>)
- Salminen, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Hännikäinen, M., Poikonen, P.-L. et Rasku-Puttonen, H. (2012). Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-677. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>)
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130-158. (<https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715012>)
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J. et Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37-51. (<https://doi.org/10.1177/0265659014537508>)

- Schachter, R. E. (2017). Early childhood teachers' pedagogical reasoning about how children learn during language and literacy instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 95-111. (<http://doi.org/10.1007/s13158-017-0179-3>)
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 176. OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>)
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581-602. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>)
- Taylor, C., Ishimine, K., Cloney, D., Cleveland, G. et Thorpe, K. (2013). The quality of early childhood education and care services in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 13-21. (<https://doi.org/10.1177/183693911303800203>)
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education Development*, 25(7), 1035-1056. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>)
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S. et Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. (<https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>)

Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue

Effect of interactive reading on the development of oral discursive behaviour of 5-year-old kindergarten students in multi-ethnic, multilingual environments

Efecto de la lectura basada en indicadores sobre el desarrollo del comportamiento discursivo oral de los niños de preescolar 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe

Elaine Turgeon, Françoise Armand, Catherine Gosselin-Lavoie et Sarah Jane Mc Kinley

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088544ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088544ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. & Mc Kinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088544ar>

Résumé de l'article

À l'éducation préscolaire, un nombre grandissant de personnes chercheuses suggèrent de mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale des récits afin de soutenir les habiletés en émergence de l'écrit des jeunes enfants. Cet article présente une partie des résultats d'une recherche-action qui visait à soutenir le développement langagier oral et écrit d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans le cadre de celle-ci, une intervention a été mise en oeuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans. Cette dernière poursuivait l'objectif de développer la compréhension orale au moyen de la lecture indiciaire – un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens à travers la mobilisation de conduites discursives orales, à savoir la formulation d'hypothèses, leur justification et leur validation. Pour mesurer l'effet des lectures indiciaires sur le développement de ces conduites, un devis quasi expérimental avec prétest et post-test a été utilisé. Nos résultats indiquent que les gains du groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin en ce qui concerne la formulation des hypothèses et leur justification, ce qui suggère un effet positif de l'intervention sur ces deux types de conduite.

Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue

Efecto de la lectura basada en indicadores sobre el desarrollo del comportamiento discursivo oral de los niños de preescolar 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe

Effect of interactive reading on the development of oral discursive behaviour of 5-year-old kindergarten students in multi-ethnic, multilingual environments

Elaine TURGEON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Françoise ARMAND

Université de Montréal, Québec, Canada

Catherine GOSSELIN-LAVOIE

Université de Montréal, Québec, Canada

Sarah Jane MC KINLEY

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

À l'éducation préscolaire, un nombre grandissant de personnes chercheuses suggèrent de mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale des récits afin de soutenir les habiletés en émergence de l'écrit des jeunes enfants. Cet article présente une partie des résultats d'une recherche-action qui visait à soutenir le développement langagier oral et écrit d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans le cadre de celle-ci, une intervention a été mise en oeuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans. Cette dernière poursuivait l'objectif de développer la compréhension orale au moyen de la lecture indiciaire - un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens à travers la mobilisation de conduites discursives orales, à savoir la formulation d'hypothèses, leur justification et leur validation. Pour mesurer l'effet des lectures indiciaires sur le développement de ces conduites, un devis quasi expérimental avec prétest et post-test a été utilisé. Nos résultats indiquent que les gains du groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du

groupe témoin en ce qui concerne la formulation des hypothèses et leur justification, ce qui suggère un effet positif de l'intervention sur ces deux types de conduite.

Mots-clés: éducation préscolaire; conduites discursives orales; lecture indiciaire; milieu pluriethnique et plurilingue

Abstract

In early childhood education, a growing number of researchers suggest that emphasis should be placed on developing oral story comprehension skills to support the emerging writing skills of young children. This article presents some of the results of an action research aimed at supporting the oral and written language development of 5-year-old kindergarten children in a multi-ethnic, multilingual environment. Within this framework, an intervention was implemented in ten kindergarten classes. It pursued the objective of developing oral comprehension through a type of interactive reading in which children build meaning through the mobilization of oral discursive behaviour, such as forming hypotheses and justifying and validating them. To measure the effect of interactive reading on the development of these behaviours, a semi-experimental device with pre-test and post-test was used. Our results show that students in the experimental group made significantly greater gains than those in the control group in terms of formulating and justifying hypotheses, suggesting that the activity had a positive effect on both types of behaviour.

Resumen

En la educación preescolar, un número cada vez mayor de investigadores proponen prestar atención al desarrollo de las habilidades de comprensión oral de las narraciones con el fin de apoyar las habilidades emergentes de lo escrito de los niños. Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación-acción cuyo objetivo era apoyar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños de jardín de la infancia 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe. En dicho cuadro, se implementó una intervención en 10 clases de maternal 5 años, que tenía como objetivo desarrollar la comprensión oral mediante lecturas basadas en indicadores - un tipo de lectura interactiva que postula que los niños adoptarán una posición activa en la construcción del significado a través de la movilización de comportamientos discursivos orales, a saber la formulación de hipótesis, su justificación y validez. Para medir el efecto de las lecturas basadas en indicadores sobre el desarrollo de dichos comportamientos, se utilizó una propuesta cuasi-experimental y un pre-test. Los resultados muestran que las ganancias del grupo experimental son significativamente superiores a las del grupo testigo en lo que se refiere a la formulación de hipótesis y su justificación, lo que sugiere un efecto positivo de la intervención sobre esos dos tipos de comportamiento.

INTRODUCTION

Afin de soutenir le développement des habiletés en émergence de l'écrit des jeunes enfants, un nombre grandissant de personnes chercheuses postulent la nécessité de mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale des récits à l'éducation préscolaire (Bianco, 2015; Goigoux, 2015). Ces habiletés se développent particulièrement bien dans des contextes de lecture interactive qui permettent aux enfants de mettre en oeuvre diverses conduites discursives orales soutenant la coélaboration du sens des récits : formuler des hypothèses, les justifier, réfuter celles de pairs, etc. (Dupin-de-Saint-André et al., 2013; Kendeou et al., 2009; Oakhill et al., 2003)

Les recherches qui se sont intéressées à ces contextes de lecture interactive auprès de jeunes enfants ont surtout été menées auprès de populations monolingues (Shepard-Carey, 2021). Compte tenu du nombre non négligeable de jeunes enfants dont la langue maternelle déclarée est autre que le français – langue de scolarisation dans les écoles québécoises –, il est nécessaire de s'intéresser au développement de la compréhension orale des récits auprès de cette population. Dans les 5 centres de services scolaires francophones de l'île de Montréal et de sa couronne, 39,9 % des enfants à l'éducation préscolaire (4 et 5 ans) sont des enfants bi/plurilingues en émergence susceptibles d'avoir connu des degrés d'exposition très variables au français. Toujours dans cette région, ils sont 79 % à être scolarisés directement dans des classes ordinaires¹.

Afin d'outiller les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire pour qu'elles puissent mieux soutenir ces enfants dans leur développement langagier à l'oral et à l'écrit, une intervention a été mise en oeuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans, dans le cadre d'une recherche-action ayant eu lieu de 2017 à 2021 (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021)². L'intervention visait à favoriser : 1) l'ouverture à la diversité linguistique, 2) le développement du vocabulaire, 3) les habiletés narratives, ainsi que 4) la compréhension orale des récits au moyen de la lecture indicielle. Dans cet article, nous nous penchons sur ce dernier aspect et examinons les effets de la lecture indicielle, un type de lecture interactive, sur le développement des conduites discursives orales des enfants.

PROBLÉMATIQUE

La compréhension orale des récits fait appel à des habiletés de haut niveau (nécessaires à la compréhension, par exemple : inférer et raisonner) qui sont, avec les habiletés de bas niveau (nécessaires à la reconnaissance et à l'identification de mots, par exemple : identifier des lettres et des sons, et maîtriser le principe alphabétique), prédictives de la réussite ultérieure en lecture (National Early Literacy Panel, 2008). Dans une conception étagée de l'apprentissage, certaines personnes enseignantes misent prioritairement sur le développement des habiletés de base à l'éducation préscolaire et dans les premières années du primaire pour, ensuite, se concentrer davantage sur celui des habiletés de compréhension. Cette situation pourrait être à l'origine du fait que seulement 12 % des enfants éprouveraient des difficultés à acquérir les habiletés de base, lors de leur entrée en première année, mais que près de 40 % des enfants rencontreraient des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent vers le milieu de leur parcours au primaire (Davault, 2011).

Pour développer les habiletés de haut niveau des enfants, il convient de mener avec eux des discussions avant, pendant et après la lecture d'albums propices à l'émission d'hypothèses (Van Kleeck, 2008). La recherche de Collins (2016) a notamment montré qu'il était possible

de mener des discussions de haut niveau avec des enfants bi/plurilingues. La lecture indiciaire est un type de lecture interactive « qui permet d'enseigner la compréhension à travers des séances de discussion où les procédures sont construites collectivement et rendues visibles par l'étayage de l'enseignante » (Turgeon, à paraître). Il s'agit d'amener les enfants à adopter une posture active de recherche de sens, lors de l'écoute d'une lecture à haute voix d'un album, et à mobiliser des conduites discursives orales telles que formuler des hypothèses sur le récit (par exemple, sur les causes d'une action), les justifier (en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations, ou encore sur leurs connaissances du monde ou des livres) et les valider (à l'aide du texte ou des illustrations).

L'originalité de ce type de lecture réside dans le fait d'amener non seulement les enfants à formuler des hypothèses, mais également à les justifier et à les valider. En effet, au cours des dernières années, plusieurs recherches ont porté sur la capacité des enfants de maternelle à produire des inférences (Bianco et al., 2010; Desmarais et al., 2012; Dupin de Saint-André et al., 2012; Makdissi et al., 2010; Van Kleeck et al., 2006), mais sans toutefois aller jusqu'à demander aux enfants de justifier et de valider ces dernières, ni mesurer leur capacité à le faire. Or, quand les enfants sont invités à répondre à des questions inférentielles, il arrive qu'ils ne sachent pas distinguer ce qui relève de leur imaginaire de ce qui est véritablement proposé par le livre (Viriot-Goeldel et Crinon, 2014). Par ailleurs, si les personnes enseignantes savent bien souvent faire formuler des hypothèses aux enfants, il est plutôt rare qu'elles aillent jusqu'à leur demander de les justifier et de les valider (Turgeon, 2021).

Enfin, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui se sont intéressées au développement des conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire (formuler des hypothèses, les justifier et les valider) auprès d'enfants bi/plurilingues, en milieu pluriethnique et plurilingue. Ce type de lecture nous paraît particulièrement intéressant pour ces enfants. En effet, l'apprentissage d'une langue exige de raisonner à travers l'élaboration et la vérification successive d'hypothèses langagières (Beacco, 2010). Ainsi, les habiletés développées au moyen de cette approche sont susceptibles d'être transférables et de bénéficier également au processus d'appropriation du français.

CADRE THÉORIQUE

Notre recherche s'appuie sur trois principaux éléments, vus sous l'angle de la lecture indiciaire : 1) la compréhension orale des récits, 2) les conduites discursives orales et 3) l'oral réflexif.

La compréhension orale des récits

Comprendre un récit, qu'il soit lu ou entendu, est une activité complexe qui exige la mobilisation d'un ensemble d'habiletés dont les plus fondamentales sont la capacité à utiliser les connaissances relatives à la structure des récits, la capacité à produire des inférences et la capacité à « monitorer » sa compréhension (Blanc, 2009). La lecture indiciaire, terme que nous empruntons à Bonnéry et Joigneaux (2015), mise sur le développement de ces habiletés (Turgeon, à paraître). Nous les décrivons ci-dessous.

La capacité à utiliser les connaissances relatives à la structure des récits

Un récit étant constitué d'un réseau de relations causales entre des événements, le comprendre nécessite de porter attention à sa structure narrative afin de repérer les liens de causalité (Écalle et Magnan, 2015). Pour que les jeunes enfants y parviennent

graduellement, il importe de leur poser des questions, en cours de lecture, afin de les aider à identifier les liens entre les événements et les moments clés de l'histoire (Bianco et Coda, 2002). Par exemple, pour établir un lien entre un sentiment négatif vécu par un personnage et la situation problématique, il est possible de demander : « Comment se sent le personnage? Pourquoi se sent-il ainsi? » (Makdissi et Boisclair, 2006)

Chez les enfants bi/plurilingues, le développement de la connaissance des éléments clés du récit et la compréhension des liens de causalité qui s'articulent entre ceux-ci semblent suivre la même trajectoire développementale que celle des enfants monolingues (Gosselin-Lavoie, 2021). L'expression de ces habiletés par les enfants est toutefois tributaire du niveau de développement de la langue, qui dépend des occasions d'expériences langagières vécues par l'enfant (Kuppersmitt et Yifat, 2014). Ainsi, il est possible qu'un étayage linguistique plus important soit nécessaire pour les soutenir.

La capacité à produire des inférences

La capacité à produire des inférences est également une habileté clé pour comprendre un récit. En effet, la compréhension résulte de la construction d'une représentation mentale de la situation évoquée (Kintsch et van Dijk, 1978). Pour y parvenir, il faut tirer des conclusions ou créer des liens à partir de ce qui est explicitement énoncé par le texte (et/ou l'image dans le cas de l'album) et implicitement suggéré (Bianco et Coda, 2002). Inférer consiste donc à produire de nouvelles informations à partir des liens établis entre différentes informations contenues dans le texte (et les images) ou entre les informations du texte et des images et les connaissances du lecteur (notamment, ses connaissances du monde et des livres). Pour soutenir le développement de cette habileté chez les enfants, il convient d'offrir un étayage dégressif et de leur proposer d'abord des modèles de génération d'inférences (Van Kleeck, 2008). Par exemple, il peut s'agir de formuler soi-même une hypothèse ou, encore, d'offrir des choix de réponses.

La capacité à monitorer sa compréhension

Enfin, la capacité à monitorer sa compréhension revêt une importance capitale dans la compréhension des récits. Il s'agit d'exercer un contrôle sur sa compréhension en poursuivant consciemment le but de comprendre et en étant attentif aux incohérences et au bris de compréhension (Écalle et Magnan, 2015). Aider les enfants à monitorer leur compréhension peut passer par la verbalisation, par la personne enseignante, de son propre raisonnement (Duke et al., 2011). Par exemple, au cours de sa lecture à voix haute, la personne enseignante peut se poser des questions, relire, faire des liens avec ses connaissances du monde ou des livres, etc.

Les conduites discursives orales propres à la lecture indicielle

L'expression *conduite discursive* désigne « le fait de produire un énoncé qui présente les caractéristiques identifiables comme appartenant à tel ou tel discours » (Le Cunff et Jourdain, 1999, p. 217). Il existe une diversité de conduites discursives orales : raconter, décrire, expliquer, prescrire, justifier, réfuter, etc. Au cours d'une séance de lecture indicielle, la personne enseignante amène les enfants à adopter une posture active de construction de sens, à travers la mobilisation de conduites discursives orales, à savoir : la formulation d'hypothèses, leur justification et leur validation (Turgeon, 2019).

Formuler des hypothèses

En lecture, tout comme en science, formuler une hypothèse consiste à avancer une possibilité admise provisoirement et qui fera l'objet d'une vérification (De Vecchi et Giordan, 2002). Il s'agit d'un acte langagier pouvant être peu familier pour certains enfants (Le Cunff et Jourdain, 1999). Lors d'une lecture indiciare, il est possible de formuler des hypothèses de divers types, par exemple à propos de la suite de l'histoire, ou de la signification d'un mot, des sentiments ou des pensées d'un personnage, ou encore des causes d'une parole, d'un sentiment ou d'une action (Turgeon, 2019). Bien que plusieurs hypothèses plausibles puissent être formulées à partir d'une même question, une hypothèse doit, pour être jugée acceptable, respecter les « droits du texte » (Eco, 1992, p. 17). Autrement dit, ne pas contredire les données de l'album (texte et illustrations).

Justifier des hypothèses

Justifier consiste à dire pourquoi on affirme telle ou telle chose (Chartrand, 2013). En l'occurrence, lors de la lecture indiciare, *justifier* signifie « expliquer les raisons qui appuient l'hypothèse formulée précédemment ». Lorsqu'un enfant formule une hypothèse, l'adulte pourra lui demander : « Quel indice te permet de le savoir? » La justification peut se fonder sur les indices du texte ou des illustrations, ou encore sur les connaissances du monde ou des livres.

Valider des hypothèses

Lors d'une lecture indiciare, valider une hypothèse consiste à vérifier, par la poursuite de la lecture, si l'hypothèse formulée est confirmée. L'adulte demandera alors à l'enfant : « Avais-tu raison? » Il lui demandera également de justifier sa réponse en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations : « Quel indice te le confirme? » Soulignons que toutes les hypothèses ne peuvent être validées. Par exemple, il est possible de formuler une hypothèse sur les émotions d'un personnage et de la justifier en s'appuyant sur les indices des illustrations sans qu'aucun autre indice (provenant par exemple du texte) ne permette, par la suite, de valider cette hypothèse.

Une recherche exploratoire (Turgeon, 2019), menée auprès d'enfants de 4 à 6 ans, a permis de mettre en lumière l'importance de l'étayage de l'adulte pour permettre aux enfants de s'approprier de manière progressive ces conduites (par exemple : relancer, demander des précisions, pointer des indices, offrir un choix de réponses).

La lecture indiciare et l'oral réflexif

Du point de vue de l'oral, les échanges qui ont lieu au cours des activités de lecture indiciare relèvent de l'oral réflexif, en ce sens qu'ils servent avant tout à réfléchir et à construire des savoirs en interaction (Chabane et Bucheton, 2002; Lafontaine et Hébert, 2015). Cet oral réflexif, parce qu'il nécessite que les élèves explicitent leur raisonnement, permet alors de donner à voir les traces d'une dynamique cognitive et discursive (Chabane et Bucheton, 2002; Allen et al., 2017). En effet, dans les activités de lecture indiciare, l'oral sert de véhicule pour s'exprimer, mais il sert aussi à construire, d'une part, des connaissances métacognitives sur la compréhension des récits et, d'autre part, des conduites discursives orales propres à la lecture indiciare : formuler des hypothèses, les justifier et les valider, mais qui sont également utiles pour l'apprentissage d'une langue, comme mentionné précédemment.

Objectif

Afin de soutenir les personnes enseignantes dans la mise en oeuvre de pratiques qui visent le développement des conduites discursives orales d'enfants bi/plurilingues, nous avons, dans le cadre d'une vaste recherche-action (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021), déployé une intervention reposant sur des activités de lecture indiciaire. Plus particulièrement, nous voulions mesurer l'effet de l'intervention sur les conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire.

De façon plus spécifique, nous voulions répondre aux trois questions suivantes :

Dans quelle mesure les enfants ont-ils obtenu, à la suite de l'intervention, un meilleur score aux items mesurant leur capacité à :

1. formuler des hypothèses?
2. justifier des hypothèses?
3. valider des hypothèses?

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adopté un devis quasi expérimental comportant un groupe expérimental et un groupe témoin avec prétest et post-test (Fortin et Gagnon, 2016).

Participants

Parmi les enfants de la vaste recherche³ (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021), menée dans des classes ordinaires de maternelle 5 ans situées dans la grande région montréalaise, en milieu pluriethnique et plurilingue, 96 enfants ont été retenus pour le volet « compréhension orale des récits au moyen de la lecture indiciaire », soit 69 enfants dans le groupe expérimental (10 classes; âge moyen au post-test : 6 ans, 2 mois) et 27 enfants dans le groupe témoin (6 classes; âge moyen au post-test : 6 ans, 1 mois). Les enfants sélectionnés devaient être bi/plurilingues, c'est-à-dire que leur répertoire langagier était alimenté, à différents degrés, par l'apport de deux langues ou plus, soit le français et une ou d'autres langues. Ces informations ont été obtenues au moyen d'un questionnaire rempli par les parents, lesquels ont déclaré les langues parlées par leur enfant.

Déroulement

La cueillette des données s'est déroulée pendant l'année scolaire 2018-2019. À l'automne, un prétest (décrit plus loin) a permis de mesurer les conduites discursives orales ciblées auprès de tous les enfants : formuler des hypothèses, les justifier et les valider. Les personnes enseignantes du groupe expérimental ont ensuite participé à 3 journées d'accompagnement au cours desquelles elles ont notamment été formées à la lecture indiciaire. Elles ont appris à modéliser auprès des enfants la façon de formuler des hypothèses, des justifications et des validations au moyen d'un étayage dégressif.

Une intervention s'appuyant sur ces éléments et s'articulant autour de l'exploitation de 7 albums a ensuite été mise en oeuvre dans les classes du groupe expérimental et s'est étalée sur une période de 5 mois. Pour leur part, les personnes enseignantes du groupe témoin n'ont reçu aucune formation. Elles ont simplement été invitées à lire les 7 albums, selon leurs pratiques habituelles. Au terme de l'intervention, tous les enfants ont été soumis à un post-test.

Intervention

L'intervention spécifique au volet de la compréhension orale des récits au moyen de la lecture indiciaire a consisté en l'exploitation en classe de 7 albums (listés à l'annexe I) au moyen de séances de lecture indiciaire. Ces séances se sont appuyées sur des canevas coconstruits par la chercheuse responsable du volet avec les personnes enseignantes, au cours des 3 journées d'accompagnement. Chaque canevas est composé de deux sections. La première vise à nourrir les connaissances du monde des enfants à propos du thème de l'album et à les amener à formuler des hypothèses à propos du contenu du livre, à partir des indices de la première et de la quatrième page de couverture (titre, auteur, illustrations, résumé, etc.). La seconde section propose des questions pour favoriser l'émission d'hypothèses, leur justification, et, s'il y a lieu, leur validation⁴. Elle offre aussi certaines pistes d'étayage pour mieux soutenir les enfants. En guise d'exemple, l'encadré suivant présente un extrait du canevas de l'album *Poil aux pattes*⁵. Dans cet album, Gertrude la grenouille est victime des moqueries de ses pairs, car contrairement à eux, elle a des poils aux pattes.

p. 5-6

Lire le texte

- . Formulation d'hypothèses : ***Pourquoi Gertrude enfile-t-elle des bottes hautes?***
- . Justification : ***Quels indices pourraient vous aider à le savoir?***
 - Au besoin, attirez à nouveau l'attention des enfants sur le sentiment de la grenouille par rapport à ses poils.
- . Vers la validation : ***On va aller vérifier en lisant la suite.***

p. 7-8

Lire le texte

- . Validation : ***Aviez-vous raison?***
- . ***Pourquoi Gertrude veut-elle cacher ses jambes?***
- . ***Quel indice vous le confirme?***
 - Au besoin, expliquez ce que signifie « festival de rires et de moqueries ».

Soulignons que, pour chacun des 7 albums, la séance de lecture indiciaire à partir de l'album, lu en français, était toujours la première activité vécue par les enfants. Par la suite, dans le cadre des autres volets de la recherche, les albums étaient lus aux enfants dans différentes langues grâce à la plateforme *Les albums plurilingues ÉLODiL*⁶. Diverses activités leur étaient ensuite proposées pour soutenir l'ouverture à la diversité linguistique, le développement du vocabulaire et celui des habiletés narratives⁷.

Instruments de mesure

Afin de mesurer l'effet de notre intervention sur les conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire, nous avons développé deux épreuves à administrer aux deux groupes, avant et après l'intervention (passation individuelle). Ce choix a été fait, car, à notre

connaissance, il n'existe pas d'épreuves équivalentes à utiliser en prétest et en post-test qui permettent d'évaluer l'habileté d'enfants de maternelle à formuler des hypothèses, à les justifier et à les valider. L'épreuve A (prétest) a été développée à partir de l'album *Anton est magicien*⁸ et l'épreuve B (post-test) a été développée à partir de l'album *Ce n'est pas mon chapeau*⁹. Comme les épreuves ont été développées pour les besoins de la recherche, elles ne sont pas standardisées; toutefois, une préexpérimentation auprès de 8 enfants de maternelle 5 ans a permis d'observer qu'elles étaient sensiblement équivalentes (les enfants ont obtenu des scores équivalents aux deux épreuves, à une semaine d'intervalle)¹⁰. Afin de nous assurer que les enfants ne connaissaient pas les albums utilisés pour les épreuves, nous avons demandé aux personnes enseignantes de ne pas les lire aux enfants, au cours de l'année.

Chacune des épreuves comporte 23 questions, dont 10 permettent d'évaluer l'habileté à formuler des hypothèses, 9 à les justifier et 4 à les valider, ces dernières étant subdivisées en 2 composantes (voir tableau 1). Les épreuves adoptent le même format que les 7 canevas de lecture indiciaire utilisés lors de l'intervention. Le tableau 1 présente un exemple de questions qui figurent dans l'épreuve A. Dans l'album qui sert de support à l'épreuve, Anton croit, à tort, qu'il peut faire de la magie après s'être coiffé d'un chapeau de magicien. Dans la double page visée par ces questions, Anton tente de faire disparaître un arbre (formulation d'hypothèse et de justification). À la double page suivante, Anton constate que l'arbre est toujours là (validation).

Tableau 1

Exemples de questions figurant dans l'épreuve A

Type de conduites discursives	Question de l'épreuve
Formulation d'hypothèse	<i>Est-ce qu'Anton va réussir à faire disparaître l'arbre?</i>
Justification	<i>Pourquoi? Quels indices te permettent de le savoir?</i>
Validation	
• Composante 1	<i>Avais-tu raison?</i>
• Composante 2	<i>Quel indice te permet de le savoir?</i>

Chaque enfant a été rencontré individuellement et s'est fait lire l'album par une personne auxiliaire de recherche qui posait des questions en suivant le canevas de l'épreuve. Chaque passation durait environ 15 minutes et était enregistrée afin d'être retranscrite. Les verbatim ont ensuite été codés par une personne auxiliaire de recherche à l'aide d'une échelle inspirée de Dupin de Saint-André (2011). La chercheuse responsable du volet de l'étude a recodé 10 % des verbatim (fiabilité interjuges) et a obtenu un degré d'accord presque parfait de 87 % (Landis et al., 1977). Le tableau 2 présente un exemple de codage.

Tableau 2

Exemple de codage pour la question de validation « Quel indice te permet de le savoir? »¹¹

Nombre de points attribués	Description de chacune des échelles	Exemple de réponse
0 point	L'enfant ne répond pas ou dit : « Je ne sais pas », ou répond quelque chose sans lien avec la question.	Il y a un oiseau ¹¹ .
1 point	L'enfant fournit une réponse acceptable, mais qui manque de précision ou est incomplète.	Toute réponse en lien avec les capacités d'Anton en tant que magicien : par exemple, il n'est pas un vrai magicien.
2 points	L'enfant fournit la réponse attendue.	On voit l'arbre ou l'arbre est là.

Soulignons que même si une hypothèse n'était pas validée par la suite (par exemple, si un enfant formulait l'hypothèse qu'Anton allait faire disparaître l'arbre parce qu'il savait faire de la magie) et qu'elle était plausible au moment de sa formulation (il s'agit de la première fois qu'Anton essaie de faire de la magie; cela aurait pu fonctionner), elle était jugée attendue. Par ailleurs, si l'enfant obtenait 0 point à la formulation de l'hypothèse, aucun point ne lui était attribué pour la justification et la validation.

Les canevas des épreuves étaient complexes à administrer (par exemple, si l'enfant formulait une hypothèse en la justifiant : « Il va pas réussir parce que c'est pas un vrai magicien », l'auxiliaire devait omettre la question de justification; ou si l'enfant ne parvenait pas à formuler une hypothèse, les questions de justification et de validation ne devaient pas lui être posées). Cette complexité a fait en sorte que certaines questions ont été oubliées. Lorsque cela s'est produit, nous avons considéré qu'il s'agissait de données manquantes. Les scores de formulation d'hypothèse et de justification n'ont été calculés que pour les enfants ayant répondu à au moins 70 % des questions associées à chacune des conduites. Pour tenir compte du nombre différent d'items disponibles, le calcul des scores repose sur la moyenne des items disponibles multipliée par le nombre d'items constituant le score (Newman, 2014). Pour les questions de validation, nous n'avons calculé les scores que pour les enfants ayant répondu à 100 % des questions, étant donné qu'il y a seulement 2 questions par composante.

Méthode d'analyse des résultats

Pour comparer l'évolution des deux groupes en ce qui concerne leur capacité à formuler des hypothèses, à les justifier et à les valider, nous avons procédé à des analyses de covariance (ANCOVA) sur la progression des habiletés (score post-test - score prétest) de chaque groupe. Le score de la formulation des hypothèses au prétest a été contrôlé dans les

analyses, étant donné que le groupe expérimental a initialement obtenu un score plus élevé que le groupe contrôle. Les analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS (version 26) en utilisant le seuil de signification de 5 %.

RÉSULTATS

Dans les tableaux 3 à 6, nous présentons les moyennes des scores obtenus pour chacune des conduites discursives orales (formulation, justification et validation), ainsi que la progression moyenne des deux groupes.

Effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à formuler des hypothèses

Tableau 3

Progression observée dans la formulation d'hypothèses (score de 0 à 18)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(68) 10,46 ± 4,30	(26) 8,11 ± 4,07	
Post-test	(69) 12,78 ± 4,01	(27) 9,56 ± 4,53	
Progression (post-test – prétest)	2,75 [1,86 ; 3,64]	0,80 [-0,66 ; 2,25]	0,027

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Lorsqu'on compare la progression du groupe témoin (0,80 point) à celle du groupe expérimental (2,75 points) entre l'administration du prétest et celle du post-test, on remarque une progression supérieure (1,95 point) du groupe expérimental. Par ailleurs, le fait que la valeur 0 soit incluse dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%) de l'évolution du groupe témoin (IC95%[-0,66 ; 2,25]) ne nous permet pas de conclure, au seuil de signification de 5 %, que cette évolution est significative. Pour le groupe expérimental, la valeur 0 n'est pas incluse dans l'intervalle (IC95%[1,86 ; 3,64]). Par conséquent, on peut conclure que l'évolution est significative. Par ailleurs, le résultat de l'analyse ANCOVA ($F(1,91) = 5,07, p = 0,027$) indique que les gains du groupe expérimental entre le prétest et le post-test sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin, ce qui témoigne de l'effet positif de l'intervention sur l'habileté à formuler des hypothèses.

Effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à justifier leurs hypothèses

Tableau 4

Progression observée dans la formulation de justifications (score de 0 à 18)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(68) 4,27 ± 3,73	(26) 3,02 ± 2,88	
Post-test	(69) 5,41 ± 4,22	(27) 2,53 ± 3,80	
Progression (post-test-prétest)	1,37 [0,44 ; 2,29]	-0,78 [-2,30 ; 0,73]	0,020

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Alors qu'on observe une progression dans le groupe expérimental (1,37 point), on constate une diminution dans l'habileté à justifier les hypothèses dans le groupe témoin (-0,78 point) entre l'administration du prétest et celle du post-test. Par ailleurs, le fait que la valeur 0 soit incluse dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%) de l'évolution du groupe témoin (IC95%[-0,66 ; 2,25]) nous permet de conclure, au seuil de signification de 5 %, que cette évolution n'est pas significative. Pour le groupe expérimental, la valeur 0 n'est pas incluse dans l'intervalle (IC95%[1,86 ; 3,64]). La progression (augmentation) observée est par conséquent significative. En outre, le résultat de l'analyse ($F(1,91) = 5,65, p = 0,020$) indique que les gains du groupe expérimental entre le prétest et le post-test sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin, ce qui témoigne de l'effet positif de l'intervention sur l'habileté à justifier des hypothèses.

Effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à valider leurs hypothèses

Tableau 5

Progression observée dans la formulation de validation (composante 1) (score de 0 à 4)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(60) 1,73 ± 1,45	(24) 1,42 ± 1,25	
Post-test	(63) 1,94 ± 1,68	(25) 1,20 ± 1,29	
Progression (post-test-prétest)	0,29 [-0,21 ; 0,79]	-0,39 [-1,21 ; 0,43]	0,165

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Tableau 6

Progression observée dans la formulation de validation (composante 2) (score de 0 à 4)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(55) 0,75 ± 0,99	(18) 0,56 ± 1,10	
Post-test	(60) 1,13 ± 1,33	(22) 0,77 ± 1,23	
Progression (post-test-prétest)	0,50 [0,12 ; 0,87]	-0,19 [-0,46 ; 0,84]	0,428

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

En ce qui concerne la première composante de la validation, on observe une augmentation de la moyenne pour le groupe expérimental (IC95%[-0,21 ; 0,79]), mais comme la valeur 0 est comprise dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%), on ne peut pas dire qu'il y a eu

une évolution significative. En revanche, puisque la valeur 0 n'est pas comprise dans l'intervalle de confiance à 95 %, on constate une augmentation significative de la moyenne dans le groupe expérimental en ce qui concerne la composante 2 de la validation (IC95% [0,12 ; 0,87]). Toutefois, la différence d'évolution entre les deux groupes n'est pas suffisamment grande pour être significative, et ce, pour les 2 composantes de la validation (composante 1 : $F(1,76) = 1,97, p = 0,165$; composante 2 : $F(1,62) = 0,64, p = 0,428$).

DISCUSSION

Nos résultats permettent de montrer un effet positif et significatif de l'intervention sur le développement des conduites discursives orales des enfants du groupe expérimental. En effet, à la suite de leur participation à 7 séances de lecture indiciaire - un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens dans une perspective d'oral réflexif -, ils obtiennent de meilleurs scores aux items de formulation d'hypothèses et de justification que ceux du groupe témoin. Nous attribuons notamment ces résultats positifs à l'étaillage dégressif offert au cours des séances de lecture indiciaire (par l'adulte, mais également par les pairs, au cours de la coconstruction du sens des récits), étaillage que nous considérons, à l'instar de Le Cunff et Jourdain (1999), comme nécessaire au développement des conduites discursives orales. Ces résultats, obtenus après 5 mois d'expérimentation, suggèrent qu'il est possible de miser sur le développement d'habiletés de haut niveau avec des enfants bi/plurilingues à la maternelle 5 ans, et que la lecture indiciaire, un dispositif misant sur l'émergence des conduites discursives orales, semble être une avenue prometteuse pour y parvenir.

Nous postulons que notre intervention a eu un effet sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits des enfants, l'enseignement du raisonnement soutenant le développement des habiletés de compréhension (Kispal, 2008), mais, faute d'avoir mesuré cet aspect, nous ne pouvons l'affirmer. Il serait donc nécessaire, dans une étude ultérieure, de recourir également à une épreuve mesurant la compréhension orale, comme le rappel de récit, pour s'assurer que les conduites mises en oeuvre ont également contribué à la compréhension des récits, ce qui nous permettrait de mieux circonscrire l'effet de notre intervention.

Toujours dans l'optique de nuancer notre interprétation, ajoutons que d'autres dimensions de la recherche-action dans laquelle s'est insérée notre intervention peuvent avoir teinté les résultats obtenus. Notamment, les personnes enseignantes, qui ont été sensibilisées à l'ouverture à la diversité linguistique et au soutien langagier à apporter aux enfants bi/plurilingues, ont favorisé des contextes et des approches adaptés aux besoins spécifiques de ces enfants (Paris et Alim, 2017; Shepard-Carey, 2021; Armand, 2021; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015). Entre autres, il est possible de penser que l'écoute des versions des albums en différentes langues ainsi que les diverses activités d'éveil aux langues, légitimant les ressources du répertoire langagier des enfants et créant un climat d'ouverture, ait eu un impact sur leur engagement et leur participation lors des séances de lecture indiciaire. En effet, des données recueillies dans le cadre du vaste projet de recherche révèlent, à la suite de l'intervention, que les enfants du groupe expérimental se sentent plus capables d'apprendre le français, aiment davantage parler et écouter des histoires dans cette langue que les enfants du groupe contrôle (Armand, Gosselin-Lavoie, Borri-Anadon et al., 2021).

Nos résultats vont, par ailleurs, dans le même sens que ceux de plusieurs personnes chercheuses (Bianco et al., 2010; Desmarais et al., 2012; Dupin de Saint-André et al., 2012; Makdissi et al., 2010; Van Kleeck et al., 2006) qui se sont intéressées à la lecture interactive comme moyen pour développer les habiletés inférentielles des enfants de maternelle. Ils

s'en distinguent toutefois, car, d'une part, ils apportent un éclairage inédit sur les habiletés des enfants de maternelle à justifier et à valider les hypothèses produites, et, d'autre part, ils concernent une population d'enfants bi/plurilingues, en milieu pluriethnique et plurilingue, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas fait, auparavant, l'objet d'études. Cependant, comme notre échantillon ne comprenait que des enfants bi/plurilingues, il ne nous est pas possible de comparer leurs résultats à ceux d'enfants dont le français est la langue maternelle.

Finalement, en ce qui concerne l'effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à valider leurs hypothèses, bien qu'une augmentation significative de la moyenne aux scores soit observée dans le groupe expérimental, la différence d'évolution entre les deux groupes n'est pas suffisamment grande pour conclure à l'effet de l'intervention. Ces derniers résultats pourraient s'expliquer par le petit nombre d'items (2) qui permettaient de mesurer chacune des composantes de la validation. Il s'agit d'une limite de nos épreuves. Par contre, il nous faut rappeler que l'acquisition de l'habileté à formuler et à justifier des hypothèses précède l'habileté à valider des hypothèses (Turgeon, 2019), et qu'elle exige probablement plus de temps pour se renforcer. On peut donc également penser qu'une intervention s'étalant sur une plus longue période aurait permis aux enfants de mieux la développer.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude montrent qu'une intervention misant sur la lecture indiciaire auprès d'enfants bi/plurilingues a des effets significatifs sur leur capacité à formuler des hypothèses et à les justifier. Elle met en lumière la pertinence du dispositif pour favoriser, dans une perspective d'oral réflexif, le développement des habiletés de haut niveau d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue. Par le fait même, elle nous amène à souligner tout le potentiel des enfants bi/plurilingues qui poursuivent le développement de compétences langagières de haut niveau en s'appuyant sur une langue en cours de développement.

Notre recherche constitue par ailleurs une avancée certaine qui permet, d'un point de vue scientifique, de mieux comprendre le développement des conduites discursives orales auprès de jeunes enfants bi/plurilingues. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'était auparavant intéressée au développement des conduites en jeu dans la lecture indiciaire chez cette population. Vu le petit nombre d'enfants qui faisaient partie de notre échantillon, d'autres études sont toutefois nécessaires pour tendre vers une généralisation de nos résultats.

Notes

[1] Nous remercions M^{me} Esther Ming Sun, conseillère, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (ministère de l'Éducation du Québec), pour ces données.

[2] Ce projet a été subventionné par le programme Actions concertées en lecture et en écriture du Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC).

[3] Cent quatre-vingt-deux (182) enfants ont participé à la plus vaste recherche.

[4] Rappelons que toutes les hypothèses ne peuvent être validées.

- [5] Delaporte, B. et Chabbert, I. (2016). *Poils aux pattes*. Les 400 coups.
- [6] Cette plateforme, désormais accessible sur Biblius (projetbiblius.ca (<http://projetbiblius.ca>)), présente 11 albums québécois écrits en français et enregistrés à l'audio par une conteuse professionnelle. Ces albums ont aussi été traduits à l'écrit dans 22 langues (principales langues de l'immigration et deux langues autochtones), puis 7 d'entre eux ont été enregistrés dans 10 de ces langues.
- [7] Pour des résultats relatifs aux autres volets de la recherche : Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al. (2021). (<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/favoriser-le-developpement-de-loral-et-lentree-dans-lecrit-chez-les-enfants-a-leducation-prescolaire-en-milieu-pluriethnique-et-plurilingue-au-moyen-de-la-lecture-p/>)
- [8] Könncke, O. (2006). *Anton est magicien*. L'école des loisirs.
- [9] Klassen, J. (2015). *Ce n'est pas mon chapeau*. Milan.
- [10] Quatre enfants ont passé l'épreuve A en premier tandis que quatre enfants ont passé l'épreuve B en premier, ce qui nous a permis de nous assurer que l'ordre de passation n'entraîne pas une meilleure réussite.
- [11] Il y a effectivement un oiseau, sur cette page, mais il ne fournit aucun indice pour valider l'hypothèse.

Bibliographie

- Allen, N., Plessis-Bélaïr, G. et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3^e cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dusmais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Éditions Peisaj.
- Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec : théorie et pratique* (2^e éd., p. 232-244). Fides Éducation.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G. Bori-Annadon, C., Charrette, J., Magnan, M. O. et Larivée, S. (2021). Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Fonds de recherche Société et culture Québec. (<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/favoriser-le-developpement-de-loral-et-lentree-dans-lecrit-chez-les-enfants-a-leducation-prescolaire-en-milieu-pluriethnique-et-plurilingue-au-moyen-de-la-lecture-p/>)
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publije. e-Revue de critique littéraire*, (1). (<https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/162/159>)
- Beacco, J.-C. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums plurilingues et interculturels*. Conseil de l'Europe.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension en GS*. Éditions de la Cigale.

- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, É., Lima, L., Pellenq, C. et Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.
- Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-24.
- Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses universitaires de France.
- Chartrand, S. G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- Collins, M. F. (2016). Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development*, 27(7), 932-966. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1170523>)
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (2002). L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche »? Delagrave.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. et Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 51-93). International Reading Association.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>)
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Goigoux, R. (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche. Institut français de l'éducation. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>) .
- Gosselin-Lavoie, C. (2021). Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Dépôt à venir dans Papyrus.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6 (2), 94-101.

- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. et Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychologie Reviews*, 85, 363-394.
- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inferential skills for reading*. National Foundation for Educational Research.
- Kuppersmitt, J. R. et Yifat, R. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? *Narrative Inquiry*, 24(1), 40-76. (<https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03ku>)
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-108). Éditions Peisaj.
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-74.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H, Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Presses de l'Université du Québec.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developping early literacy. Report of the National Early literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for Intervention*. National Institute for Literacy, National Center for Family Literacy, Jessup, Ed Pubs.
- Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods*, 17(4), 372-411.
- Oakhill, J., Cain, K. et Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468.
- Paris, D. et Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Shepard-Carey, L. (2021). The inference-making of elementary emergent multilinguals: Access and opportunities for learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(4), 499-537. (<https://doi.org/10.1177/1468798419870597>)
- Turgeon, E. (2019). Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans : quelle progression? *Repères*, 59, 51-70.
- Turgeon, E. (2021). Mettre en place des conduites interprétatives à l'éducation préscolaire (Les retombées d'une communauté de pratique). Dans J. Myre-Bisaillon et F. Torterat (dir.), *Les transitions du préscolaire au scolaire : approches empiriques* (p. 55-67). L'Harmattan.
- Turgeon, E. (à paraître). La compréhension en lecture. Dans Montésinos-Gelet, I., Charron, A., Dupin de Saint-André, M. (dir). *Lecture et écriture*. Chenelière.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammet, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-95.

Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.

Viriot-Goedel, C. et Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations. *Pratiques*, 161-162.

Liste des albums de l'application

Anfousse, G. (2009). *La chicane*. La courte échelle.

Boulerice, S. et Dubois, G. (2013). *Un verger dans le ventre*. La courte échelle*.

Chabbert, I. et Delaporte, B. (2016). *Poils aux pattes*. Les 400 coups*.

Chaperon, D. et Iris (2013). *L'abominable*. La courte échelle.

Cohen, L. et Abesdris, M.-A. (2015). *La petite feuille jaune*. Les 400 coups*.

Delporte, J. (2013). *Je suis un raton laveur*. La courte échelle.

Dufresne, R. et Béa (2014). *Collation d'hiver*. Les 400 coups.

Gravel, E. (2011). *Je suis terrible*. La courte échelle*.

Leroy, J. et Delaporte, B. (2015). *L'agneau qui voulait être un loup*. Les 400 coups*.

Leroy, J. et Delaporte, B. (2012). *L'ours brun qui voulait être blanc*. Les 400 coups*.

Rioux, A.-M. et Dumont, Y. (2018). *Une visite inattendue*. Les 400 coups*.

* Albums utilisés dans le cadre de l'intervention (sept au total).

Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ?

Support for oral language development in autistic kindergarten students: Strategies for the teacher-child interaction

Apoyo al desarrollo del lenguaje oral del niño con trastornos del espectro del autismo en jardín de la infancia: ¿cuáles son las estrategias en la interacción maestra-niño?

Andréa Lavigne, Delphine Odier-Guedj et Céline Chatenoud

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088545ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088545ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavigne, A., Odier-Guedj, D. & Chatenoud, C. (2022). Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ? *Éducation et francophonie*, 50(1).
<https://doi.org/10.7202/1088545ar>

Résumé de l'article

Certains enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme n'ont pas développé un langage verbal fluide lorsqu'ils entrent à l'école. La littérature scientifique aborde peu le soutien au développement du langage oral de ces enfants dans le déroulement des interactions en classe. Cet article vise à décrire les principales stratégies interactionnelles qu'utilise une enseignante avec un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Un large corpus de données a été recueilli en classe maternelle spécialisée et analysé qualitativement en alliant l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle : observations ethnographiques, captations vidéo et entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent d'abord que le soutien à l'oral s'inscrit dans une multimodalité langagière complexe, tout en mettant l'accent sur le soutien à la verbalisation de l'enfant. Ensuite, l'enseignante utilise des stratégies d'étayage variées au fil des tours de parole en suivant l'intérêt de l'enfant dans l'interaction. Elle travaille l'oral avec l'enfant en continu, que ce soit en contexte planifié ou non, par le biais d'un ajustement mutuel minutieux et constant. Cet article permet de mieux comprendre le soutien nécessaire pour permettre aux jeunes en difficultés langagières de participer pleinement aux interactions, facteur essentiel de leur réussite éducative et scolaire.

Le soutien au développement du langage oral de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en maternelle : quelles stratégies dans l'interaction enseignante-enfant ?

Apoyo al desarrollo del lenguaje oral del niño con trastornos del espectro del autismo en jardín de la infancia: ¿cuáles son las estrategias en la interacción maestra-niño?

Support for oral language development in autistic kindergarten students: Strategies for the teacher-child interaction

Andréa LAVIGNE

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Delphine ODIER-GUEDJ

Haute École Pédagogique Vaud, Suisse

Céline CHATENOUD

Université de Genève, Suisse

Résumé

Certains enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme n'ont pas développé un langage verbal fluide lorsqu'ils entrent à l'école. La littérature scientifique aborde peu le soutien au développement du langage oral de ces enfants dans le déroulement des interactions en classe. Cet article vise à décrire les principales stratégies interactionnelles qu'utilise une enseignante avec une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Un large corpus de données a été recueilli en classe maternelle spécialisée et analysé qualitativement en alliant l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle : observations ethnographiques, captations vidéo et entretiens semi-dirigés. Les résultats montrent d'abord que le soutien à l'oral s'inscrit dans une multimodalité langagière complexe, tout en mettant l'accent sur le soutien à la verbalisation de l'enfant. Ensuite, l'enseignante utilise des stratégies d'étayage variées au fil des tours de parole en suivant l'intérêt de l'enfant dans l'interaction. Elle travaille l'oral avec l'enfant en continu, que ce soit en contexte planifié ou non, par le biais d'un ajustement mutuel minutieux et constant. Cet article permet de mieux comprendre le soutien nécessaire pour

permettre aux jeunes en difficultés langagières de participer pleinement aux interactions, facteur essentiel de leur réussite éducative et scolaire.

Abstract

Some children with autism spectrum disorder have not yet developed fluent verbal language by the time they enter school. There is little scientific literature about how to support their oral language development in the classroom. The purpose of this article is to describe the main interactional strategies a teacher uses with an autistic student to support language development. A large body of data was collected in specialized kindergarten classes and was qualitatively analyzed by combining the ethnography of the communication and conversational analysis: ethnographic observations, video recordings and semi-directed interviews. The results show that oral communication support is one part of a complex linguistic multimodality, while emphasizing support for the child's verbal skills. The teacher then uses various support strategies throughout the speaking rounds, responding to the child's interest in the interaction. She continuously works orally with the child, whether in a planned or unplanned context, through careful and constant mutual adjustment. This article provides a better understanding of the support children with language difficulties need in order to participate fully in interactions, an essential factor in their educational and academic success.

Resumen

Algunos niños con trastornos del espectro del autismo no poseen un lenguaje verbal fluido cuando ingresan a la escuela. La literatura científica poco aborda el apoyo al desarrollo del lenguaje oral de ese tipo de niños en el funcionamiento de las interacciones en clase. Este artículo busca describir las principales estrategias interaccionales que utiliza una maestra con un niño con trastornos del espectro del autismo para apoyar el desarrollo de su lenguaje. Un amplio cuerpo de datos fue compilado en clase de jardín de la infancia especializada y fue analizado cualitativamente, aliando la etnografía de la comunicación y el análisis conversacional: observaciones etnográficas, filmación video y entrevistas semi-dirigidas. Los resultados muestran por principio que el apoyo a lo oral se inscribe en una multi-modalidad del habla compleja, enfatizando el apoyo a la verbalización del niño. Posteriormente, la maestra emplea estrategias de apuntalamiento variadas durante los intercambios de habla de acuerdo con el interés del niño en la interacción. Ella trabaja lo oral con el niño continuamente, ya sea en contexto planificado o no, mediante un ajuste mutuo minucioso y constante. Este artículo permite comprender más cabalmente el apoyo necesario para permitir a los jóvenes con trastornos del habla de participar plenamente en las interacciones, factor esencial para su éxito educativo y escolar.

INTRODUCTION

Depuis son tout jeune âge, l'enfant accroît son langage par les étayages reçus en milieu familial ou aux services de garde éducatifs à l'enfance (Canut et al., 2021; De Grandpré, 2016; Plessis-Bélaïr, 2010). Au moment de l'entrée en maternelle¹, le personnel enseignant prend le relais en proposant des étayages variés et riches (Canut et al., 2021; Canut et Espinosa, 2016) pour favoriser la consolidation et le développement des compétences langagières du jeune enfant, ainsi que son développement global et harmonieux. Du reste, sur le plan des compétences ciblées dans plusieurs programmes d'éducation préscolaire, si le langage fait l'objet d'une compétence en soi (par exemple la compétence *communiquer* dans le programme-cycle de la maternelle au Québec²), il est aussi au cœur du développement des autres compétences associées à la réussite éducative et scolaire de l'enfant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, 2021). Ainsi, le langage oral est omniprésent en classe (De Grandpré, 2016) et le personnel enseignant l'utilise pour accompagner l'élève vers une meilleure maîtrise, mais aussi pour coconstruire avec lui ses apprentissages; si bien que, pour Chabanne et Bucheton (2002), « enseigner c'est étayer » (p.19).

Dès lors, même lorsque les activités en classe sont préparées, leur déroulement et ce qui va s'y dire, incluant le soutien apporté par l'adulte, ne peuvent être prévus entièrement (Bucheton et al., 2005). Particulièrement en ce qui concerne la communication, ce n'est que dans l'interaction réellement vécue et toujours en contexte (Canut et Espinosa, 2016; Filliettaz et Zogmal, 2020; Girolametto et al., 2007) que l'adulte et l'enfant coconstruisent un sens commun. Pour ce faire, ils ont recours entre autres au langage oral pour communiquer des messages et agir sur l'autre et sur l'environnement (Filliettaz, 2006; Kerbrat-Orecchioni, 1998; Vion, 1992). Ils utilisent alors le langage multimodal, c'est-à-dire qu'ils combinent les dimensions verbale (mots, sons produits), non verbale (gestes, mouvements, mimiques, etc.) et paraverbale (intonations, volume, etc.) du langage (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Sauvage, 2015; Vion, 1992). De plus, leur langage multimodal est utilisé dans un cadre spatiotemporel où sont aussi mobilisées leurs connaissances sociales, linguistiques et culturelles (Gumperz, 1982). Au fil des tours de parole, ils s'appuient sur des indices communs qui orientent leur interprétation tout en les aidant à s'ajuster mutuellement (Auer, 1992; Gumperz, 1982). Ces indices, dits « de contextualisation », sont inhérents au langage lui-même et présents dans l'environnement. Ultimement, s'ajuster dans leur interaction permet aux enfants de se comprendre et d'accéder aux apprentissages, dont ceux sur l'oral.

PROBLÉMATIQUE

Les interactions adulte-enfant à l'éducation préscolaire sont considérées comme l'un des éléments les plus importants pour assurer la qualité de l'éducation et soutenir le développement de l'enfant (Pianta et al., 2016). Interagir avec l'autre et s'ajuster l'un à l'autre se complexifient toutefois lorsque l'autre présente des difficultés langagières importantes associées à un trouble neurodéveloppemental, comme cela peut être le cas pour les jeunes qui ont un trouble du spectre de l'autisme (Lavigne, 2021). Ce trouble est en effet caractérisé par une altération de la communication et des interactions sociales, de même que par des intérêts restreints, et des activités et des comportements répétitifs et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2013) qui peuvent compromettre l'ajustement mutuel entre l'enfant et l'adulte. De plus, ces enfants présentent des profils

langagiers très hétérogènes (Kim et al., 2014; Swanson, 2020), allant du mutisme à un langage verbal très productif (Eigsti et al., 2011; Rapin et Dunn, 2003), qui renvoient à des efforts importants à déployer par les adultes concernant les étayages à apporter (Lavigne, 2021; Leroy et Masson, 2010; Ochs et Solomon, 2005). Leur développement langagier suit une trajectoire souvent atypique et pour certains s'échelonne sur plus de temps après l'entrée à l'école (Kim et al., 2014; Mottron, 2016). Le personnel enseignant doit alors prendre en compte des particularités langagières qui peuvent toucher autant la production que la compréhension (Eigsti et al., 2011; Rapin, 2007) et s'étendre aussi au non-verbal et au paraverbal : difficultés, par exemple, à pointer, à utiliser d'autres gestes conventionnels, à regarder l'autre, à interpréter une intonation. Des difficultés pragmatiques, c'est-à-dire liées à l'utilisation du langage en contexte, peuvent aussi apparaître (Larkin et al., 2017).

Le langage potentiellement peu développé de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme accentue l'asymétrie dans la dyade adulte-enfant (Leroy et Masson, 2010) : l'adulte doit aider davantage l'enfant à établir et à maintenir une attention mutuelle et à participer aux échanges. Il doit aussi redoubler d'efforts pour s'ajuster au niveau de l'enfant et lui offrir un modèle langagier ajusté à ses capacités (Canut et al., 2013; Florin, 2010). Son rôle d'étayage et sa compétence à fournir du soutien à l'enfant sont donc redéfinis pour permettre à ce dernier de développer son langage durant toute la période scolaire (Lavigne, 2021; Mottron, 2016).

La complexité de la tâche de l'adulte relative à l'accueil et au soutien d'un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme à l'éducation préscolaire est bien décrite dans les recherches sur le profil de ces enfants. Par contre, à notre connaissance, peu de travaux en classe ordinaire ou spéciale se sont attardés à la manière de s'y prendre concrètement sur le moment, dans la complexité des interactions et des tours de paroles, pour favoriser le développement du langage oral de ces enfants. Ce vide scientifique est d'autant plus surprenant que la prévalence du trouble du spectre de l'autisme est de 1/145 (Fombonne et al., 2019) et qu'il s'agit du trouble le plus prévalent en milieu scolaire au Québec (Noiseux, 2017). À l'échelle québécoise, plus de la moitié de ces jeunes sont orientés vers des classes spéciales durant leur formation générale³ (Noiseux, 2017), où ils bénéficient d'un soutien et d'un encadrement plus substantiels qu'en classe ordinaire (Gaudreau, 2010).

Cet article propose de combler ce vide en décrivant les principales stratégies⁴ interactionnelles qu'utilise une enseignante avec une enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme pour soutenir son développement langagier. Les deux sous-objectifs sont les suivants : 1) dresser un portrait général des stratégies de l'enseignante, particulièrement les stratégies qui suivent l'intérêt de l'enfant et les stratégies d'étayage langagier; 2) montrer à partir de séquences d'interaction comment sont mises en oeuvre et se combinent ces mêmes stratégies.

CADRE CONCEPTUEL

Une recension portant sur les stratégies interactionnelles pour soutenir le développement langagier et issues d'interventions dites « naturalistes » (interactionnistes autant que behavioristes) auprès d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spéciale a été réalisée (ci-après Ingersoll, 2011; Kaiser et Trent, 2007; Low et Lee, 2011; Sowden et al., 2011). Les interventions dites « naturalistes » regroupent des stratégies variées mises en place en contexte dans les routines et activités habituelles (Odom et al., 2010). Les articles mentionnant des interventions sans description précise des stratégies ont été écartés. Conséquemment, la recension a été élargie au-delà de l'éducation préscolaire et de la classe spéciale pour inclure d'autres niveaux d'enseignement et le

contexte extrascolaire⁵ (ci-après Andzik et al., 2019; Emerson et Dearden, 2013; Franco et al., 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Greenspan et Wieder, 2009; Soto et al., 2020; Wieder et Greenspan, 2003). En définitive, trois macrocatégories de stratégies ont été isolées : 1) sollicitation, 2) suivi des intérêts de l'enfant, et 3) étayage langagier. Les résultats présentés portent particulièrement sur les deux dernières catégories.

Dans la macrocatégorie des stratégies de sollicitation issues essentiellement des interventions naturalistes behavioristes, l'adulte soutient le langage de l'enfant par l'incitation et le renforcement (Ingersoll, 2011). Généralement, de courtes séances d'apprentissage sont insérées à partir de ce que fait l'enfant initialement (Sowden et al., 2011), puis l'adulte enseigne le langage visé (réponse ou comportement attendu).

Dans la macrocatégorie des stratégies de suivi des intérêts de l'enfant, l'adulte est encouragé à participer à l'activité ou au jeu avec l'enfant (Girolametto et al., 2007; Kaiser et Trent, 2007; Low et Lee, 2011; Mahoney et Powell, 1988; Wieder et Greenspan, 2003). Dans les approches interactionnistes, qui sont les plus explicites pour cette macrocatégorie, suivre l'intérêt de l'enfant signifie observer finement l'enfant, son attention, ses actions, puis d'attendre davantage pour mieux ajuster la suite de l'interaction, de partir de ce que l'enfant propose et ainsi le joindre dans l'interaction (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Greenspan et Wieder, 2009; Mahoney et Powell, 1988). Ce faisant, l'adulte suit tout au long du jeu les initiatives de l'enfant et répond à ses intérêts. Tout est considéré comme faisant sens : les actions de l'enfant, ses gestes et ses vocalisations; l'adulte répond à toutes ces formes d'initiatives (Girolametto et al., 2007).

Enfin, dans la troisième macrocatégorie de stratégies d'étayage langagier, l'adulte adopte une attitude responsive pour soutenir autant la production que la compréhension du langage (Girolametto et al., 2007). Pour ce faire, il réduit entre autres les ambiguïtés contextuelles, accentue les indices importants et offre un langage redondant (Girolametto et al., 2007). De plus, il nomme ou désigne les objets, commente et choisit une syntaxe, un contenu sémantique et un rythme adaptés au niveau de l'enfant (Girolametto et al., 1996; Kaiser et Trent, 2007; Mahoney et Powell, 1988; Wieder et Greenspan, 2003). Ses étayages passent aussi par le non-verbal, la variation prosodique et la combinaison des indices multimodaux (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 2007; Wieder et Greenspan, 2003). Il privilégie les phrases complètes (Emerson et Dearden, 2013), de même que les stratégies de reprise totale ou partielle de l'énoncé de l'enfant, de reformulation et d'expansion (ajouter à partir de ce que l'enfant dit) (Andzik et al., 2019; Franco et al., 2013; Girolametto et al., 1996, 2007; Ingersoll, 2011; Kaiser et Trent, 2007; Smith, 2001; Soto et al., 2020; Sowden et al., 2011).

En somme, aucune des recherches recensées ne présente de transcription ou de description de séquences d'interaction adulte-enfant, ce qui ne permet pas de comprendre comment la stratégie est utilisée. De ce fait, cet article a pour but de décrire l'utilisation des stratégies au sein même de séquences d'interaction enseignante-enfant.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude doctorale portant sur les interactions entre une enseignante et un enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spéciale (Lavigne, 2021) alliant l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1982, 1989; Hymes, 2005) et l'analyse conversationnelle (Filliettaz, 2014; Korikiakangas et Rae, 2013).

Participants

L'enseignante participante a été sélectionnée intentionnellement. Elle devait : 1) être titulaire de la classe spéciale pour enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme; 2) travailler à temps plein; 3) utiliser des approches pédagogiques misant sur les interactions en classe (pour accéder à une variété d'interactions). L'enseignante en adaptation scolaire et sociale choisie (Audrey) évolue en école ordinaire, en classe de maternelle spéciale accueillant cinq enfants de 4 à 6 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme. Elle est soutenue par une éducatrice spécialisée et une préposée aux élèves handicapés. Elle cumule plus de 20 années d'expérience et détient un certificat de 2^e cycle universitaire sur l'enseignement auprès des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme qui lui a permis de s'initier aux approches interactionnistes.

L'enfant (Laura) a été sélectionnée d'après les critères suivants : 1) fréquentation d'une maternelle à temps plein; 2) diagnostic établi de trouble du spectre de l'autisme; 3) important retard langagier, comme en témoigne une évaluation réalisée en orthophonie; et 4) participation à un maximum d'interactions en dyade avec l'enseignante (ex. : pas de sorties fréquentes de la classe en raison du comportement). Laura, 6 ans, communique essentiellement par le non-verbal en utilisant des gestes et des holophrases (mots-phrases) couplées avec des gestes, que ce soit en anglais ou en français (contexte familial bilingue)⁶. Elle produit peu de phrases simples de 2 ou 3 mots. L'augmentation de sa verbalisation au niveau de la communication orale est le besoin jugé prioritaire pour l'enfant.

Collecte de données

Un large corpus de données a été recueilli à Montréal sur 14 semaines, de février à juin 2018, dans le cadre d'une démarche ethnographique. La première autrice s'est intégrée graduellement au milieu de vie de la classe en réalisant des observations participantes (Lapassade, 2002) à raison de 2 à 3 demi-journées d'observation par semaine pour un total d'environ 75 heures. Sa participation a été considérée comme faisant partie du contexte plutôt qu'un biais dans la recherche (paradoxe de l'observateur) (Labov, 1972). Les observations ont été complétées par des captations filmées par la première autrice (Mondada, 2007), avec plusieurs caméras installées dans la classe simultanément, totalisant 17 demi-journées. Elles ont été bonifiées d'un carnet de notes et d'un journal de bord (Beaud et Weber, 2010). De plus, 6 entretiens semi-structurés ont été réalisés avec l'enseignante sur le thème du langage et de l'interaction avec l'enfant, dont 3 sous forme de rétrospection (Samuelsson et Plejert, 2015) par le visionnement de séquences d'interaction filmées en classe avec l'enseignante. La qualité de la démarche interprétative (Gohier, 2004) a été assurée par la triangulation des sources de données; la description riche, transparente et rigoureuse du contexte tout au long de la recherche facilitant le transfert des conditions méthodologiques; l'énonciation des présupposés de la chercheuse; la corroboration de plusieurs informations contextuelles par l'enseignante en entretien; et la saturation des données au sein d'un très large corpus d'interaction en dyade.

Analyses

Trois phases de réduction du corpus vidéo se sont succédé pour cibler l'interaction en dyade Audrey-Laura. Les vidéos retenues sont d'une bonne qualité technique (image, son, prise de vue de face des participantes). Les extraits ont été choisis en fonction du nombre de tours de parole (pour le maintien de la participation à l'interaction), des activités dirigées avec du matériel à visée didactique (moments de transitions écartés), de la collaboration de l'enfant à l'activité (limitation des difficultés comportementales), et du travail apparent sur l'oral. Parallèlement, une analyse thématique des entretiens (Paillé et Mucchielli, 2016) a été

réalisée en ne retenant que les passages traitant de l'interaction Audrey-Laura. Les stratégies constituent l'une des 4 catégories émergentes (Bardin, 2013). Les thèmes regroupés sous cette catégorie ont été reclassés avec une grille préconstruite à partir de la recension de littérature précédemment décrite (Lavigne, 2021). Enfin, les notes d'observation ont servi à documenter le contexte général et à appuyer certains indices dans les séquences filmées retenues.

Transcriptions

Les 7 séquences retenues ont fait l'objet d'une transcription multimodale du langage (verbal, non verbal, paraverbal) basée sur une adaptation simplifiée de conventions de transcription de l'analyse conversationnelle d'après Jefferson (2004) (conventions de transcription en annexes). Les indices de contextualisation apparaissant dans et autour du langage ont ensuite été identifiés (Gumperz, 1982; Hymes, 2005). Ils ont permis de comprendre l'enchaînement des stratégies relativement à ce que dit et fait aussi l'enfant et à ce qui se passe *in situ*. Enfin, les stratégies interactionnelles utilisées par Audrey ont été relevées pour chaque séquence retenue d'après les catégories préconstruites à la lumière de la recension de littérature (Lavigne, 2021). Le tableau 1 (section suivante) reprend ces macrocatégories.

RÉSULTATS

Par les analyses des entretiens, des observations et des séquences filmées décortiquées en profondeur, un portrait très large des stratégies interactionnelles de soutien au développement langagier utilisées par l'enseignante a été dressé (voir tableau 1). Les stratégies relevées dans les deux extraits présentés ci-après sont indiquées par une croix dans les colonnes de droite.

Tableau 1

Synthèse des stratégies interactionnelles de soutien au développement langagier utilisées par l'enseignante

Macrostratégies		Stratégies répertoriées dans le corpus	Extrait 1	Extrait 2
1. Macrostratégies de sollicitation	Stratégies pour attirer/gérer l'attention	<p>Interpeller : nommer l'élève quand on s'adresse à elle.</p> <p>Interpeller par le non-verbal : s'approcher physiquement, se placer à la hauteur de l'élève.</p> <p>Maintenir le fil conducteur de l'activité en s'asseyant près de l'élève et en relançant fréquemment l'élève à propos de l'activité en cours.</p> <p>Attirer/gérer l'attention par du matériel : réduire ou contrôler le matériel.</p> <p>Augmenter graduellement le temps de travail.</p>		
	Stratégies pour inciter à agir	<p>Modeler totalement ou partiellement le langage : utiliser des formulations couramment utilisées, demander de l'aide à l'élève.</p> <p>Demander explicitement de dire, de prononcer le début du mot à compléter (ébauche) ou de formuler en attendant une reprise la part de l'élève.</p> <p>Ne pas trop insister pour que l'élève répète, redise afin qu'il agisse.</p> <p>Questionner l'élève (questions ouvertes, fermées, à choix) et lui donner le choix explicite « oui ou non ».</p> <p>Offrir un temps de délai, attente : attendre, s'approcher de l'élève, la regarder, mimique signifiant l'attente d'une réponse.</p> <p>Indice (verbal, gestuel, assistance physique).</p> <p>Enchaîner plusieurs stratégies pour atteindre le but, mais celles-ci ne sont ni préordonnées, ni prévisibles, ni toutes de l'ordre de la sollicitation.</p>		
2. Macrostratégies de suivi de l'élève 1. intérêt de l'élève	Stratégie pour observer et attendre	Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) momentanément pour revenir plus tard à l'exigence (<i>hold</i>).	x	
		Accepter le changement de centre d'attention (<i>focus</i>) total.		
		Observer l'élève, ce sur quoi porte son attention : chercher des indices multimodaux et faire des hypothèses d'interprétation.		x
		Attendre plus longtemps pour donner le temps de répondre et d'envoyer un signe, une initiative.		x
		Imiter : son, geste, mot, action, utilisation de matériel et jeux symboliques.		x

3. Macrostratégies d' étayage langagier	Stratégies pour imiter l'action	Exploiter l'avantage du ratio 1:1 avec Laura, puisque l'enseignement individuel est idéal pour l'imiter et suivre son initiative le plus possible.	x	x
	Stratégies pour répondre aux préoccupations/intérêts de l'élève (dans l'activité en cours ou autres)	Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève à un jeu symbolique ou participer à un jeu symbolique et comprendre ce qui « déclenche » le jeu symbolique chez l'élève.		x
		Inclure la préoccupation ou l'intérêt du moment de l'élève dans l'activité en cours : ses idées, ses jeux spontanés.	x	x
		Répondre à ce qui est dit/fait; répondre aux initiations verbales et non verbales de l'enfant et aux écholalies comme porteuses de sens. Construire du sens à partir des mots, des gestes, des bruits, des mimiques, des déplacements ou de leur combinaison, du contexte et de ce que l'enseignante connaît de l'élève.		x
	Stratégies pour susciter l'intérêt	Viser l'alternance : accélérer le rythme d'un jeu et recourir à des jeux d'alternance de type « coucou ».		
		Profiter d'une circonstance, d'un problème qui apparaît <i>in situ</i> dans l'activité.		
		Mettre le matériel à disposition pour qu'elle puisse mettre en œuvre, exprimer ses intentions, faire preuve de créativité et explorer.		
		Offrir des choix de matériels visibles, même s'ils modifient le déroulement prévu de l'activité.	x	
		Matériel attirant, attrayant (nouveau pour l'élève, connu et qui intéresse l'élève).		
	Stratégies pour soutenir la compréhension ou rectifier l'incompréhension de l'élève	Nomme: l'élève quand on s'adresse à elle.		
Compléter le langage avec des indices contextuels/des aides visuels à la compréhension : pointer, mimer, rapprocher une image, etc.		x	x	
Ajuster la complexité du langage au niveau de l'enfant : autoprise du langage pour simplifier; expliciter verbalement les indices; privilégier le langage multimodal naturel.				
Présenter les instructions graduellement : avoir recours à des séquences de pictogrammes; ajuster les règles d'un jeu; questionner l'élève étape par étape.				
Utiliser des phrases complètes avec des énoncés courts.		x		
Parler lentement.		x		
Accentuer les mots importants.		x		
Introduire du vocabulaire visé/compris par l'enfant.		x		
Chercher l'approbation/désapprobation pour confirmer l'interprétation en requestionnant au besoin.	x	x		

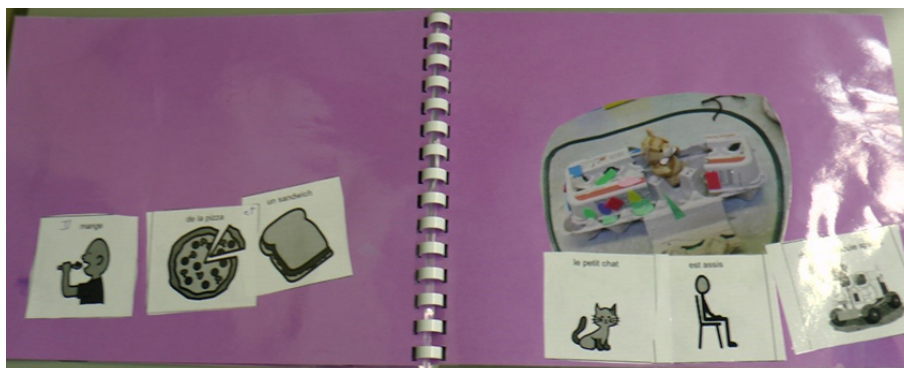
Stratégies pour introduire le langage verbal	Introduire des mots amusants : faire des blagues; interjections; onomatopées.	x	
	Musicalité de la voix : comptines; variation de la prosodie; changer de ton lorsque l'attention n'est pas captée.	x	
	Incarner les personnages en modifiant sa voix.		
	Formuler (modeler) sans inciter l'élève à répéter.	x	
	Commenter à partir d'indice visuel (ex. : objet), courts commentaires.	x	x
	Nommer, désigner, narrer.		
Stratégies pour enrichir le langage verbal	Utiliser le langage de l'autre et l'incorporer à la conversation en l'enrichissant, en jouant.		
	Expansion : enrichissement de l'énoncé de l'enfant.		
	Répéter, reprendre (reprise seule, déclarative ou par reprise, interrogation non inversée, etc.), corriger/dire ce que l'enfant a fait/reformuler.	x	
	Reprise avec incitation à réparer par un encouragement direct verbal ou gestuel.		

Dans cette section, seront successivement décrites une séquence transcrite d'une activité préalablement planifiée par l'enseignante qui portait précisément sur l'oral, puis une séquence non planifiée⁷ de soutien au développement du langage oral au sein d'une activité qui portait plutôt sur l'exploration des formes géométriques. Pour les deux extraits, les principales stratégies interactionnelles qu'utilise l'enseignante pour suivre l'intérêt de l'enfant et étayer le langage verbal dans les deux séquences ciblées seront expliquées.

Extrait 1 : activité planifiée de soutien au développement du langage oral

Cet atelier planifié de soutien au développement du langage oral (tableau 2) porte sur la construction d'une bande-phrase illustrée. Le but est de construire une phrase à l'image de la phrase en 3D (Dugas, 2009) et de la verbaliser après coup. L'activité s'inscrit dans un projet sur le thème de l'espace dans lequel l'enfant a choisi un petit chat en peluche et lui a construit elle-même un véhicule avec du matériel de bricolage et des jouets. La mise en scène du petit chat assis dans son véhicule a été photographiée. Dans cet atelier de la bande-phrase, Audrey souhaite partir des idées antérieures de Laura et de la photographie. Audrey explique qu'elle met des pictogrammes à sa disposition, compte tenu de la difficulté qu'a Laura à mettre en mots ce que représente la photo. Dès l'ouverture de la séquence, bien qu'Audrey évoque le placement « d'un dernier » pictogramme avant le collage, soit celui qu'il manque pour représenter la photo du petit chat dans le véhicule, Laura place plus de pictogrammes que prévu. Audrey tente de l'arrêter et d'introduire une phase de verbalisation, mais la laisse finalement poursuivre. Une fois tous les pictogrammes disponibles placés par Laura dans un ordre précis, les deux interactantes passent finalement à une phase de verbalisation formelle dans laquelle elles « redisent » ensemble les deux phrases construites : « Le petit chat est assis dans le véhicule spatial. Il mange de la pizza et un sandwich. » La séquence se clôt sur la proposition d'Audrey de coller les pictogrammes.

Figure 1



Audrey et Laura verbalisent les phrases en pointant successivement les pictogrammes

Figure 2



Phrases construites avec des pictogrammes à partir de la photographie

Tableau 2

Transcription de l'extrait 1 : activité planifiée de soutien au développement du langage oral

17 A	a :lors : (1,5 sec) le petit chat [[((pointe le pictogramme du petit chat; prononce chaque mot de manière détachée))]]
18 L	[[((pince l'image du petit chat entre son pouce et son index en le laissant sur le carton***))]] <i>Petit</i>
19 A	est assis :↗- (1 sec.) ((pointe simultanément le pictogramme « assis »))
20 L	((regarde chacun des pictogrammes pointés)) assis
21 A	((pointage simultané)) dans le véhicule [spatial –
22 L	[(véde]dé paï) ((ramène ses deux bras le long de son corps))
23 A	(2 sec.) il mange ((pointe les pictogrammes simultanément)) – (0,5 sec.) [de la pizza] et un sandwich :? ((voix plus aiguë sur « sandwich »; se penche vers l'avant en tournant sa tête vers L.))
24 L	[mange (<i>iza</i>)] sandwich
25 A	oh là là il en fait des [choses hein? (1 sec)

Extrait 2 : activité non planifiée de soutien au développement du langage oral

Dans cette séquence (tableau 3), Audrey et Laura sont installées côte à côte et Laura y entame un dessin libre entre deux tâches sur les formes géométriques. Audrey questionne Laura sur les traits courts et saccadés qu'elle dessine : « Qu'est-ce que tu dessines? » Laura peine à répondre immédiatement et directement aux questions d'Audrey, laquelle lui octroie beaucoup de moments d'attente. À partir de la première réponse asynchrone de Laura (de la pluie), Audrey propose un jeu de « faire semblant », dans lequel elle incarne un personnage triste de ne pas pouvoir jouer dehors. Le matin même, Laura avait montré sa contrariété durant l'établissement de l'horaire du jour lorsqu'elle avait compris qu'en raison de la pluie,

la récréation se déroulerait à l'intérieur. Avec le soutien d'Audrey tout au long de la séquence, Laura développe ses idées à partir du dessin qui sert de soutien au langage et au symbolique. Au début de l'extrait ci-après, Laura dessine un sourire sur sa feuille et s'exclame en réponse à la mimique triste et contrariée du personnage joué par son enseignante. À la suite de cet extrait, Laura et Audrey trouvent une solution pour résoudre le problème de la pluie, celle du dessin d'un soleil.

Figure 3



Dessin de Laura qui représente un sourire et des bras en l'air

Figure 4



Audrey imite Laura qui s'exclame en levant les bras

Tableau 3

Transcription de l'extrait 2 : activité non planifiée de soutien au développement du langage oral

12 L	((cesse de dessiner, tourne la tête vers A., la regarde, puis se redresse et regarde de l'autre côté en souriant)) AHEN :: ((lève les bras en l'air en forme de « V », sourit, garde la pose*****)) (3 sec.)
13 A	c'est les bras en l'air ↗ ((pointe le dessin de L.)) comme ça? - HOU [RRA ::]: ((lève les bras en l'air en criant en imitant le geste de L.)) (3 sec.)
14 L	(([regarde brièvement A.], puis regarde ensuite devant elle, puis son dessin en souriant, les bras toujours en l'air))
15 A	((baisse les bras; regarde L.))
16 L	((baisse les bras; pose le pouce brièvement sur les traits qu'elle venait de dessiner, poursuit son dessin : 3 nouveaux traits interprétés ici comme une bouche et des yeux)) (3 sec.) I happy ((regard orienté vers le visage de A.))
17 A	ah ::: (excl.) ne pleure plus ↘ sois jo↗yeux :↘ ((prend le crayon devant elle sur la table et s'étire vers la table d'à côté*****))

Stratégies pour suivre les intérêts de l'enfant

Dans l'extrait 1, Audrey suit les intérêts de l'enfant en lui proposant du choix de matériel par les pictogrammes. Elle accepte l'action entreprise par l'enfant de placer plus de pictogrammes que ce qui était prévu et elle revient plus tard à la phase de verbalisation planifiée. Durant cette phase, l'enseignante ralentit le débit et allonge les pauses entre ses énoncés pour donner le temps à l'enfant de répondre (0,5 à 1,5 seconde). Fait intéressant, ces adaptations du rythme sont suffisantes pour que Laura prenne ses tours de parole sans la consigne explicite de verbaliser.

Dans l'extrait 2, Laura omet souvent de répondre verbalement à Audrey et se penche plutôt sur son dessin (comme en 14L et 16L). Au lieu d'y voir une rupture dans l'interaction, Audrey laisse encore une fois du temps à l'enfant, mais cette fois pour construire sa réponse à travers son dessin. Laura prendra finalement la parole. Audrey profite de l'attente pour observer finement l'orientation du regard de l'enfant pour déterminer si elle la désigne

comme interlocutrice (12L et 16L) ou si elle élabore son dessin. Audrey partage aussi les émotions de Laura en imitant ses gestes et sa prosodie (« ahen/hourra! » en 13A), tout en donnant à l'énoncé une forme conventionnelle. Elle suscite l'intérêt de Laura, cette fois en incluant le thème de la pluie dans le jeu symbolique. Elle joint l'idée de l'enfant (la pluie) à une émotion (tristesse) et à une action (pleurer), ce qui déclenche un problème dans le jeu qui permettra à l'interaction de se poursuivre jusqu'à la résolution du problème (entre autres en 17A).

Stratégies d'étayage langagier pour soutenir la compréhension

Dans l'extrait 1, l'enseignante combine à maintes reprises le langage avec des indices gestuels redondants avec le langage. Elle pointe successivement des pictogrammes (par exemple en 17A, 19A, 21A, 23A). Elle privilégie les phrases complètes adressées à l'enfant plutôt que les mots-clés. Elle adopte une prononciation appuyée et elle accentue les mots importants dont la verbalisation est visée dans cette séquence, c'est-à-dire les mots illustrés par les pictogrammes « pizza », « petit » (première syllabe) et « mange ». Elle demande l'approbation de Laura à propos de ce que représentent les pictogrammes en utilisant ce pic de hauteur intonative à la fin du segment verbalisé en 17A et 23A. En 25A, Audrey ajoute une interjection (« hein ») à son intonation montante en fin d'énoncé pour interpeller l'enfant.

Dans l'extrait 2, Audrey adresse aussi une demande d'approbation par une intonation montante à la fin d'une reformulation verbale (« c'est les bras en l'air comme ça? ») en 13A, mais à partir de ce que fait Laura. Ce faisant, elle multiplie encore ici les indices multimodaux, en offrant une information supplémentaire à son langage verbal, par le pointage du dessin redondant par rapport au langage et par un geste supplémentaire conventionnel (bras en l'air).

Stratégies d'étayage pour introduire et enrichir le langage verbal

En plus de formuler le langage attendu tout au long de l'extrait 1, Audrey fait un court commentaire en 25A sur le contenu des images dans leur ensemble. Ce faisant, elle rappelle l'intérêt de l'enfant et le projet sur l'espace en commentant l'action du personnage fictif du petit chat. Tout au long de la séquence, en nommant chaque image choisie, elle maintient ce fil conducteur par ce lien au personnage dans ses commentaires.

Dans l'extrait 2, Audrey formule verbalement ce que Laura fait et intègre une musicalité dans sa voix : allongement de « hourra » en 13A et augmentation du volume de la voix pour marquer l'exclamation; accentuation des mots importants « plus » pour accentuer la négation et « joyeux » pour marquer l'idée principale de l'enfant en 17A. Elle introduit aussi des mots amusants dans son langage, dont des interjections et des onomatopées qui traduisent des émotions diverses. Par exemple, en 17A, l'interjection allongée « ah » accentue l'indice de sa compréhension de ce que veut dire l'enfant. Tous ces indices prosodiques sont couplés à des gestes et des mimiques exagérées. Audrey reformule les actions, les gestes et le langage de Laura sans qu'il y ait cette fois de « cible » à verbaliser. Ses reformulations offrent un enrichissement syntaxique, énonciatif, lexical, en plus d'offrir un modèle attendu en français. « I happy » en 16L devient alors « ne pleure plus, sois joyeux » en 17A.

DISCUSSION

Soutien planifié ou non planifié au développement du langage oral : les ajustements dans le choix des stratégies

Les deux extraits analysés montrent comment chaque moment peut être saisi par l'enseignante de cette étude pour soutenir le développement langagier de l'enfant en difficulté, que ce soit en contexte d'activité sur l'oral planifié (bande-phrase) ou non planifié (séquence du dessin à l'intérieur d'une tâche de traçage de formes). Cette nécessité constante d'étayages multiples et divers, et d'ajustements essentiels de l'enseignante pour optimiser le soutien au développement du langage oral (Lavigne, 2021) apparaît dans tous les extraits : nommer plus de pictogrammes que prévu; ouvrir la possibilité d'un jeu symbolique.

Atouts d'une posture interactionniste dans le soutien au langage

Dans les deux extraits, Audrey adopte une posture interactionniste de soutien et une attitude de réponse (*responsive*) par rapport à ce que fait l'enfant (Girolametto et al., 2007; Swanson, 2020); elle encourage implicitement l'enfant à verbaliser, à prendre la parole, mais sans l'inciter directement pour obtenir une réponse attendue de sa part (Girolametto et al., 2007). Le soutien offert suit le cours de l'interaction et l'enfant y prend sa place d'interlocutrice.

Dans ce soutien constant finalement incontournable, la combinaison sur le vif de stratégies diverses selon le déroulement de l'interaction devient elle aussi inévitable, contrairement à ce qui est préconisé dans les approches naturalistes comportementales (Andzik et al., 2019; Hart et Risley, 1975). Dès lors, l'enseignante met l'accent sur le contenu des messages et la participation de l'enfant en cherchant à poursuivre l'interaction (Fasulo et Fiore, 2007; Wagner, 2017), plutôt que sur leur forme et sur la quête du succès immédiat. En définitive, soutenir le développement langagier devient un projet à long terme avec l'enfant (Motttron, 2016).

Suivre l'intérêt de l'enfant pour mieux étayer le langage ensuite

Dans le même ordre d'idées, ces deux extraits montrent comment les macrostratégies de suivre l'intérêt de l'enfant (Girolametto et al., 2007) sont primordiales dans ce type de soutien pour pouvoir ensuite lui offrir un étayage langagier plus précis. Cette combinaison des initiatives de l'enfant et des étayages de l'adulte est au coeur du travail didactique de l'enseignante sur l'oral. Les résultats mettent en lumière une observation fine de l'enseignante et une attente de sa part pour laisser l'enfant agir et prendre son tour de parole (Girolametto et al., 2007), une imitation des actions et des mots de l'enfant (Caldwell, 2006; Girolametto et al., 2007; Ingersoll, 2011; Mahoney et Powell, 1988), une réponse à ses préoccupations ou à ses intérêts du moment pour les inclure dans l'activité en cours et l'offre de choix pour susciter son intérêt. Au niveau de l'étayage langagier, maintes microstratégies visant à favoriser la compréhension de l'enfant ont été relevées : débit ralenti, gestes et pointages, accentuation prosodique (Emerson et Dearden, 2013; Girolametto et al., 2007; Wieder et Greenspan, 2003). L'enseignante combine les indices dans et autour du langage verbal et prend en charge la multiplication des liens tissés entre ces indices contextuels. Elle introduit aussi constamment le langage verbal en formulant ce qui se passe dans l'action, en introduisant des mots amusants et en utilisant des personnages de jeux symboliques (Girolametto et al., 2007). Cette mise en mots constante contribue à maintenir le fil conducteur de l'interaction et aide l'enfant à développer ses idées. L'enseignante prend ainsi en charge pour l'enfant une partie de la verbalisation et se

montre très généreuse dans son rôle d'interlocutrice pour que l'interaction fonctionne au mieux (Ochs et Solomon, 2005). Enfin, dans le dernier extrait, elle enrichit aussi le langage verbal de l'enfant en le reformulant et en lui offrant une forme conventionnelle en français (Girolametto et al., 1996, 2007; Ingersoll, 2011; Soto et al., 2020; Sowden et al., 2011). Ces conduites de reprises du langage de l'enfant sont aussi largement documentées dans l'acquisition du langage du jeune enfant tout-venant (Bernicot et al., 2006; Canut et Espinosa, 2016; Veneziano, 1997).

Ancrage de la compétence orale : multimodalité, interaction et contexte

En ce qui concerne la compétence orale travaillée à l'éducation préscolaire avec un enfant en grande difficulté, il ressort des analyses que le langage est toujours considéré comme multimodal par l'enseignante (Filliettaz, 2014) et à cet égard, le volet structural de l'oral est autant continuellement enseigné que le volet pragmatique (Dumais, 2014), que ce soit en contexte d'activité planifiée ou non planifiée. En outre, bien qu'une verbalisation plus fréquente et variée soit visée avec Laura, la production du langage ne peut jamais se détacher de la compréhension ni de la participation plus large à l'interaction en cours. Alors que De Granpré (2016) souligne la visée de passer d'une intervention contextualisée sur l'oral vers une intervention décontextualisée, il semblerait que l'ancrage en contexte signifiant demeure la base pour l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme qui peine justement à repérer les indices en contexte.

Permettre à l'enfant une pleine participation à l'interaction

En terminant, dans ces extraits, Audrey donne crédit à Laura en la considérant comme une interactante à part entière qui peut interagir et coconstruire du sens en toute situation, et ce, en dépit de son trouble du spectre de l'autisme et de son langage non conventionnel. Laura est en effet vue comme valide dans l'interaction (Fasulo et Fiore, 2007). Faire vivre quotidiennement à l'enfant des interactions dans lesquelles elle a pleinement sa place d'interlocutrice est une autre manière de l'aider à développer ses compétences.

Limites

Cette recherche comporte certaines limites. Premièrement, en analysant davantage de séquences, d'autres utilisations de stratégies auraient potentiellement pu être constatées. Deuxièmement, le choix intentionnel d'une enseignante qui adopte une posture interactionniste dans ses interventions a certainement influencé les stratégies et les activités de la classe. Enfin, il faut souligner l'impossibilité de généraliser les résultats ni à l'ensemble des interactions en dyade Audrey-Laura ni à d'autres dyades d'enseignante-enfant, compte tenu, entre autres, du contexte unique de la classe et des caractéristiques de Laura (par exemple son bilinguisme). Cela dit, la démarche serait tout à fait reproductible et permettrait de faire ressortir la mise en oeuvre de stratégies avec d'autres enfants vivant des difficultés, avec ou sans trouble du spectre de l'autisme.

CONCLUSION

En conclusion, l'analyse fine des séquences d'interaction enseignante-enfant permet d'attribuer du sens aux indices multimodaux et de faire ressortir de petites stratégies qui se combinent. En somme, ces stratégies et leurs combinaisons font une grande différence dans le soutien au développement langagier de l'enfant, et ce, autant lorsque l'activité planifiée

porte précisément sur l'oral que lorsque l'enseignante saisit spontanément une occasion dans une activité qui portait sur autre chose.

En ce qui concerne les retombées, la démarche d'analyse de séquences filmées proposée (Lavigne, 2021)⁸ pourrait être utilisée lors de formations pour le personnel enseignant afin de faciliter le repérage des indices dans et autour du langage sur lesquels s'appuyer pour s'ajuster dans l'interaction avec l'enfant ayant des difficultés langagières. D'autre part, cette démarche d'analyse est prometteuse pour mieux comprendre les stratégies interactionnelles pouvant être utilisées avec l'enfant pour le soutenir et l'amener plus loin dans son développement langagier.

Notes

[1] Par *maternelle*, il est entendu la classe de première année de scolarité pour les enfants au Québec qui entrent à l'école à 4 ou 5 ans. Cette classe est nommée ailleurs dans d'autres terminologies : en Suisse, 1P (Harmos) ou encore, en France, Grande Section.

[2] Il est à noter que la collecte de données pour la présente recherche a été effectuée alors que le programme de formation pour l'éducation préscolaire du Québec en vigueur était encore celui de 2006.

[3] Pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire combinés.

[4] Le terme *stratégie*, qui est utilisé dans plusieurs articles pour décrire l'ensemble des stratégies comprises dans les interventions naturalistes (entre autres Giolametto et al., 2007; Ingersoll, 2011; Odom et al., 2010), a été retenu. Ces stratégies correspondent à des processus connus ou qui sont mobilisés dans le but précis (Allen, 2017) de soutenir le langage et l'interaction.

[5] Le contexte extrascolaire est très répandu en ce qui concerne le soutien au développement langagier dans le cadre des interventions précoces pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

[6] Il est impossible de savoir si la langue de scolarisation en français pourrait expliquer son faible usage du langage verbal. Toutefois, l'élève ne verbalise pas davantage à la maison, peu importe la langue, ce qui laisse croire que la langue de scolarisation ne serait pas un enjeu majeur, d'autant plus qu'elle peut s'exprimer dans la langue de son choix à l'école comme à la maison.

[7] Bien qu'il s'agisse de deux activités planifiées par l'enseignante, la première seulement portait initialement sur le travail de la compétence à communiquer. L'autre était donc non planifiée relativement à des visées précises sur le langage.

[8] Nous soulignons le soutien financier du Fonds de recherche société et culture du Québec (FRSCQ) et de l'Institut universitaire en DI et TSA pour notre recherche doctorale. Nous remercions également Manuelle Chaskar-Beuchat pour sa contribution à la révision de cet article.

Bibliographie

- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3^e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://www.archipel.uqam.ca/10888/>)
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Andzik, N. R., Cannella-Malone, H. I. et Sigafos, J. (2019). Practitioner-implemented functional communication training: A review of the literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 79-89.
- Auer, P. (1992). Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. Dans P. Auer et A. Di Luzio (dir.), *The Contextualization of language* (p. 1-37). John Benjamins.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e édition). Presses universitaires de France. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb437148710>)
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). La Découverte. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42188857p>)
- Bernicot, J., Orvig, A. S. et Veneziano, E. (2006). Les reprises : dialogue, forme, fonctions et ontogénèse. *La linguistique*, 42, 29-49.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguier, M. (2005). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères: recherche en didactique du français langue maternelle*, 30, 33-53. (<https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>)
- Caldwell, P. (2006). Speaking the other's language: Imitation as a gateway to relationship. *Infant and Child Development*, 15(3), 275-282. (<https://doi.org/10.1002/icd.456>)
- Canut, E. et Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle : regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106. (<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>)
- Canut, E., Espinosa, N. et Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 69-93. (<https://doi.org/10.4000/linx.1489>)
- Canut, E., Husianycia, M. et Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 202(2), 141-153. (<https://doi.org/10.3917/ela.202.0014>)
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://archipel.uqam.ca/id/eprint/9180>)
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Chenelière-éducation.
- 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]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/6815/>)
- Eigsti, I.-M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M. et Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. (<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.001>)

- Emerson, A. et Dearden, J. (2013). The effect of using « full » language when working with a child with autism: Adopting the « least dangerous assumption ». *Child Language Teaching and Therapy*, 29(2), 233-244.
- Fasulo, A. et Fiore, F. (2007). A valid person: Non-competence as a conversational outcome. Dans A. Hepburn et S. S. Wiggins (dir.), *Discursive research in practice: New approaches to psychology and interaction* (p. 224-246). Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.
- Filliettaz, L. (2014). « C'est chacun son tour » : la mise en visibilité de la structuration praxéologique de l'interaction en contexte d'éducation et de formation. *Cahiers du Centre de Linguistique et des Sciences du Langage*, 41, 71-136. (<https://www.cahiers-clsl.ch/issue/view/55>)
- Filliettaz, L. et Zogmal, M. (2020). Le travail éducatif au prisme des interactions verbales. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif* (p. 7-14). Éditions Octarès.
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances et Psy*, 47(2), 30. (<https://doi.org/10.3917/ep.047.0030>)
- Fombonne, E., Myers, J., Chavez, A., Presmanes Hill, A., Zuckerman, K. et Pry, R. (2019). Épidémiologie de l'autisme : où en sommes-nous? *Enfance*, 1(1), 13. (<https://doi.org/10.3917/enf2.191.0013>)
- Franco, F., Davis, B. et Davis, J. (2013). Increasing social interaction using prelinguistic milieu teaching with nonverbal school-age children with autism. *American journal of speech-language pathology*, 22(3), 489-502. ([https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/10-0103\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/10-0103)))
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Les Presses de l'Université du Québec. (<http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=3269052>)
- Girolametto, L., Pearce, P. et Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of speech and hearing research*, 39(6), 1274-1283.
- Girolametto, L., Sussman, F. et Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 40(6), 470-492. (<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2006.11.001>)
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17.
- Greenspan, S. I. et Wieder, Serena. (2009). *Engaging autism: Using the floortime approach to help children relate, communicate, and think* (1^{re} éd.). Da Capo Lifelong Books.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies: Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Éditions de Minuit.
- Hart, B. et Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool 1. *Journal of applied behavior analysis*, 8(4), 411-420.
- Hymes, D. (2005). Models of the interaction of language and social life: Toward a descriptive theory. Dans S. F. Kiesling et C. B. Paulston (dir.), *Intercultural discourse and communication: The essential readings* (p. 4-16). Blackwell Publishing. (<https://doi.org/10.1002/9780470758434>)

- Ingersoll, B. (2011). The differential effect of three naturalistic language interventions on language use in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 109-118.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. Dans G. H. Lerner (dir.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (p. 13-34). John Benjamins.
- Kaiser, A. et Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities: naturalistic approaches. Dans S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell et J. Blacher (dir.), *Handbook of developmental disabilities* (p. 224-246). Guilford Press. (<http://catdir.loc.gov/catdir/toc/ecip0717/2007018356.html>)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origines, apports, bilan. *Langue Française*, 117, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Collin.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H. et Lord, C. (2014). Language and communication in autism. Dans F.R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul et K. A. Pelphrey (dir.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4^e éd.). John Wiley et Sons. (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118911389.hautc10>)
- Korkiakangas, T. et Rae, J. (2013). Gearing up to a new activity: How teachers use object adjustments to manage the attention of children with autism. *Augmentative and alternative communication*, 29(1), 83-103. (<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.767488>)
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lapassade, G. (2002). L'observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy et J.-M. Huguet (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions* (p. 375-390). Érès. (<http://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851.htm>)
- Larkin, F., Hobson, J. A., Hobson, R. P. et Tolmie, A. (2017). Collaborative competence in dialogue: Pragmatic language impairment as a window onto the psychopathology of autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 43-44, 27-39. (<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.09.004>)
- Lavigne, A. (2021). *L'ajustement dans l'interaction entre une enseignante et son élève ayant un trouble du spectre de l'autisme en classe maternelle spécialisée* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/14765/>)
- Leroy, M. et Masson, C. (2010). *Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste : une étude de cas entre un et trois ans*. Ortho-édition.
- Low, H. M., et Lee, L. W. (2011). Teaching of speech, language and communication skills for young children with severe autism spectrum disorders: What do educators need to know? *New Horizons in Education*, 59(3), 16-27.
- Mahoney, G. et Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: enhancing the development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96. (<https://doi.org/10.1177/002246698802200110>)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Mondada, L. (2007). Enjeux des corpus d'oral en interaction : re-temporaliser et re-situer le langage. *Langage et société*, 121-122(3-4), 143-160.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes : Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Mardaga.

- Noiseux, M. (2017). *Troubles du spectre de l'autisme et autres handicaps. Portfolio thématique*. Centre intégré de santé et services sociaux de la Montérégie-Centre. (<http://extranet.santemonteregie.qc.ca/sante-publique/surveillance-etat-sante/portrait-type-thematique.fr.html>)
- Ochs, E. et Solomon, O. (2005). Practical logic and autism. Dans C. Casey et R. B. Edgerton (dir.), *A companion to psychological anthropology: Modernity and psychocultural change* (p. 140-167). Blackwell.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. et Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. (<https://doi.org/10.1080/10459881003785506>)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45070160r>)
- Pianta, R., Downer, J. et Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137.
- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 13-41). Presses de l'Université du Québec.
- Rapin, I. (2007). Troubles de la communication dans l'autisme infantile. Dans C. Chevrie-Muller et J. Narbona (dir.), *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (p. 535-559). Masson.
- Rapin, I. et Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166-172. ([https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00191-2))
- Samuelsson, C. et Plejert, C. (2015). On the use of conversation analysis and retrospection in intervention for children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 19-36.
- Sauvage, J. (2015). *L'acquisition du langage : un système complexe*. L'Harmattan. (<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb45326055t>)
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92. (<https://doi.org/10.1177/108835760101600204>)
- Soto, G., Clarke, M., Nelson, K., Starowicz, R. et Savaldi-Harussi, G. (2020). Recast type, repair, and acquisition in AAC mediated interaction. *Journal of child language*, 47(1), 250-264. (<https://doi.org/10.1017/S0305000919000436>)
- Sowden, H., Perkins, M. et Clegg, J. (2011). Context and communication strategies in naturalistic behavioural intervention: A framework for understanding how practitioners facilitate communication in children with ASD. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 21-38.
- Swanson, M. R. (2020). The role of caregiver speech in supporting language development in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Development and psychopathology*, 32(4), 1230-1239. (<https://doi.org/10.1017/S0954579420000838>)
- Veneziano, E. (1997). Échanges conversationnels et premières acquisitions langagières. Dans J. Bernicot, A. Trognon, et J. Caron-Pargue (dir.), *Conversation, interaction et fonctionnement cognitif* (p. 91-123). Presses universitaires de Nancy.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Hachette Supérieur.
- Wagner, A. M. (2017). *La participation communicationnelle d'un enfant avec autisme SDI d'âge préscolaire : du milieu familial aux milieux éducatif et rééducatif* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<http://archipel.uqam.ca/11477/>)

Wieder, S. et Greenspan, S. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *Autism*, 7(4), 425-435. (<https://doi.org/10.1177/1362361303007004008>)

Conventions de transcription adaptées de Jefferson (2004)

.	Intonation finale tombante, qui ne correspond pas nécessairement à la fin d'une phrase.
?	Intonation montante, comme on la retrouve généralement à la fin d'un énoncé marquant une question.
:	Allongement court.
:: ou :::	Allongement plus long. Chaque : correspond à une syllabe d'allongement.
-	Arrêt brusque, interruption.
(2 sec.)	Temps indiqué de silence.
(exemple)	Transcription incertaine; hypothèse de ce qui a été dit et qui est difficile à comprendre.
(XXX)	Mot inaudible. Le nombre de X correspond au nombre de syllabes.
[Indique le début d'un chevauchement entre deux tours de parole.
]	Indique la fin du chevauchement des tours de parole.
∧	Pic de hauteur.
∨	Creux dans la hauteur.
EXEMPLE	Mots ou syllabes prononcés avec un volume fort, presque comme un cri.
°exemple°	Segment entre deux ° ° prononcé avec un volume de voix plus faible.
exemple	Accentuation d'un mot ou d'une partie d'un mot.
((description))	
/exemple/	Segment entre deux / / prononcé avec un débit plus rapide.
\exemple\	Segment entre deux \ \ prononcé avec un débit plus lent.
exhemple	Ajout d'un h aspiré, respiration forte
((exemple))	Commentaires sur le non-verbal et autres indices paraverbaux entre doubles parenthèses(()).
*****	* Indique le début d'un son ou d'un mouvement et **** indique sa poursuite dans le temps.

Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois
Description of declared practices, representations and training needs in relation to the teaching of oral communication skills in Quebec elementary schools
Descripción de actividades declaradas, representaciones y necesidades de formación de miembros del personal docente en lo concerniente a la enseñanza de lo oral en primaria quebequense

Kathleen Sénéchal

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088546ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088546ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>

Résumé de l'article

Bien que cela tende progressivement à changer, peu de membres du corps enseignant ont été spécifiquement formés à l'enseignement de la communication orale dans le cadre de leur formation initiale, et les formations continues spécialisées en didactique de l'oral ne sont pas encore très répandues ou facilement accessibles aux personnes enseignantes exerçant loin des grands centres. En vue de cerner les besoins de ces personnes relativement à l'enseignement de la communication orale au primaire, nous avons mené une recherche exploratoire sur le sujet dans la région du Bas-Saint-Laurent, au Québec. À cette fin, des groupes de discussion ont été réalisés avec 11 enseignantes et enseignants dans le but de cerner leurs expériences de formation – initiale et continue –, leurs pratiques et leurs représentations en ce qui a trait à l'enseignement de la communication orale. Cette contribution est donc l'occasion de présenter les résultats issus de ces échanges, qui permettront d'établir les besoins à combler en matière d'enseignement de la communication orale de ces enseignantes et enseignants du primaire québécois.

Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois

*Descripción de actividades declaradas,
representaciones y necesidades de formación de
miembros del personal docente en lo concerniente a
la enseñanza de lo oral en primaria quebequense*

*Description of declared practices, representations
and training needs in relation to the teaching of oral
communication skills in Quebec elementary schools*

Kathleen SÉNÉCHAL

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Bien que cela tende progressivement à changer, peu de membres du corps enseignant ont été spécifiquement formés à l'enseignement de la communication orale dans le cadre de leur formation initiale, et les formations continues spécialisées en didactique de l'oral ne sont pas encore très répandues ou facilement accessibles aux personnes enseignantes exerçant loin des grands centres. En vue de cerner les besoins de ces personnes relativement à l'enseignement de la communication orale au primaire, nous avons mené une recherche exploratoire sur le sujet dans la région du Bas-Saint-Laurent, au Québec. À cette fin, des groupes de discussion ont été réalisés avec 11 enseignantes et enseignants dans le but de cerner leurs expériences de formation - initiale et continue -, leurs pratiques et leurs représentations en ce qui a trait à l'enseignement de la communication orale. Cette contribution est donc l'occasion de présenter les résultats issus de ces échanges, qui permettront d'établir les besoins à combler en matière d'enseignement de la communication orale de ces enseignantes et enseignants du primaire québécois.

Abstract

Although this trend is gradually changing, few teachers have received specific instruction on teaching oral communication skills in their initial training. Specialist courses on teaching oral communications are not yet widespread, nor are they easily accessible to teachers working far from major centres. To identify the needs of these individuals in terms of teaching oral communication skills at the primary level, we conducted exploratory research on the subject in the Bas-Saint-Laurent region of Quebec. To this end, focus groups were conducted with 11 teachers to identify their initial and ongoing training experiences, practices and representations in relation to teaching oral communication skills. This article is an opportunity to present the results of these exchanges, helping establish the needs of these Quebec elementary school teachers as they support their students in acquiring oral communication skills.

Resumen

Aunque tiende progresivamente a cambiar, pocos miembros del cuerpo docente se han formado específicamente en la enseñanza de la comunicación oral en el cuadro de su formación inicial, y las formaciones continuas especializadas en didáctica de lo oral aun no están generalizadas ni son fácilmente accesibles al personal docente en ejercicio lejos de los grandes centros. Con el fin de precisar las necesidades de dichas personas con relación a la enseñanza de la comunicación oral en primaria, hemos realizado una investigación exploratoria sobre dicho tema en la región del Bas-Saint-Laurent, en Quebec. Para lograrlo, se realizaron grupos de discusión con 11 docentes con el fin de precisar sus experiencias de formación - inicial y continua -, sus actividades y sus representaciones relacionadas con la enseñanza de la comunicación oral. Esta contribución es pues una ocasión de presentar los resultados provenientes de dichos intercambios, que permitirán establecer las necesidades a las que hay que responder en materia de enseñanza de la comunicación oral de dicho personal docente de primaria quebequense.

INTRODUCTION

Caractérisé par une histoire relativement récente dans les prescriptions officielles de la francophonie et une didactisation semée d'embûches largement documentées par la recherche au fil des ans (p. ex. Dumais, 2014; Nolin, 2013; Nonnon, 1999; Wirthner et al., 1991), l'oral est souvent présent dans les classes uniquement en tant que support ou médium¹ d'enseignement, et il est généralement soutenu par des pratiques d'enseignement peu nombreuses et peu diversifiées. Bien que la communication orale soit aujourd'hui légitimée comme l'une des quatre compétences de la discipline *français* dans les prescriptions ministérielles québécoises pour le primaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011b; Ministère de l'Éducation du Québec, 2006), plusieurs zones d'ombre persistent en ce qui a trait à son enseignement et à la formation initiale et continue la concernant au Québec. C'est surtout le cas pour le primaire, pour lequel quelques recherches ont contribué à décrire des pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral (Allen, 2017; De Grandpré, 2016; Dumais et al., 2015; Soucy, 2019). Peu d'études descriptives québécoises ont cependant été menées pour documenter les pratiques du personnel enseignant du primaire relativement à l'oral, à l'exception de la recherche de Nolin (2013) et, plus récemment, de celle de Dumais et Soucy (2020)². En l'état des connaissances sur la question, il nous est apparu pertinent de nous y intéresser pour contribuer à son étude. La présente contribution est donc l'occasion de présenter les résultats d'une étude exploratoire menée au printemps 2018 auprès de personnes enseignantes du primaire exerçant dans le Bas-Saint-Laurent, au Québec, à propos de leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, de leurs représentations ainsi que de leurs expériences et de leurs besoins de formation à ce sujet. Après avoir présenté certains aspects de notre problématique ainsi des éléments de notre cadre conceptuel, nous détaillerons les étapes de la démarche méthodologique sous-tendant notre projet ainsi que les résultats obtenus.

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la communication orale fait partie des compétences du français, langue d'enseignement, au primaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006) et représente 20 % de la note accordée à la discipline (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011a). Les prescriptions ministérielles la concernant insistent sur l'importance de faire vivre aux élèves des situations d'interaction verbale variées, liées à leurs « besoins personnels, scolaires et sociaux », en vue de favoriser le développement de cette compétence (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006, p. 80). La recherche en didactique de l'oral va d'ailleurs dans ce sens : au cours des dernières années, de nombreuses études se sont intéressées à l'oral réflexif (p. ex. Plessis-Bélair, 2008, 2018), pragmatique (p. ex. De Grandpré, 2016) ou spontané (p. ex. Dumais et Soucy, 2020; Plessis-Bélair et al., 2017) favorisant les échanges entre les élèves et avec l'enseignante ou l'enseignant. Or, les résultats issus de recherches s'étant penchées sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral montrent que l'exposé oral individuel demeure l'activité la plus utilisée au Québec (Dumais et Soucy, 2020; Lafontaine et Messier, 2009; Nolin, 2013; Sénéchal, 2016) comme ailleurs dans la francophonie (Dumortier et al., 2012; Sales-Hitier et Dupont, 2020), et ce, à travers toute la scolarité obligatoire.

La recherche descriptive de Nolin (2013) a néanmoins montré que malgré cette prépondérance de l'exposé oral, les élèves du primaire étaient placés en contexte d'interaction verbale (p. ex. la causerie, la discussion en sous-groupe) selon ce qui a été mentionné par une large proportion de son échantillon³. Si ces données semblent pointer dans la bonne direction, d'autres sont plus préoccupantes : les genres nécessitant l'utilisation des technologies, comme les capsules radio ou Internet ou l'audioguide, étaient très marginalement exploités. Comme la recherche date d'il y a quelques années, il est toutefois possible que la situation ait changé. Enfin, les résultats de cette enquête par questionnaire, essentiellement quantitative, mettaient également de l'avant le fait que 65 % des répondantes et répondants « enseignent » souvent ou assez souvent l'oral en donnant des consignes. Qualifiée de « traditionnelle » (Dumais et al., 2017), cette façon de faire, critiquée par la recherche (p. ex. Dolz et Schneuwly, 1998/2009; Dumais et al., 2017; Lafontaine, 2001), pourrait être le reflet de pratiques anciennes « sédimentées » dans les nouvelles (Schneuwly et Dolz, 2009). Comme les pratiques sont en interaction avec les représentations professionnelles, il importe de s'intéresser à ces dernières pour mieux comprendre les premières (Talbot et Arrieu-Mutel, 2012). Ajoutons qu'il a d'ailleurs souvent été fait mention de l'inconfort ressenti par les membres du corps enseignant vis-à-vis de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral (Dumais, 2014; Lafontaine et al., 2007; Soucy, 2020) sans que ce « malaise » soit spécifiquement étudié.

Au début des années 2000, constatant que peu de membres du corps enseignant avaient été spécifiquement formés à l'enseignement de la communication orale dans le cadre de leur formation initiale, Messier (2004) a établi un lien entre le manque de formation et les pratiques lacunaires d'enseignement de la communication orale. Considérant que la situation a beaucoup évolué dans les universités québécoises en ce qui a trait à la formation initiale en didactique de l'oral au cours des dernières années, il est cependant possible que cette lacune ait été palliée et que cela ait une incidence sur les pratiques mises en oeuvre et sur les représentations de l'objet « communication orale ».

Devant ces constats, il nous est apparu essentiel de nous intéresser aux pratiques d'enseignantes et d'enseignants des trois cycles du primaire relatives à la communication orale, à leurs représentations ainsi qu'à leurs expériences et à leurs besoins de formation afin d'avoir un meilleur portrait de la situation actuelle. C'est donc ce que notre recherche exploratoire visait à décrire.

CADRE CONCEPTUEL

Pour être en mesure d'atteindre les objectifs spécifiques susmentionnés, deux éléments clés doivent être explicités : les pratiques d'enseignement et les représentations.

Les pratiques d'enseignement

L'intérêt pour les pratiques a une importance certaine pour la recherche en éducation (Talbot, 2004; Talbot et Arrieu-Mutel, 2012) ou celle en lien avec les différents objets de la didactique du français (p. ex. Dolz et Simard, 2009; Lafontaine et Messier, 2009; Lord, 2012; Nolin, 2013; Sénéchal, 2012). Leur étude permet de rendre compte de la façon dont s'enseigne une discipline, « [aide] à mieux comprendre les effets des prescriptions ministérielles et [donne] des indications quant au travail à entreprendre ou à poursuivre en formation initiale ou continue » (Lord, 2012, p. 33-34).

À l'instar de Lord (2012), nous avons choisi d'utiliser le concept de *pratiques d'enseignement*, car « dans une tradition matérialiste, le mot *pratique* fait référence non seulement à l'action, mais [également] à l'activité mise en oeuvre pour transformer » (p. 34). Le travail du personnel enseignant a en effet ceci de particulier qu'il porte sur les processus psychiques des élèves : « ce sur quoi [le personnel enseignant] travaille sont des modes de penser, de parler et d'agir qu'il doit transformer en fonction de finalités définies par le système scolaire » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 31). Précisons, de surcroît, que nous avons choisi d'utiliser ce concept pour ne parler que des pratiques des enseignantes et des enseignants dans la classe, en situation pédagogique (Legendre, 2005), plutôt que celui de *pratiques enseignantes*, qui couvre l'ensemble de leurs pratiques professionnelles (p. ex. les réunions d'établissement ou avec les parents, la correction, la conception de projets pédagogiques, etc. [Clanet et Talbot, 2012, p. 5]).

Les pratiques dont il est question dans la présente contribution sont déclarées : nous cherchions, par nos questions, à faire émerger le discours des participantes et des participants sur leur agir professionnel, soit le « dire sur le faire » recueilli dans le discours du personnel enseignant (Clanet et Talbot, 2012, p. 7). Il ne s'agit pas de ce qui peut, à contrario, être qualifié de pratiques effectives qui, elles, sont observées *in situ* dans le contexte naturel de la classe.

Les représentations

Selon la théorie du noyau central d'Abric (1994), les *préconnaissances* influencent les pratiques d'enseignement : on enseignera, effectivement, plus facilement ce que l'on sait déjà ou ce que l'on croit savoir. Aussi importe-t-il, lorsqu'on veut mieux comprendre des pratiques déclarées, de s'intéresser également aux représentations des personnes interrogées.

Nous avons choisi de nous intéresser aux représentations sociales, qui renvoient à une idée, à propos d'un objet de connaissance, généralement partagée au sein d'un groupe d'individus dans une culture, dans une société donnée (Abric, 1994; Doise, 1992; Guimelli, 1994; Jodelet, 1989). La vie en société étant déterminée par l'activité pratique, les représentations individuelles et collectives ne peuvent être dissociées des activités humaines, qui doivent être appréhendées à l'articulation du social et de l'individuel (Moscovici, 1961). Ainsi, les représentations sociales ont une double dimension cognitive et sociale, en ce sens qu'elles « ne sont pas exclusivement d'essence psychologique et donc complètement sous le contrôle interne de l'individu » (Nguimbi, 2009, p. 28) : l'opinion publique, les traditions, la culture, l'environnement immédiat, etc., sont autant de choses qui peuvent influencer la construction d'une représentation (Jodelet, 1989). Dans le cas de la communication orale, les expériences vécues comme élève, la formation initiale du personnel enseignant, ses diverses expériences professionnelles et son ressenti dans ces situations sont autant de choses ayant pu alimenter les représentations de cette activité, raison pour laquelle nous avons choisi de nous y intéresser.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Afin d'accéder à une verbalisation des pratiques déclarées et des besoins de formation, ainsi qu'aux représentations des enseignantes et enseignants, nous avons choisi la méthode d'entretien de groupe, que nous définirons après avoir présenté notre échantillon. Nous précisons ensuite la méthode et les outils d'analyse des données que nous avons privilégiés.

Échantillon

Notre échantillon était composé de onze enseignantes⁴ des trois cycles du primaire exerçant dans le même établissement scolaire du Bas-Saint-Laurent, au Québec, une région éloignée des grands centres. Les participantes comptaient toutes plus de 13 années d'expérience en enseignement au moment de la réalisation de la recherche et avaient toutes suivi leur formation initiale dans la même université, soit celle de la région, qui n'offre pas de cours spécifiquement consacré à la didactique de l'oral au primaire. Aux fins des entretiens, les participantes ont été réparties en deux groupes : un regroupant une enseignante de chaque année du primaire (n = 6), et l'autre comptant une enseignante de la première jusqu'à la cinquième année (n = 5).

Méthode et outils de collecte des données

Nous avons choisi la méthode de l'entretien de groupe⁵, qui se définit comme un échange entre des individus d'un groupe assez restreint (de 5 à 15 personnes) portant sur un sujet donné et visant la collecte d'informations sur ce sujet (Baribeau, 2009). Notre choix s'est porté sur l'entretien de groupe, car il « permet d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion » (Morrisette, 2011, p. 14). En plus de favoriser l'émergence d'éléments non anticipés, cette méthode nous a également offert des occasions d'obtenir des réponses plus précises et plus nuancées par les interactions, les relances, les reformulations et les demandes de clarification entre les participantes.

Un entretien d'une durée d'environ 60 minutes a eu lieu pour chacun des deux groupes. Avec l'accord de toutes les enseignantes, l'intégralité de chaque entretien a été captée de façon audiovisuelle à l'aide d'une caméra. Les entretiens ont été conduits à l'aide d'un guide d'entretien divisé en trois axes : 1) les pratiques d'enseignement de la communication orale; 2) les représentations relatives à l'oral; 3) les expériences de formation initiale en communication orale et les besoins de formation continue la concernant. Le tableau 1 présente les éléments qui ont fait l'objet d'un questionnement dans chacun des axes. Les questions utilisées pour ce faire étaient toutes accompagnées de pistes de relance.

Tableau 1

Axes et catégories du guide d'entretien

	Axes	Catégories d'éléments questionnés
1	Pratiques d'enseignement de la communication orale	<ul style="list-style-type: none"> - Nature des activités de communication orale - Fréquence des activités de communication orale - Évaluation de la compétence à communiquer oralement - Utilisation de matériel audiovisuel en lien avec le développement de la compétence à communiquer oralement
2	Représentations relatives à la communication orale	<ul style="list-style-type: none"> - Place de la communication orale en classe - Rôle de la communication orale en classe - Ressenti en lien avec l'enseignement de la communication orale - Ressenti en lien avec l'évaluation de la communication orale
3	Expériences et besoins de formation en communication orale	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience(s) de formation initiale en communication orale - Expérience(s) de formation continue en communication orale - Besoin de formation en communication orale

Méthode et outils de traitement et d'analyse des données

Les données audiovisuelles ont fait l'objet d'une transcription littérale. Nous avons opté pour la transcription orthographique, soit une transcription sans ponctuation, exception faite des formes interrogatives que nous avons préféré marquer par un point d'interrogation pour faciliter leur repérage. Aux fins de cette transcription, un code alphanumérique a été attribué à chaque enseignante afin de préserver leur anonymat⁶.

Nous avons choisi de réaliser une analyse de contenu (Bardin, 2003), soit une méthode d'analyse de données qualitatives s'appliquant à des discours très variés et étant fondée sur la déduction et l'inférence (Wanlin, 2007). En raison du nombre restreint d'entretiens réalisés, nous avons procédé par traitement manuel des données transcrites. Les réponses des enseignantes ont d'abord été organisées selon les trois axes tirés du guide d'entretien : 1) les pratiques; 2) les représentations; 3) les expériences et les besoins de formation. Par la suite, les données ont été regroupées autour de catégories prédéterminées associées à chacun de ces axes, puis codées. Ce faisant, nous avons pu, par exemple, réunir toutes les données relatives à la catégorie « fréquence » de l'axe « pratiques », même celles qui

étaient apparues plus loin dans les échanges (qu'au moment où la question associée a été posée).

RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche sont présentés selon les trois grands axes du guide d'entretien (cf. tableau 1). Il sera d'abord question des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral des enseignantes interrogées, puis de leurs représentations de cet objet. Enfin, leurs expériences et leurs besoins de formation seront décrits.

Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignantes du primaire

D'entrée de jeu, nous avons questionné les enseignantes sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de la communication orale. Nous présentons les quatre éléments qui ont fait l'objet d'un questionnement pour ce premier axe de l'entretien.

Nature et fréquence des activités de communication mises en place

Bien que nous nous attendions à ce que les participantes fassent tout de suite mention de l'exposé oral, ce sont la causerie et d'autres situations orales plus spontanées qui ont d'abord été nommées par plusieurs enseignantes. La plupart d'entre elles ont, en effet, dit faire une causerie par semaine, traditionnellement le lundi matin. Il s'agit d'un moment au cours duquel les élèves sont invités à raconter leur fin de semaine ou, dans certains cas, à échanger sur un sujet de leur choix (p. ex. leur sport préféré). Dans la classe d'une participante qui enseigne en deuxième année, les élèves animent, à tour de rôle, la « routine du matin » dans le cadre de laquelle ils présentent le jour, la date, la température ainsi que le menu du jour. Une autre participante demande parfois à ses élèves de première année de choisir un sujet dont ils devront parler pendant leur collation. Elle précise qu'elle n'impose pas cela chaque jour, car elle souhaite que ses élèves puissent parler librement pendant ce moment : « [...] c'est une petite chose qu'on fait pas tous les jours parce que je veux qu'ils soient bien aussi de parler pendant la collation mais... à l'occasion » (E1-1).

Toutes les participantes ont dit faire réaliser des « communications orales classiques » à leurs élèves. Lorsque nous les questionnons à ce sujet, elles précisent qu'elles font référence à des exposés oraux. De façon générale, les élèves qui sont plus autonomes (2^e et 3^e cycles) reçoivent une grille de suivi pour l'élaboration de leur exposé. Cela leur permet, selon les enseignantes, de connaître les étapes qui les séparent de leur exposé : par exemple, effectuer une recherche pour réaliser une affiche, imprimer des images, écrire un plan, etc. Les plus petits, quant à eux, sont souvent invités à présenter quelque chose (leur animal, leur objet préféré), surtout en début d'année pour « faire connaissance ». Les mêmes thèmes ont tendance à revenir : les vacances d'été à la rentrée, les saisons et les fêtes (Halloween, Noël, Pâques), les projets menés en classe (p. ex. un projet sur les pays mènera à un exposé sur un pays). La plupart des participantes ont mentionné qu'auparavant, les exposés étaient souvent préparés à la maison, mais qu'elles tendent de plus en plus à rapatrier la préparation en classe pour éviter l'ingérence des parents dans celle-ci. Si les enseignantes reconnaissent que l'aide du parent est souvent bénéfique, surtout pour les petits, elles ont souligné que le fait de demander à l'élève de se préparer à la maison faisait en sorte qu'il y avait beaucoup d'inégalités dans ce qui était rendu, étant donné l'apport des adultes dans la préparation. Certaines enseignantes ont dit en être venues à se demander si la note donnée représentait réellement la compétence de l'élève ou plutôt sa capacité à « performer » lors d'une présentation préparée par son parent.

Enfin, lorsque nous les avons questionnées relativement à la compréhension orale, les participantes nous ont dit que celle-ci était plus mobilisée que réellement travaillée, notamment lors des présentations orales individuelles réalisées devant la classe. Les enseignantes demandent aux élèves d'être attentifs afin de, par exemple, nommer un élément qu'ils ont appris ou aimé dans la présentation de leur camarade ou de lui poser une question pour avoir plus de détails sur certaines choses : « ils [sont] obligés d'écouter au moins au début pour être capables de nommer au moins une chose qu'ils [ont] apprise en regardant et en écoutant » (E4-2).

Pratiques d'évaluation de la communication orale

De façon générale, les participantes nous ont dit ne pas évaluer la première prise de parole formelle de l'année scolaire (généralement un exposé oral) pour laquelle elles formulent plutôt des commentaires constructifs. Cette évaluation formative en contexte formel semble toutefois n'être réalisée qu'en début d'année, puis les évaluations deviennent systématiquement sommatives. En effet, selon les réponses des participantes, elles ne donneraient de la rétroaction formative qu'au fil des interactions quotidiennes : « [...] c'est sûr qu'on fait beaucoup de formatif ici et là qu'on n'arrête pas un moment pour dire "on enseigne" [...] c'est plus au quotidien [...] » (E3&4-1). Lorsqu'elles évaluent de cette façon, au quotidien, les enseignantes disent ne pas utiliser de grille ou d'outils d'observation et se baser plutôt sur leur connaissance des élèves : « [...] on les connaît... [...] on est capable de dire "until c'est comme ça until c'est comme ça"... moi non plus j'ai pas de grille » (E5&6-1). En contexte « formel », les enseignantes disent toutefois utiliser une grille dans laquelle les mêmes critères, concernant la pertinence, le volume, le débit, le vocabulaire, le registre de langue et le regard, semblent revenir d'une fois à l'autre.

Utilisation de matériel audiovisuel pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement

Les enseignantes interrogées disent ne pas vraiment utiliser les technologies dans le cadre des activités de communication orale qu'elles proposent à leurs élèves. Une seule participante mentionne faire parfois réaliser un bulletin de nouvelles par ses élèves, qui jouent alors différents rôles (p. ex. les sports, la météo). Elle capte le tout de façon audiovisuelle, ce qui a, selon elle, un effet positif sur ses élèves : « ils sont filmés donc là j'amène ma caméra pis je les filme... pis après ça on écoute ça pis les enfants ils trouvent ça vraiment génial de se voir pis là de s'entendre » (E3&4-1). Elle souligne qu'elle ne réalise toutefois pas cette activité chaque année et qu'elle ne filme pas ses élèves pour toutes leurs prises de parole, notamment en raison du temps que cela nécessite : « parce que t'sais tu prends le temps de mettre du temps à ton horaire pour les présentations pis il te faut le même à ton horaire à un autre moment pour le réécouter... fait que tu peux pas le faire à toutes les fois ».

De façon générale, les participantes ont dit avoir recours à des outils technologiques principalement pour permettre aux élèves de mener leurs recherches et de se documenter en vue d'un exposé oral, de même que pour la réalisation d'un support visuel informatisé (p. ex. PowerPoint).

Représentations d'enseignantes du primaire à propos de l'enseignement et de l'évaluation de la communication orale

Après avoir questionné les participantes sur leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral, nous les avons interrogées sur leurs représentations liées à la compétence à communiquer oralement. Les quatre éléments abordés pour cet axe sont présentés.

Place et rôle de l'oral en classe

Si, de façon générale, les enseignantes interrogées reconnaissent que plus de place devrait être laissée à l'oral en classe, elles s'accordent toutes pour dire qu'elles ne le font pas, et ce, principalement par manque de temps : « ce qui manque c'est du temps d'enseignement vraiment beaucoup [...] d'arrêter et de dire "là aujourd'hui on pratique pis on met en place les stratégies de communication orale"... t'sais ça on le fait pas » (E1-1). L'une des participantes mentionne être fortement influencée par la pondération ministérielle, qui accorde moins d'importance à l'oral⁷. Et sur ce point, ses collègues sont unanimes : elles avouent ouvertement allouer beaucoup plus de temps à la lecture et à l'écriture. Une participante souligne que l'oral n'a « pas autant d'importance que... le français écrit ou le français lecture » (E5&6-1) et une autre indique passer « beaucoup plus de temps à travailler l'écriture et la lecture que la communication orale » (E2-2). Certaines enseignantes reconnaissent toutefois qu'en accordant plus de temps à l'oral, une certaine forme de transfert pourrait s'opérer vers l'écrit : « un enfant qui va très bien s'exprimer à l'oral va très bien s'exprimer à l'écrit en général... fait que c'est sûr qu'on devrait mettre plus d'emphase là-dessus [...] » (E3&4-1).

En ce qui a trait au rôle de l'oral dans leur classe, la plupart des enseignantes interrogées le qualifient d'outil d'enseignement. À plusieurs reprises, elles font également référence à leur rôle de modèle linguistique (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) en mentionnant se donner en exemple, corriger les élèves lors de leurs prises de parole et leur donner de la rétroaction à l'oral dans le quotidien de la classe.

Ressenti en lien avec l'enseignement et l'évaluation de la communication orale

Lorsque nous avons questionné les enseignantes sur ce qu'elles ressentent lorsqu'il est question de la communication orale, elles ont presque toutes dit éprouver une forme de malaise. Il s'agit d'un état que les participantes associent principalement à l'évaluation de l'oral :

Ben moi je me sens pas compétence dans ce domaine-là... je le fais pis j'ai l'impression de le faire selon ce que je pense qui est correct... t'sais les grilles du Ministère... ça dit pas - c'est souvent moi qui les ai modifiées à mon goût... est-ce que je suis correcte? [...] Est-ce que la pondération que j'ai mise sur ma grille... que j'ai modifiée un peu est bonne? C'est toujours notre jugement... On aurait la même grille (pointe sa collègue de droite) on ferait le même élève dans deux classes séparées pis on n'aurait pas la même note (E5&6-1).

Les enseignantes disent également qu'elles n'osent pas faire échouer un élève qui ne répondrait pas aux attentes : « [...] même s'il est en difficulté souvent on... on va comme plus le faire passer... t'sais il va avoir du 60 » (E4-2). Elles mentionnent qu'elles craignent de ne pas arriver à justifier une note inférieure aux parents : « [...] il faudrait avoir vraiment les outils pour le justifier aussi aux parents... parce que le parent à qui tu veux faire passer un échec en communication orale amène-les tes traces pis amène-les tes outils pour vraiment justifier [...] » (E2-2).

Enfin, les participantes mentionnent ressentir de l'inconfort relativement au caractère artificiel de l'exposé oral, souvent appris par coeur, qui ne serait pas représentatif de la réelle compétence des élèves à communiquer oralement. Si elles sont conscientes qu'il leur faudrait changer cette façon de faire, et ne pas systématiquement demander aux élèves de présenter à l'avant de la classe, elles hésitent à sauter le pas :

T'sais si on le faisait pas on sentirait qu'il y a de quoi qu'on fait pas... fait que peut-être que oui il faudrait se diriger vers autre chose pis se dire que c'est plus au quotidien pis que c'est moins souvent formel mais on sentirait... « Hey j'ai-tu fait ce qui faut? Là il en a-tu fait assez? » (E4-2).

Expériences et besoins de formation en communication orale d'enseignantes du primaire

Finally, nous avons souhaité en savoir plus sur les expériences de formation initiale et continue en communication orale des enseignantes, de même que sur leurs besoins de formation. Aucune participante n'a eu de cours ou de portion de cours consacré à la didactique de la communication orale dans le cadre de sa formation initiale. Le centre de services scolaire qui emploie les enseignantes interrogées ne leur a jamais proposé de formation sur le sujet. Si certaines ont déjà vu une conférence portant sur l'oral dans le programme d'un congrès auquel elles assistaient, elles ne l'ont pas choisie. Les participantes aux deux groupes de discussion ont toutefois reconnu avoir de réels besoins de formation continue en communication orale. Elles nous ont dit qu'elles aimeraient savoir, avant toute chose, comment bien enseigner l'oral, notamment en s'appuyant sur de nouvelles façons de faire, mais sans que ce soit du « clé en main », car elles ont besoin de savoir « comment l'utiliser », donc de bénéficier d'un accompagnement. Elles mentionnent, en outre, éprouver de la difficulté à bien circonscrire les attentes qu'elles devraient avoir lors des prises de parole des élèves : « [...] moi j'ai mis un B mais t'sais c'est-tu vraiment un B? T'sais on attend quoi comme volume? Ou on attend quoi comme articulation pour un enfant de deuxième année? » (E3&4-1). Et, selon les participantes, cela a directement à voir avec le manque ou l'absence d'enseignement, raison supplémentaire, pour elles, de souhaiter être mieux outillées en ce sens. Finalement, elles nous ont dit être conscientes que le malaise qu'elles ressentent presque toutes lorsqu'elles évaluent leurs élèves en communication orale est sûrement lié à un manque de formation, raison pour laquelle elles aimeraient également être mieux outillées relativement à l'évaluation.

DISCUSSION

En réalisant cette recherche exploratoire, nous souhaitions avoir un meilleur portrait des pratiques déclarées, des représentations ainsi que des expériences et des besoins de formation de membres du corps enseignant des trois cycles du primaire québécois relativement à la communication orale. Rappelons que les données dont nous disposions jusqu'alors (avant 2018) étaient principalement issues de la recherche descriptive de Nolin (2013), qui était essentiellement quantitative et touchait peu aux représentations des personnes répondantes. De façon générale, les résultats que nous avons obtenus en lien avec les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral concordent avec ceux de Nolin (2013) : dans les classes de nos participantes, les activités de production orale sont favorisées par rapport à celles en compréhension, les technologies sont peu utilisées et l'évaluation est généralement réalisée en contexte formel à l'aide d'une grille « type » ou basée sur des observations dans le quotidien de la classe. L'utilisation des données relatives aux représentations que nous avons collectées nous a toutefois permis de mieux comprendre les pratiques déclarées par les enseignantes ayant pris part à notre recherche et de pousser plus loin nos interprétations.

S'il s'avère que certaines activités de production sont présentes tout au long du primaire (p. ex. la causerie, l'exposé oral), d'autres sont propres à certains cycles (p. ex. l'animation de la routine du matin, qui n'a été nommée qu'au premier cycle). Il en va de même pour la

nature de l'accompagnement offert aux élèves dans la préparation d'une prise de parole formelle. Selon les réponses des participantes, l'autonomie de l'enfant dans cette préparation semble de plus en plus recherchée au fur et à mesure de son avancement dans son cheminement scolaire. À partir du deuxième cycle, les élèves reçoivent simplement une grille de suivi, ce qui se rapproche de l'« enseignement par consignes » relevé par Nolin (2013). Cette façon de faire fait écho aux représentations que les participantes partagent de la place et du rôle de l'oral dans la classe : étant principalement un outil d'enseignement à leurs yeux, l'oral ne semble pas avoir autant d'importance que la lecture et l'écriture. La valeur accordée à l'oral paraît toutefois fortement teintée par le manque de temps évoqué par les enseignantes interrogées. Comme la pondération ministérielle accorde une importance moindre à la compétence à communiquer oralement, les participantes semblent y voir la confirmation que le temps consacré à l'oral devrait, par défaut, être moins important que celui accordé à la lecture ou à l'écriture.

Il ressort toutefois de nos analyses que les enseignantes ayant pris part aux entretiens de groupe souhaiteraient être en mesure de faire plus de place à l'oral dans leurs pratiques d'enseignement, mais qu'elles ne se sentent pas suffisamment outillées pour le faire. Elles n'ont donc pas manqué de verbaliser leur grand besoin d'accompagnement en ce sens : plus que du « clé en main », elles disent avoir besoin de se sentir plus en confiance, voire plus autonomes lorsqu'il est question de communication orale. Il s'avère toutefois que les formations continues spécialisées en didactique de la communication orale ne sont pas encore très répandues ou facilement accessibles au personnel enseignant exerçant loin des grands centres, comme c'est le cas pour nos répondantes.

CONCLUSION

À la lumière des résultats obtenus, nous croyons qu'il est essentiel d'avoir une meilleure connaissance des pratiques et des représentations relativement à la communication orale, notamment afin de proposer des moyens plus concrets et plus réalistes d'intervenir auprès des membres du corps enseignant en répondant à leurs besoins réels. En plus de contribuer à documenter cette facette de la recherche en didactique de l'oral, des études telles que la nôtre sont susceptibles de permettre une amélioration de la formation initiale et continue des praticiennes et des praticiens pour l'enseignement et l'évaluation de la communication orale.

Notes

[1] Quoique le mot « médium » soit ici un anglicisme, il s'agit du terme utilisé en didactique de l'oral, raison pour laquelle nous le conservons.

[2] En partie, et non publiée à l'époque de la réalisation de la recherche exploratoire qui est l'objet du présent article.

[3] L'échantillon était composé de 192 enseignantes et enseignants des trois cycles du primaire.

[4] Exceptionnellement, considérant la composition de l'échantillon (10 femmes et 1 homme), le terme « enseignantes » sera utilisé pour parler de ce dernier.

[5] Aussi appelé *focus group*.

[6] Les enseignantes ayant pris part aux groupes de discussion sont identifiées par des codes alphanumériques qui se lisent comme suit : E (pour enseignante) + le degré scolaire auquel elle enseigne + 1 (groupe 1) ou 2 (groupe 2). Par exemple, E1-1 est une enseignante de première année ayant participé au premier groupe de discussion.

[7] Au premier cycle du primaire, les compétences à lire des textes variés et à apprécier des oeuvres littéraires comptent pour 50 % de la note en *français*, alors que la compétence à écrire des textes variés compte pour 30 % et que celle à communiquer oralement représente 20 % de la note. La pondération pour l'oral est la même au deuxième cycle, où la valeur accordée à la lecture et à l'écriture est modifiée (les deux compétences valent alors 40 %).

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.

Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement, par des élèves du 3^e cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/10888/1/D3342.pdf>)

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.

Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrage théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.

De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>)

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV(405), 189-195.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.

Dolz, J. et Simard, Cl. (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Presses de l'Université Laval.

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]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/6815/>)

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^e cycle du primaire. *Langage et littérature*, 17(4), 5-27.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.

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

- Dumortier, J. L., Dispy, M. et Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. 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 inédite]. Université du Québec à Montréal.
- 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., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus ULaval. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457>)
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en oeuvre d'un modèle didactique* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire, 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf)
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Presses universitaires de France.
- Nguimbi, A. (2009). *Enseignement des textes littéraires : paroles et pratiques d'enseignants du lycée du Gabon* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus ULaval. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20782>)

- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807/>)
- 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. (<https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>)
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Peisaj.
- Sales-Hitier, D. et Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 113-129.
- 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*. Presses de l'Université 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, Université Laval]. CorpusUL. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226>)
- 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, Université Laval]. Corpus ULaval. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>)
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>)
- Soucy, E. (2020). Les centres de littératie : un dispositif d'enseignement-apprentissage prometteur pour intégrer la lecture, l'écriture et l'oral en classe. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 37-49). Presses universitaires du Midi.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches & éducations*, 8, 101-112. (<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.354>)
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation & didactique*, 6(3), 65-95. (<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>)
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors-série*(3), 243-272.
- Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, P. (dir.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Delachaux et Niestlé.

La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé
Oral reasoning: From the subject taught to the subject used
La justificación oral: del objeto enseñado al objeto utilizado

Emmanuelle Soucy et Christian Dumais

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088547ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088547ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Soucy, E. & Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>

Résumé de l'article

Cet article fait état du renouvellement des pratiques de deux enseignantes du primaire lors d'une recherche-action. Utilisant principalement l'exposé oral pour enseigner et pour évaluer les élèves, les participantes de la recherche ont transformé leurs pratiques en s'intéressant à l'oral intégré, et plus précisément à l'enseignement-apprentissage de la justification. Les résultats présentés font état, dans un premier temps, des difficultés et des besoins des participantes concernant l'enseignement de l'oral ainsi que de la réflexion des participantes quant au choix de l'objet à enseigner. Dans un second temps, les résultats présentent le déroulement de l'enseignement de la justification ainsi que des activités proposées pour amener les élèves à mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire. Pour terminer, les résultats démontrent, avec la recherche-action, que les participantes ont été en mesure de renouveler leurs pratiques en enseignement de l'oral.

La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé

La justificación oral: del objeto enseñado al objeto utilizado

Oral reasoning: From the subject taught to the subject used

Emmanuelle SOUCY

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Christian DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Résumé

Cet article fait état du renouvellement des pratiques de deux enseignantes du primaire lors d'une recherche-action. Utilisant principalement l'exposé oral pour enseigner et pour évaluer les élèves, les participantes de la recherche ont transformé leurs pratiques en s'intéressant à l'oral intégré, et plus précisément à l'enseignement-apprentissage de la justification. Les résultats présentés font état, dans un premier temps, des difficultés et des besoins des participantes concernant l'enseignement de l'oral ainsi que de la réflexion des participantes quant au choix de l'objet à enseigner. Dans un second temps, les résultats présentent le déroulement de l'enseignement de la justification ainsi que des activités proposées pour amener les élèves à mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire. Pour terminer, les résultats démontrent, avec la recherche-action, que les participantes ont été en mesure de renouveler leurs pratiques en enseignement de l'oral.

Abstract

This article is a report about two elementary school teachers refreshing their practices during an action research. Primarily using the oral presentation to teach and evaluate students, the study participants transformed their practices by focusing on integrated oral skills; more specifically on the teaching-learning of reasoning. The results reveal the participants' challenges and needs in relation to teaching oral communication skills, along with their thoughts about the choice of subject to be taught. The results also present the progress of the teaching of reasoning as well as suggested activities for encouraging students to mobilize their knowledge and know-how. The conclusion describes how the participants were able to refresh their practices for teaching oral communication skills.

Resumen

Este artículo presenta el cambio de las actividades de dos maestras de primaria durante una investigación-acción. Empleando principalmente la exposición oral para enseñar y evaluar a los alumnos, las participantes en la investigación transformaron sus actividades al interesarse a lo oral integrado, más precisamente a la enseñanza-aprendizaje de la justificación. Los resultados que se presentan muestran, por principio, las dificultades y las necesidades de las participantes en lo concerniente a lo oral, así como la reflexión de las participantes en cuanto a la elección del objeto a enseñar. Enseguida, los resultados muestran el desarrollo de la enseñanza de la justificación así como las actividades propuestas para conducir a los alumnos a que movilicen sus saberes y sus saber-hacer. Finalmente, los resultados muestran, con la investigación-acción, que las participantes fueron capaces de renovar sus actividades en enseñanza de lo oral.

INTRODUCTION

La communication orale est au coeur de la vie scolaire. Il s'agit d'une compétence à développer en français langue d'enseignement. Elle occupe également une place considérable en tant que compétence transversale. Son enseignement doit donc être privilégié afin que les élèves soient en mesure de communiquer de manière adéquate dans toutes les disciplines. Or, il semble encore que l'enseignement de l'oral soit peu fréquent, et il reste parfois difficile à structurer pour le personnel enseignant (Dumais et Soucy, 2020).

DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

L'un des principaux problèmes liés à l'enseignement de l'oral concerne la formation disponible sur le sujet. Qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, peu d'enseignantes et d'enseignants ont été formés à l'enseignement de l'oral au primaire (Dumais, 2015). Cela pourrait en partie expliquer pourquoi ils conservent les mêmes pratiques d'année en année, sans vraiment y apporter de changements, notamment en gardant principalement l'exposé oral comme situation d'apprentissage et d'évaluation (Nolin, 2013; Sénéchal, accepté; Soucy, 2019b). Aussi, le personnel enseignant possède très peu de connaissances sur ce qu'est l'oral, sur les objets propres à ce dernier ainsi que sur les approches didactiques existantes (Dumais et Soucy, 2020). Cela a donc pour conséquence d'augmenter la difficulté à planifier et à structurer l'enseignement de l'oral. De plus, certains enseignants et enseignantes croient que le temps consacré à l'enseignement de l'oral se fait au détriment de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il est effectivement fréquent qu'ils soient préoccupés par le manque de temps (Sénéchal, 2020; Simard et al., 2010).

Ces quelques constats nous ont amenés à réaliser une recherche-action afin d'offrir un accompagnement à deux enseignantes du 1^{er} cycle du primaire en vue de les soutenir dans leur changement de pratiques en enseignement de l'oral. Cet article a donc pour objectif de décrire les changements de pratiques de ces enseignantes.

ASSISES THÉORIQUES

Le cadre conceptuel s'articule autour de quatre éléments : les statuts de l'oral (Lafontaine, 2001; Soucy, accepté), le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), les approches didactiques de l'oral (Dumais et al., 2017) ainsi que la notion de justification (Dumais et Soucy, 2021; Forget et Gauvin, 2017).

Les statuts de l'oral

En classe, l'oral peut être sollicité de différentes façons et avoir trois statuts différents (Dumais et Soucy, sous presse; Soucy, accepté). Depuis nombre d'années, deux statuts de l'oral ont été documentés : un oral enseigné (objet) et un oral utilisé (« médium ») (Lafontaine, 2001). Quelques recherches ont également permis de faire valoir la présence d'un troisième statut : un oral mobilisé (Dumais et Soucy, 2020; Soucy, accepté).

L'oral est *enseigné* lorsqu'il est considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage (Lafontaine et Dumais, 2014). Cela signifie que la personne enseignante, après avoir déterminé un objet de l'oral à enseigner (le débit, la justification ou le regard, par exemple), amène les élèves à découvrir et à apprendre les particularités de cet objet. Elle définit et explique l'objet de l'oral, précise les contextes et la manière dont il est utilisé. Elle propose également aux élèves de s'exercer pour s'assurer de leur compréhension.

L'oral est *mobilisé* lorsque les élèves sont amenés à réinvestir leurs savoirs et leurs savoir-faire en oral dans une situation donnée. Cela signifie que la personne enseignante planifie des situations dans lesquelles les élèves doivent mettre en pratique différents objets de l'oral qui ont été préalablement enseignés. L'intention de l'enseignante ou de l'enseignant est de poursuivre le développement de la compétence à communiquer oralement en permettant aux élèves de consolider certains apprentissages en les mettant en pratique dans des contextes variés.

L'oral est *utilisé* lorsqu'il est considéré comme un moyen pour soutenir les élèves dans différentes situations. L'oral sera utilisé par les élèves sans qu'il y ait une intention d'apprentissage liée à celui-ci. Par exemple, l'oral peut être utilisé par les élèves pour socialiser entre eux. Il peut aussi être utilisé pour permettre aux élèves d'accéder au sens de ce qu'ils entendent et l'interpréter (par exemple lorsque l'enseignante ou l'enseignant donne des consignes). Il peut également être utilisé pour favoriser des apprentissages divers en permettant aux élèves de penser, d'apprendre et de construire de nouvelles connaissances en mettant en mots leur pensée, ce que l'on nomme « oral réflexif » (Chabanne et Bucheton, 2002) (justifier l'utilisation d'une règle de grammaire, par exemple).

Ces trois statuts ont leur importance en classe. Pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, la personne enseignante doit prendre le temps d'enseigner spécifiquement des objets de l'oral. Elle doit également planifier des situations qui amèneront par la suite les élèves à mettre en pratique ces objets de l'oral, c'est-à-dire mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire. En développant leur compétence à communiquer oralement dans des situations planifiées, les élèves seront par la suite plus enclins à utiliser naturellement et efficacement l'oral dans les contextes scolaires ou non.

L'atelier formatif

Pour enseigner différents objets de l'oral, il est possible d'utiliser le modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). La validité de ce modèle a été démontrée à plusieurs reprises (voir entre autres Dumais et al., 2015; Lafontaine et Hébert, 2015; Poirier, 2011). Comme cela est présenté dans le tableau 1, ce modèle comporte six étapes qui favorisent la compréhension et l'appropriation d'un objet de l'oral par les élèves.

Tableau 1

L'atelier formatif de Dumais (adaptation de Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)

Étapes	Explications
1. Élément déclencheur	La personne enseignante présente aux élèves un contreexemple et un exemple.
2. État des connaissances	La personne enseignante vérifie l'état des connaissances des élèves et fait émerger les connaissances antérieures des élèves.
3. Enseignement	La personne enseignante et les élèves coconstruisent un référentiel rappelant l'objet (quoi), les raisons pour lesquelles il importe d'utiliser adéquatement cet objet (pourquoi), les contextes dans lesquels il est propice d'utiliser cet objet (quand) et la manière d'utiliser l'objet de l'oral (comment). Ensuite, elle met en pratique adéquatement l'objet de l'oral devant les élèves (modelage).
4. Mise en pratique	À leur tour, les élèves mettent en pratique l'objet de l'oral dans différentes activités, et ce, à partir de l'enseignement reçu. Plusieurs mises en pratique sont possibles.
5. Retour en grand groupe	Après chacune des mises en pratique, les élèves sont amenés à faire un retour en grand groupe sur celle-ci.
6. Activité métacognitive	Une activité métacognitive est proposée aux élèves afin de faire un retour sur l'ensemble des apprentissages concernant l'objet de l'oral ciblé. Cela peut prendre différentes formes : journal de bord, fiche réflexive, portfolio, carte conceptuelle, etc.

Un enseignement de l'oral à l'aide de l'atelier formatif peut s'inscrire dans différentes approches didactiques de l'oral : l'oral par les genres, l'oral pragmatique et l'oral intégré.

Les approches didactiques de l'oral

Pour enseigner l'oral, il existe trois principales approches didactiques (Dumais et al., 2017) : l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001), l'oral pragmatique (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001) et l'oral intégré (Garcia-Debanc et Plane, 2004; Le Cunff et Jourdain, 1999). Dans le cadre de cette contribution, nous nous intéresserons seulement à l'oral intégré¹.

L'oral intégré est une approche didactique dans laquelle l'oral est intégré aux diverses activités scolaires (Grandaty et Turco, 2001; Simard et al., 2010) à partir d'un enseignement-apprentissage de conduites discursives (explicative, narrative, argumentative, descriptive, justificative, etc.) ainsi que des procédés discursifs qui les composent (Dumais et al., 2017). C'est par la mise en pratique de ces conduites discursives, non seulement dans les différents volets du français, mais également dans diverses disciplines scolaires (Rabatel, 2004) que la compétence à communiquer oralement pourra se développer. Cela suppose qu'il est possible d'intégrer un enseignement-apprentissage de l'oral à l'intérieur de toutes les disciplines scolaires en proposant des contextes qui amèneront les élèves à utiliser les conduites discursives (Maurer, 2001).

Cette approche didactique demande à ce que l'enseignante ou l'enseignant précise et distingue les objectifs disciplinaires (en mathématiques, en arts, etc.) des objectifs langagiers (utilisation adéquate de la justification, par exemple). De plus, l'enseignante ou l'enseignant usera d'étayage pour accompagner les élèves dans la réussite de la tâche proposée (Le Cunff et Jourdain, 1999).

La justification

Bien que la justification soit fréquemment utilisée en classe (Dumais et Soucy, 2021), certains flous persistent quant à ses caractéristiques propres (Forget, 2014). Forget et Gauvin (2017) mentionnent que la justification concerne :

[...] ce que pense, croit ou suggère une personne à propos d'une chose, ou bien ce qui la motive à agir comme elle le fait. Elle vise à faire valoir, aux yeux d'un interlocuteur, la légitimité d'un acte, d'un geste, d'une parole ou d'un propos (Brandt, 1992; Garcia-Debanco, 1996) en choisissant et en organisant logiquement les raisons pour lesquelles on considère son propos recevable

p. 44

Des recherches démontrent que les compétences peuvent avoir en commun des connaissances procédurales communes, comme c'est le cas pour la justification écrite et orale (Shanahan, 2016; Soucy, accepté). Au 1^{er} cycle du primaire, puisque les élèves amorcent cet apprentissage, la manière de justifier consiste à ce qu'ils énoncent tout d'abord un propos. Ils justifient ensuite leur propos en présentant la raison qui en est à l'origine. Ils explicitent ensuite cette raison à l'aide d'un exemple (Dumais et Soucy, 2021).

MÉTHODOLOGIE

Cette section regroupe des informations sur le type de recherche menée et sur les participantes. Elle expose également brièvement le déroulement de la recherche, la collecte des données et leur traitement.

La recherche-action et les participantes

Dans le but de répondre à notre objectif de recherche qui est de faire état des changements de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes du 1^{er} cycle du primaire, une recherche-action a été menée. La recherche-action a été retenue, puisqu'elle a pour principale finalité l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Guay et Prud'homme, 2018; Naci Kayaoglu, 2015; Schmuck, 2006). Elle nous permettait ainsi de

répondre à notre objectif de recherche. De plus, la recherche-action se centre sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue (Fortin, 2010; Guay et Prud'homme, 2018), dans ce cas-ci la difficulté à enseigner l'oral.

Le choix des participantes s'est fait de manière intentionnelle (Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire sur la base de critères précis afin d'avoir des participantes susceptibles d'être concernées par la problématique de recherche (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2007, 2011). Parmi les critères de sélection, les enseignantes devaient tout d'abord avoir le désir d'améliorer leurs pratiques en enseignement de l'oral. Ensuite, elles devaient détenir au moins cinq années d'expérience au primaire afin qu'elles aient pu expérimenter différentes façons d'enseigner. Elles devaient également avoir trois années d'expérience au 1^{er} cycle du primaire afin qu'elles aient une connaissance minimale du programme d'études. Deux participantes enseignant en deuxième année du primaire ont été recrutées : l'une ayant 19 ans d'expérience en enseignement primaire, dont 4 années au 1^{er} cycle, et l'autre ayant 9 ans d'expérience au total, dont 4 années au 1^{er} cycle.

Collecte et traitement des données, et déroulement de la recherche

En vue d'assurer une rigueur dans l'interprétation des données, plusieurs outils ont été utilisés afin de recourir à une triangulation des données (Savoie-Zajc, 2013). Pour bien documenter le changement opéré au sein de notre recherche-action, les méthodes et les outils de collecte de données privilégiés ont été ceux qui permettaient de recueillir des actions, des échanges et des réflexions (Guay et Prud'homme, 2011).

En début de recherche, un questionnaire concernant les pratiques actuelles en enseignement de l'oral des enseignantes a été rempli. De plus, deux entrevues semi-dirigées ont été menées, soit au début et à la fin de la recherche, afin de mieux comprendre les pratiques de départ des participantes et aussi afin de documenter le changement de pratiques ayant eu lieu en cours de recherche. En outre, tout au long de la recherche, des journaux de bord des enseignantes ont permis de consigner les nouvelles pratiques mises en place. Pour terminer, des bilans, sous forme de comptes rendus *in extenso*, ont pu témoigner des changements de pratiques des enseignantes, puisque ces dernières ont été amenées à discuter des observations notées dans leur journal de bord lors des différentes rencontres collectives qui ont eu lieu tout au long de la recherche.

En recherche-action, l'analyse des données peut se faire par cycles itératifs. Une analyse régulière des données permet une régulation de la recherche en fonction de ses finalités (Guay et Prud'homme, 2011). La démarche d'analyse préconisée dans le cadre de cette recherche a été la thématization en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Au départ, des thèmes issus du cadre conceptuel ont été utilisés et, au fur et à mesure de l'analyse des divers documents, de nouveaux thèmes ont émergé. Simultanément, nous avons procédé à la construction d'un arbre thématique en regroupant et en hiérarchisant les thèmes déterminés pour produire un arbre thématique avec des thèmes centraux et des sous-thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse a été effectuée entre chaque collecte de données à l'aide du logiciel NVivo afin de procéder, d'une rencontre à l'autre, à la triangulation indéfinie auprès des participantes dans le but d'assurer la plus grande rigueur possible à notre analyse (Savoie-Zajc, 2013). Nous avons présenté aux participantes notre analyse des données des rencontres précédentes afin de vérifier qu'elle concordait bien avec leur expérience. Les différents commentaires émis sur notre analyse ont permis chaque fois de nuancer cette dernière et de faire en sorte qu'elle soit représentative de la vision des enseignantes (Savoie-Zajc, 2009).

La recherche s'est déroulée sur une période de sept mois. Elle a compté 13 rencontres, dont 11 rencontres collectives. Une première rencontre était destinée à la présentation du projet ainsi qu'à la passation du questionnaire. Une première analyse de ce dernier a permis de personnaliser le schéma de l'entrevue semi-dirigée menée de manière individuelle lors de la deuxième rencontre. Les 10 rencontres collectives qui ont suivi ont servi, dans un premier temps, à une mise à niveau des connaissances des enseignantes au regard de l'enseignement de l'oral et des différentes approches didactiques de l'oral. Les étapes de l'atelier formatif ont aussi été présentées. Une autre rencontre a permis l'exploration des différents objets de l'oral. Cela a mené les participantes à en choisir deux qui ont fait l'objet d'un enseignement (la justification et l'acte de parole « faire des demandes »). Trois rencontres collectives ont également permis aux enseignantes d'approfondir leurs connaissances sur les objets de l'oral choisis ainsi que de planifier leur enseignement. Cinq rencontres collectives ont eu lieu pendant que les participantes mettaient en place des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Une dernière rencontre individuelle a eu lieu à la toute fin afin de procéder à l'entrevue finale.

RÉSULTATS

Les résultats sont présentés selon le déroulement de la recherche afin de faire état du changement graduel de pratiques des enseignantes et des réflexions qui ont accompagné ce changement.

Les difficultés et les besoins liés à l'enseignement de l'oral

Lors d'une recherche-action, il importe de bien cerner la situation de départ. Comme il est possible que les enseignantes ne vivent pas exactement tous les problèmes liés à l'enseignement de l'oral, un questionnaire et une entrevue ont permis de mieux cerner les difficultés et les besoins des participantes au regard de l'enseignement de l'oral. Les données issues de ces deux outils nous ont amenés à déterminer que les principales difficultés des participantes concernaient le manque de temps à consacrer à l'oral en classe ainsi que l'insuffisance de connaissances concernant les objets de l'oral à enseigner. Ce manque de connaissances augmentait la difficulté des enseignantes à structurer et à organiser leur enseignement de l'oral. De plus, les participantes ont noté un manque d'accompagnement au sujet de l'enseignement de l'oral : « Je pense que quand on n'a pas d'accompagnement, après ça on est portées à lâcher plus facilement » (P1). Également, les participantes ont mentionné que le fait que l'enseignement de l'oral ne soit pas au coeur des préoccupations du personnel enseignant entraîne une baisse de motivation, car aucune discussion et aucun échange ne sont faits sur le sujet avec leurs collègues. Il devient donc difficile pour elles d'améliorer leurs pratiques existantes.

Les outils de collecte de données ont permis de déterminer plusieurs besoins des participantes. Elles souhaitaient que l'enseignement de l'oral s'intègre à ce qu'elles faisaient déjà dans la classe. Elles désiraient trouver des façons simples qui ne demandent pas beaucoup de temps. Elles ne souhaitaient donc pas changer leurs pratiques en enseignement de l'oral à l'aide de séquences didactiques longues et complexes. Aussi, le besoin de travailler en équipe a été noté, car, selon les participantes, cela permettrait, grâce aux échanges, de mieux intégrer les nouveaux apprentissages. Elles ont aussi mentionné avoir besoin de meilleures connaissances sur l'oral pour parvenir à l'enseigner correctement.

Le choix des objets de l'oral

Pour pallier le manque de connaissances en enseignement de l'oral, nous avons présenté les différentes étapes du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Nous avons aussi présenté les approches didactiques de l'oral (Dumais et al., 2017) aux participantes ainsi que plusieurs objets de l'oral qui s'y rattachent. Les enseignantes ont mis de côté l'approche didactique de l'oral par les genres, car cela les amenait à devoir préparer des séquences didactiques spécifiquement en oral et elles ne voyaient pas comment cela s'intégrerait à ce qu'elles font déjà en classe. Elles ont donc choisi de se pencher sur deux approches didactiques de l'oral : l'oral pragmatique, en enseignant l'acte de parole « faire des demandes », et l'oral intégré, en enseignant une conduite discursive, soit la justification. Dans le cadre de cet article, nous ne traiterons que des données en lien avec l'approche didactique de l'oral intégré et avec la justification, car celles en lien avec l'oral pragmatique ont déjà fait l'objet d'un article (Soucy, 2019b²).

Puisque les élèves ont recours à la justification dans plusieurs disciplines scolaires, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les enseignantes ont sélectionné cet objet de l'oral pour un enseignement-apprentissage, d'autant plus que les participantes ont mentionné que bien que les élèves doivent souvent justifier leurs réponses en classe, jamais elles ne leur avaient enseigné comment faire. Les élèves ne savaient donc pas comment s'y prendre : « Fait que tsé, j'trouve que ça serait important [...] J'trouve que ça soit en mathématiques, que ça soit en lecture, une compréhension de texte, tsé, justifier, y savent pas comment » (P2). En choisissant cet objet de l'oral pour un enseignement-apprentissage, les participantes s'assuraient également que cela allait répondre à leur besoin que l'objet enseigné s'intègre à leurs pratiques déjà en place.

L'enseignement et l'apprentissage de la justification

Les participantes ont procédé à l'enseignement de la justification en s'inspirant du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Dans un premier temps, elles ont mis en pratique l'étape 1, l'élément déclencheur, en présentant trois vidéos de contrexemples (réalisées dans le cadre de ce projet) pour amener les élèves à repérer d'une fois à l'autre les améliorations dans les justifications données. Chacune des vidéos présentait une même personne qui répondait à la question suivante : « Parmi ces livres, lequel est ton préféré? » Les trois premières vidéos étaient graduées de manière que la justification soit toujours meilleure d'une fois à l'autre. Une quatrième vidéo a été visionnée à titre d'exemple en présentant cette fois-ci une justification complète.

D'une fois à l'autre, les participantes devaient demander aux élèves si la réponse à la question était satisfaisante; ensuite, les élèves étaient amenés à comparer les vidéos avec les précédentes afin de soulever les améliorations d'une justification à l'autre (étape 2 : état des connaissances). En guidant leur analyse et en considérant les réponses données par les élèves, les participantes ont commencé à bâtir un référentiel sur la façon de justifier leurs propos (étape 3 : enseignement). Les participantes ont terminé leur enseignement en rappelant aux élèves que, lorsqu'ils donnent une réponse, ils doivent s'assurer de la justifier, c'est-à-dire qu'ils doivent expliciter les raisons pour lesquelles ils affirment cela. De plus, pour appuyer leur propos, ils doivent se servir d'exemples.

Afin que les élèves puissent s'exercer, une mise en pratique a eu lieu (étape 4). Les participantes ont proposé aux élèves de se placer deux par deux et, à tour de rôle, chacun des coéquipiers devait indiquer son livre préféré parmi les livres lus dans la semaine tout en s'assurant de justifier le mieux possible sa réponse. Une fois que le premier élève avait terminé sa justification, son coéquipier ou sa coéquipière devrait lui fournir une rétroaction au regard des éléments présents sur le référentiel. Les participantes ont fait un retour en

grand groupe sur cette mise en pratique (étape 5). Une fois de plus, elles ont fait le rappel des étapes d'une bonne justification. Aucune activité métacognitive n'a été proposée par les participantes (étape 6).

Dans les deux semaines suivantes, les participantes ont proposé différentes activités d'apprentissage afin que les élèves soient amenés à *mobiliser* leurs savoirs et leurs savoir-faire sur la justification. Pour ce faire, elles ont proposé trois activités différentes.

Tout d'abord, pour la première activité, les participantes ont lu l'album jeunesse *Anton est magicien* d'Ole Könnecke (2007). À la fin de la lecture, les élèves devaient répondre à la question suivante : « Anton est-il un vrai magicien? » en s'assurant de mobiliser adéquatement la justification. À différents moments, les élèves avaient la possibilité d'enregistrer leur réponse. Cela a donc permis à l'enseignante de garder des traces de cette activité.

La deuxième activité proposée consistait à écouter et à analyser une douzaine de justifications. Après l'écoute, en équipe de deux, les élèves devaient remplir une grille d'écoute et d'analyse. Ils devaient déterminer s'il s'agissait d'une justification complète en se référant aux éléments enseignés précédemment.

La troisième activité proposée faisait suite à la lecture de l'album *Monstres en vrac* d'Élise Gravel (2013) faite dans les semaines précédentes. Les participantes ont conçu un catalogue de monstres en reprenant des images des monstres du livre ainsi que leur description. En équipe de deux, les élèves devaient poser la question suivante : « Achèterais-tu ce monstre? » en montrant à leur coéquipier ou coéquipière l'image d'un monstre et sa courte description. Ce dernier ou cette dernière devait répondre par oui ou par non en justifiant sa réponse. Chaque élève avait six monstres dans son catalogue. Ils devaient donc chacun se poser cette question à trois reprises.

Ces différentes activités ont permis aux élèves d'approfondir et de consolider les apprentissages réalisés au sujet de la justification.

Les changements de pratiques

Comme mentionné dans la méthodologie, plusieurs outils ont été utilisés pour documenter les changements de pratiques. Selon leur témoignage, divers aspects des pratiques des deux enseignantes se sont transformés au regard de l'enseignement de l'oral. Ci-dessous sont présentés les changements de pratiques en lien avec les éléments théoriques abordés précédemment.

Les statuts de l'oral

Lors de l'entrevue initiale, les participantes ont mentionné être conscientes que l'enseignement de l'oral occupait peu de place dans leur classe. Toutefois, bien que peu ou pas enseigné, l'oral occupait une place centrale, car il était quotidiennement *utilisé* dans leur classe. P2 a expliqué que les élèves devaient utiliser l'oral pour s'entraider, pour répondre à des questions et, parfois même, pour donner des exemples de comportements souhaitables.

Oui, dans le fond à tous les jours, que ce soit lors de la causerie, que ce soit lorsqu'on fait... je ne sais pas moi... si je demande aux élèves de redire dans leurs mots qu'est-ce que j'ai demandé. [...] Que ce soit si j'ai besoin d'un exemple, qu'un élève va communiquer son exemple.

P2

L'accompagnement offert en cours de recherche a permis aux participantes d'amorcer leur réflexion sur les différents statuts de l'oral. Elles ont approfondi la justification en tant qu'objet de l'oral afin de pouvoir *l'enseigner* et elles ont planifié et mis en place des activités afin que les élèves puissent ensuite *mobiliser* leurs savoirs et leurs savoir-faire afin de continuer à développer leur compétence à communiquer oralement.

De plus, lors des rencontres collectives, les participantes ont mentionné qu'elles constataient une amélioration dans la capacité de leurs élèves à justifier à d'autres moments que ceux consacrés aux activités, amenant ainsi les élèves à mobiliser leurs savoirs sur la justification. À ce sujet, les participantes ont rapporté qu'elles constataient un certain transfert, car les élèves *utilisaient* la justification de manière spontanée dans différents contextes, notamment lors des lectures interactives ou de périodes de mathématiques. Ainsi, après avoir enseigné la justification et proposé des activités qui permettaient aux élèves de mobiliser leurs savoirs sur la justification, les élèves ont pu utiliser celle-ci plus efficacement sans que cela soit en lien avec une intention des participantes. D'ailleurs, selon les propos des participantes, elles ont été surprises que ce transfert des apprentissages ne se fasse pas seulement à l'oral, mais également à l'écrit. En effet, les participantes ont noté que les élèves ont mieux justifié leurs réponses écrites lors d'une évaluation en lecture.

Bien moi je l'ai remarqué par écrit quand on a corrigé, on a fait une évaluation en lecture, puis la dernière page c'est selon toi, ou justifier tout ça. Écoute je suis restée surprise encore là de voir [...] mes élèves... parce que ça, c'est toujours quelque chose en deuxième année qui est pas facile.

P1

L'enseignement de l'oral et l'atelier formatif

Lors des entrevues initiales, les enseignantes ont déclaré qu'elles enseignaient l'oral. Toutefois, en cours de recherche, les participantes ont pris conscience qu'elles ne l'enseignaient pas réellement. Elles croyaient enseigner l'oral par l'entremise de l'évaluation d'exposés oraux. Elles ont réalisé qu'elles mentionnaient principalement les critères d'évaluation aux élèves, mais que peu de temps était consacré à l'enseignement des objets de l'oral, et encore moins de temps était prévu pour s'exercer. L'accompagnement reçu en cours de recherche leur a permis d'améliorer leur façon d'enseigner l'oral. Entre autres, la présentation du modèle de l'atelier formatif de Dumais (Dumais et Messier, 2016) a offert aux participantes une meilleure compréhension et un soutien dans la manière d'enseigner l'oral.

Dans le cadre de cette recherche, les participantes n'ont pas utilisé l'atelier formatif dans son intégralité, mais elles en ont tout de même utilisé plusieurs parties. Par exemple, à l'étape de l'élément déclencheur, elles ont proposé des exemples et des contrexemples. Elles ont également questionné les élèves afin de faire ressortir l'état de leurs connaissances. En

ce qui concerne l'enseignement, les participantes ont décortiqué la justification afin que les élèves comprennent bien ce qui la compose. Elles ont également expliqué pourquoi il s'avère important de bien justifier ses propos, quand le faire et, surtout, comment le faire. Comme le proposent Dumais et Messier (2016), elles ont conçu un référentiel avec les élèves. Toutefois, elles ont choisi d'y inscrire seulement les étapes de la justification (le comment) afin que l'affiche reste simple et facile à consulter par les élèves.

Pour faire suite à l'enseignement, une mise en pratique a été faite en dyades afin que chacun puisse s'exercer et obtenir une rétroaction par les pairs. Un retour en grand groupe a été réalisé sur cette mise en pratique afin de revenir sur les étapes importantes pour produire une bonne justification. Seule l'activité métacognitive n'a pas eu lieu, car les enseignantes ont manqué de temps.

Un élément fort intéressant a changé dans le discours des participantes. Elles se sont mises à poser un regard différent sur leurs pratiques antérieures en exprimant fréquemment que, finalement, elles n'enseignaient pas vraiment l'oral auparavant. Cela nous porte à croire que, en enseignant réellement l'oral, les participantes ont réalisé ne pas l'avoir enseigné réellement au départ. « Là, j'ai l'impression vraiment d'enseigner quelque chose, tandis qu'avant, c'était plus de façon traditionnelle. Je leur disais ce que j'm'attendais. Moi j'avais l'impression que c'était ça, mais j'me rends compte que, oh, mon dieu, c'est un monde de différence. » (P2) Les participantes ont d'ailleurs vu leur sentiment de compétence augmenter. « En fait, ce que je faisais n'était pas tout à fait... c'est pas que ce n'était pas correct... non, ce n'était pas adapté. [...] Mais là, je me rends compte que là, ce que je fais, là j'ai la certitude que je le fais correctement. » (P2)

Les étapes de l'atelier formatif ont donc permis aux participantes de mieux structurer leur enseignement de l'oral. En effet, l'utilisation de l'atelier formatif demande une planification de l'enseignement et des mises en pratique. Dans ce cas-ci, cette planification a demandé aux participantes de structurer l'enseignement et l'apprentissage de la justification.

Vers une meilleure compréhension et une meilleure utilisation de l'oral intégré

À partir des propos des participantes issus de l'entrevue initiale, il est possible de faire quelques rapprochements entre leurs pratiques initiales et l'oral intégré. Sans parler spécifiquement d'approche didactique, les participantes ont déclaré qu'elles montraient à leurs élèves comment dialoguer dans les cours d'éthique et de culture religieuse³. Elles ont dit aussi qu'elles expliquaient à leurs élèves comment se faire, entre eux, des suggestions ou des commentaires constructifs, comment poser des questions sur le travail d'un camarade et même comment s'entraider lorsqu'ils travaillaient en dyades. Les participantes ont également dit qu'elles montraient à leurs élèves à faire le rappel d'une histoire ainsi qu'à justifier leur réponse. P1 disait aussi expliquer à ses élèves comment donner des arguments. Toutefois, les participantes ne connaissaient pas la façon de s'y prendre pour enseigner ni vraiment quels éléments étaient à enseigner. Tous ces éléments permettent de penser que les participantes recouraient déjà à l'oral intégré. Certes, elles utilisaient l'étagage pour soutenir leurs élèves, par exemple dans un contexte où ils devaient justifier leur propos, en leur demandant de développer davantage leurs réponses lorsque ceux-ci fournissaient des réponses orales trop courtes. Toutefois, comme aucun enseignement de la conduite discursive n'avait eu lieu au préalable, cet étagage s'avérait insuffisant, puisque les élèves ne savaient pas sur quoi s'appuyer pour produire des réponses plus complètes.

En cours de recherche, bien que les participantes aient déclaré être en mesure de réactiver et de soutenir les apprentissages des élèves dans d'autres contextes, elles ne parvenaient pas à saisir toutes les occasions de le faire, puisqu'elles s'approprièrent elles-mêmes cette approche didactique. Toutefois, elles sont d'avis que, dès l'année suivante, elles pourront

réinvestir les apprentissages de l'oral de manière plus consciente, notamment la justification, lors de périodes de lecture interactive, en mathématiques et même en éthique et culture religieuse. Elles ont mentionné qu'il s'agit d'un aspect qui sera maximisé davantage lors d'une autre année, car elles auront un peu plus de recul et de temps pour réfléchir aux apprentissages des élèves ainsi qu'aux transferts possibles.

T'sais, comme l'année prochaine, j'me disais ha, j'vais m'améliorer encore dans l'sens que j'vais enseigner l'oral dès que j'peux dans d'autres matières. [...] Mais là, l'année prochaine, j'commence plus à avoir dans la tête que [...] la justification, ça s'fera pas juste en oral. Mettons qu'ils me disent leur avis sur quelque chose ou qu'ils m'expliquent un problème en mathématiques, j'vais garder en tête de [les aider à justifier]

P1

L'accompagnement reçu en cours de recherche a permis aux enseignantes de mieux comprendre ce qu'est l'oral intégré et, surtout, de saisir la portée de cette approche didactique, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la justification et des manières possibles de l'intégrer dans d'autres disciplines scolaires. Il semblerait que l'usage de l'oral intégré est et restera un changement de pratiques important pour les participantes. En effet, lors des entrevues semi-dirigées finales, les participantes ont mentionné être désormais plus à l'aise de réinvestir dans d'autres disciplines l'enseignement de l'oral effectué.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cet article était de décrire le changement de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes de 2^e année du primaire d'une école québécoise à la suite de leur participation à une recherche-action. Les résultats de cette recherche mettent en lumière certaines solutions qui pourraient pallier en partie les difficultés liées à l'enseignement de l'oral. En ce qui concerne la possibilité de structurer l'enseignement de l'oral, nos résultats appuient ceux de Dumais et al. (2015) en faisant valoir que l'utilisation du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) pourrait soutenir le personnel enseignant à cet effet. La planification de l'atelier formatif amènerait les enseignantes et les enseignants à approfondir les objets de l'oral qu'ils souhaitent enseigner. Aussi, utiliser l'oral intégré comme approche didactique de l'oral permettrait de les amener à enseigner l'oral sans que cela soit trop chronophage, puisque l'apprentissage peut se poursuivre dans toutes les disciplines, se jumelant à d'autres apprentissages disciplinaires. De plus, comme la place de l'oral est manifeste en classe et hors de celle-ci, les résultats tendent à démontrer l'importance de la présence des trois statuts de l'oral (utilisé, enseigné, mobilisé). Tout comme le font ressortir Dumais et Soucy (2020), il apparaît important, après avoir enseigné spécifiquement des objets de l'oral, de proposer plusieurs activités qui ont pour intention d'amener les élèves à mobiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire dans différentes situations. Ainsi, les élèves seraient en mesure d'utiliser l'oral de façon plus efficiente. Il semblerait qu'un transfert des apprentissages puisse se faire par les élèves, les amenant ainsi à réutiliser de manière naturelle et spontanée leurs apprentissages dans différents contextes (scolaires ou non), et ce, même lorsque aucune intention d'apprentissage n'est planifiée par les enseignantes et les enseignants.

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites. Les deux plus importantes sont le fait que les résultats ne se rapportent qu'à deux enseignantes et qu'il s'agit de pratiques déclarées. Ainsi, sans pouvoir être généralisés, les résultats peuvent toutefois être transposés dans des contextes similaires.

De nouvelles recherches sont nécessaires pour vérifier comment les différents statuts de l'oral s'influencent. D'autres recherches sur l'oral intégré seraient également souhaitables afin de documenter davantage si cette approche didactique peut répondre aux besoins du personnel enseignant en ce qui concerne le manque de temps. Ces recherches permettraient également de vérifier si cette approche didactique facilite l'approfondissement des connaissances que les enseignantes et les enseignants ont de l'oral, et si cela leur permet de planifier l'enseignement de l'oral avec plus d'efficacité. Enfin, à l'instar de Soucy (accepté), il nous semblerait pertinent de mieux comprendre les relations qui peuvent être observées entre les compétences langagières. Enseigner la justification orale semble avoir eu un effet sur la justification écrite des élèves. L'inverse serait-il possible? Aussi, existe-t-il d'autres objets de l'oral qui pourraient avoir des effets sur les autres compétences langagières, comme cela semble avoir été le cas avec la justification?

Notes

[1] Pour une définition des autres approches, voir Soucy (2019a).

[2] Pour accéder à cet article : (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871>)

[3] Il s'agit d'un cours, présent jusqu'en 2022 dans les écoles québécoises, qui vise à réfléchir sur des questions éthiques et à manifester une compréhension du phénomène religieux.

Bibliographie

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

De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>)

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

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.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Peisaj.

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^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27. (<https://doi.org/10.20360/G2M596>)

Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux. Revue de formation continue et de didactique du français*, 90, 5-25.

Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>)

- Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : la justification. *Vivre le primaire*, 34(1), 22-24.
- Dumais, C. et Soucy, E. (sous presse). L'oral : ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- 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). Presses de l'Université du Québec.
- Forget, M.-H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103-104.
- Forget, M.-H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans J.F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 43-66). Presses universitaires de Namur.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* INRP-Hatier.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP.
- Gravel, E. (2013). *Monstres en vrac*. Les 400 coups.
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 183-211). ERPI.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 235-268). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Könnecke, O. (2007). *Anton est magicien*. L'École des loisirs.
- Lafontaine, L. (2001). Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107). Peisaj.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Naci Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Poirier, J. (2011). *Les effets d'un dispositif didactique sur le développement de la composante communicative lors d'exposés oraux d'élèves de troisième secondaire*. [essai inédit]. Université de Sherbrooke.
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 5-27). Presses universitaires de Lyon.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Technique de validation par triangulation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Armand Colin.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin.
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 23-36). Presses universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. (accepté). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e éd., p. 194-207). The Guilford Press.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck.
- Soucy, E. (2019a). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>)
- Soucy, E. (2019b). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. (<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871/pdf>)
- Soucy, E. (accepté). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*.

Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans

Multimodal reformulations to guide 6-year-old students in the production of written work

Las reformulaciones multimodales del personal docente al servicio de la producción escrita de alumnos de 6 años

Hélène Castany-Owhadi et Brahim Azaoui

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088548ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088548ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Castany-Owhadi, H. & Azaoui, B. (2022). Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088548ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous étudions les reformulations orales de deux enseignantes expérimentées et d'un enseignant expérimenté autour de l'écrit à produire ou produit en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire. Nous cherchons à déterminer le rôle des modalités gestuelle/verbale et vocale/verbale dans le développement des compétences scripturales des élèves : ces reformulations multimodales sont souvent portées par le mouvement des mains et des bras (gestualité de type « déictique » et gestualité de type « illustratif »), mais aussi par une dimension vocale (accentuation expressive et pause). Nous faisons l'hypothèse qu'elles participent de l'interaction de tutelle lors de l'évaluation de la production d'écrits. Les enseignantes et les enseignants utilisent ainsi des moyens multimodaux pour souligner les caractéristiques déterminantes de la tâche.

Les reformulations multimodales du personnel enseignant au service de la production écrite d'élèves de 6 ans

Las reformulaciones multimodales del personal docente al servicio de la producción escrita de alumnos de 6 años

Multimodal reformulations to guide 6-year-old students in the production of written work

Hélène CASTANY-OWHADI

Université de Montpellier, France

Brahim AZAOUI

Université de Montpellier, France

Résumé

Dans cet article, nous étudions les reformulations orales de deux enseignantes expérimentées et d'un enseignant expérimenté autour de l'écrit à produire ou produit en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire. Nous cherchons à déterminer le rôle des modalités gestuelle/verbale et vocale/verbale dans le développement des compétences scripturales des élèves : ces reformulations multimodales sont souvent portées par le mouvement des mains et des bras (gestualité de type « déictique » et gestualité de type « illustratif »), mais aussi par une dimension vocale (accentuation expressive et pause). Nous faisons l'hypothèse qu'elles participent de l'interaction de tutelle lors de l'évaluation de la production d'écrits. Les enseignantes et les enseignants utilisent ainsi des moyens multimodaux pour souligner les caractéristiques déterminantes de la tâche.

Abstract

In this article, we study the oral reformulations of three experienced teachers as they work with first-year elementary students at a writing workshop. We seek to determine the role of gestural/verbal and vocal/verbal modalities in the development of students' writing skills. These multimodal reformulations often rely on hand and arm movements ("deictic" gestures and "illustrative" gestures), but there is also a vocal dimension (expressive accentuation and pause). We hypothesize that they contribute to the supervisory interaction when writing production is being evaluated. Teachers use a variety of ways to underscore the defining characteristics of the task.

Resumen

En este artículo estudiamos las reformulaciones orales de dos maestras con experiencia y de un maestro experimentado en torno a lo escrito por realizar o ya realizado en contexto de taller de producción de escritos en primer año de primaria. Buscamos determinar el rol de las modalidades gestuales/verbales y vocales/verbales en el desarrollo de las habilidades escriturales de los alumnos: dichas reformulaciones multimodales con frecuencias se realizan con el movimiento de las manos y los brazos (gestualidad de tipo «deíctico» y gestualidad de tipo «ilustrativo») pero también mediante una dimensión vocal (acentuación expresiva y pausa). Avanzamos la hipótesis que dichas modalidades participan en la interacción de supervisión durante la evaluación de la producción de escritos. Los maestros y maestras emplean también medios multimodales para subrayar las características determinantes de la actividad.

INTRODUCTION

La question de la multimodalité dans l'étude de l'agir enseignant est un objet de recherche insuffisamment considéré. Depuis les années 1940, certaines équipes de recherche ont étudié la communication non verbale (Corraze, 1980; Cosnier et Brossard, 1984), notamment celle du personnel enseignant (De Landsheere et Delchambre, 1979; Pujade-Renaud, 1983) avec des conceptions qui diffèrent, mais qui prennent généralement en compte les gestes des mains, les regards, les mimiques faciales, les postures et les mouvements de la tête (Tellier, 2014).

Plus récemment, les études gestuelles (*gesture studies*) s'intéressent aux liens qui unissent la mimogestuelle à la parole (Kendon, 2004; McNeill, 1992). L'interdépendance de ces modes de communication peut être illustrée par les gestes coverbaux que Cosnier (1977) définit comme des « gestes et mimiques associés au discours verbal pour l'illustrer ("illustratifs"), le connoter ("expressifs") ou renforcer et/ou souligner certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques ("paraverbaux") » (p. 2038). En outre, l'enseignante ou l'enseignant utilise aussi sa voix comme outil de travail (Guimbretière, 2000, 2014a, 2014b; Vavasseur, 2003), les deux dimensions étant à prendre en compte (Tellier et Cadet, 2014).

Cet article présente une étude exploratoire à visée descriptive (Gagné et al., 1989) qui prend appui sur une recherche doctorale (Owhadi, 2019) basée sur des données de la recherche *Lire et écrire au CP¹* (Goigoux, 2016). Nous étudions les reformulations orales de deux enseignantes et d'un enseignant d'expérience en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire : celles-ci portent sur l'écrit à produire ou produit. Le canal vocal (accentuation expressive et pause) et le canal visuel sont-ils à prendre en considération dans le cadre de l'analyse de ces reformulations? Quel est le rôle de ces reformulations multimodales dans notre contexte d'étude?

En premier lieu, nous revenons sur la dimension multimodale dans l'étude de l'agir enseignant. Puis, nous exposons notre méthodologie en décrivant notre contexte d'étude ainsi que notre conception de la reformulation orale, et en présentant les *modalités gestuelle/verbale* et les *modalités vocale/verbale* de notre *typologie des reformulations de l'écrit dans l'oral²* qui sont susceptibles de jouer un rôle dans le processus de tutelle³ (Bruner, 1983) pour produire de l'écrit. Enfin, nous exposons nos résultats en présentant des variations combinatoires dans ces reformulations multimodales. Ainsi, puisque nous nous situons dans une démarche descriptive, nous montrons quelques manières de faire ou de s'exprimer comme formes d'étayage dans notre contexte d'étude.

LA DIMENSION MULTIMODALE DANS L'ÉTUDE DE L'AGIR ENSEIGNANT

Une définition de la multimodalité

Différentes conceptions de la multimodalité sont présentes dans la littérature selon que nous y intégrons les dimensions corporelles et/ou matérielles. En contexte didactique, Rabatel (2010), considère que la multimodalité caractérise le langage oral « avec ses éléments proprement linguistiques, ses paramètres voco-mimo-posturo-gestuels paraverbaux auxquels s'ajoutent des éléments proxémiques » (p. 8).

Cadet (2014), dont nous retiendrons la définition, inclut quant à elle dans la multimodalité les modalités oral/écrit, les modalités vocales (prosodie, phonétique/phonologie), les modalités picturales ou supports (image, tableau, multimédia) ainsi que les modalités posturo-mimo-gestuelles (gestualité, mimiques, regards, postures, etc.).

La dimension corporelle

La proxémie, théorisée principalement par Edward T. Hall en anthropologie de la communication (Hall, 1966), renvoie notamment aux distances interindividuelles, ce qui implique de considérer les déplacements (Azaoui, 2019; Forest, 2006). En contexte scolaire, les travaux menés ont mis de l'avant l'importance des éléments proxémiques dans les relations interpersonnelles construites avec les élèves (Azaoui, 2019; Forest, 2006; Moulin, 2004), mais aussi sur le plan des apprentissages et de la construction des savoirs (Azaoui, 2019; Forest, 2006), puisque la proxémie joue un rôle dans l'autonomisation des élèves ainsi que dans leur engagement dans les activités.

En ce qui concerne les gestes, McNeill (1992) postule que ceux-ci forment avec la parole un seul et même système. À l'appui de cette idée, il rappelle que 90 % des gestes sont produits pendant un énoncé oral, que les gestes et la parole entretiennent un fort lien sur les plans temporel et sémantique, et que les gestes sont affectés dans les situations de troubles du langage comme l'aphasie (p. 23-24).

Parmi les différentes typologies gestuelles recensées (Cosnier, 1977; McNeill, 1992), celle de McNeill distingue quatre principales dimensions gestuelles :

- Iconique : geste entretenant un lien de contiguïté avec son référent concret (p. ex. la main représente la forme d'un ballon);
- Métaphorique : geste produit pour représenter un élément abstraitement (p. ex. la paume de la main vers le haut, bras légèrement tendu vers l'avant);
- Déictique : geste de pointage;
- Battements : gestes rythmiques et répétitifs réalisés du haut vers le bas. Ils peuvent être concomitants avec l'un des gestes susmentionnés. Ils sont parfois utilisés pour insister sur un point mentionné ou un objet montré.

À ces gestes coverbaux, il convient d'ajouter la catégorie des emblèmes, qui correspondent à des gestes conventionnels et marqués sur le plan culturel (Calbris et Montredon, 1986).

Dans le cadre de cette étude, nous retiendrons toutefois la catégorie « illustratifs », empruntée à Cosnier (1977). Elle englobe les gestes iconiques, métaphoriques et emblématiques. Elle désigne donc les gestes qui visent à symboliser un référent concret ou abstrait (action, idée, objet, etc.).

Dans le domaine de la didactique des langues, il existe aujourd'hui un nombre important de travaux précisant l'importance des gestes dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'interaction ou la mémorisation (Azaoui, 2014, 2021; Denizci, 2015; Denizci et Azaoui, 2020; Macedonia, 2014; Sime, 2006; Tellier, 2008, 2014). Tellier (2014) définit, en s'appuyant sur la taxonomie de Dabène (1984), trois principales fonctions pédagogiques de la gestuelle de l'enseignante ou de l'enseignant :

- Évaluation : gestes pour encourager, féliciter ou signaler/corriger une erreur;
- Information : gestes attirant l'attention sur un élément particulier, symbolisant du lexique ou une information linguistique;
- Animation : gestes de gestion de classe, placement des élèves, gestion des interactions, etc.

D'autres auteures et auteurs, tels que Ferrão-Tavares (1999), incluent également une fonction affective.

Sur le plan de la gestualité de type « déictique », Azaoui (2014, 2015) souligne l'importance de l'articulation multimodale déictique/regard dans la gestion de la classe en ce qu'elle accorde au personnel enseignant une ubiquité coénonciative à même de faciliter la gestion de multiples interventions tout en conservant une relation interpersonnelle avec chaque élève. Ainsi, Azaoui considère que « paraverbal et non verbal pèsent de tout leur poids dans l'information transmise, parce qu'ils l'accentuent, la confirment ou la contredisent, ou encore la complètent » (2014, p. 111). En étudiant la gestualité communicative du maître dans les pratiques de classe, Moulin (2004) constate que « la qualité du langage corporel de l'enseignant conditionne pour une grande part l'efficacité de son activité d'enseignement et, donc, la transmission de son propos didactique » (p. 158). Dans la continuité de ces travaux, Azaoui montre comment la question de la multimodalité est consubstantielle à l'agir enseignant dans la régulation des échanges pédagogiques (Azaoui, 2015), durant les rétroactions orales (reprises et reformulations notamment; Azaoui, 2016), au moment de l'évaluation orale (Azaoui, 2017) ou pendant les activités de lecture offerte⁴ (Azaoui, 2020).

Cependant, « que l'enseignant soit un gesticulateur n'implique pas automatiquement que la gestuelle pédagogique utilisée soit profitable à l'apprenant puisque cela dépend également du profil d'apprentissage de ce dernier » (Azaoui, 2014, p. 129). La prise en compte des effets de cette gestuelle sur les élèves s'avère donc nécessaire (Tellier, 2008).

La dimension vocale

La voix constitue un autre instrument fondamental de l'enseignant (Guimbretière, 2000, 2014b; Vavasseur, 2003), sa maîtrise technique étant indispensable afin d'éviter des troubles de la voix⁵ (Robieux et Giovanni, 2014).

La prosodie constitue un « champ d'étude d'un ensemble de phénomènes, tels que l'accent, le rythme, les tons, l'intonation, la quantité, les pauses et le tempo, qui constituent ce qu'il est convenu d'appeler les éléments prosodiques ou les éléments suprasegmentaux du langage » (Di Cristo, 2013, p. 2).

Guimbretière (2014b) distingue deux types d'accentuation⁶ : l'accentuation rythmique et l'accentuation expressive (fonctions sémantique, pragmatique, didactique et expressive). L'auteure affirme que « cette dernière permet une mise en valeur d'éléments de l'énoncé » (p. 23).

Di Cristo (2013) définit la pause comme « la manifestation physique (pause objective) ou perceptive (pause subjective) d'une interruption ponctuelle du flux régulier de la parole » (p. 14). L'auteur défend l'idée qu'il existe des liens privilégiés entre la prosodie et la mimogestualité, et « les recherches qui tentent d'élucider la nature des liens entre la prosodie et la gestualité sont encore relativement peu nombreuses et en quête d'un cadre de travail de référence » (p. 40)⁷.

Parmi les pistes proposées aux enseignantes et enseignants afin d'utiliser leur voix comme outil de travail, Guimbretière (2014a) propose de déterminer son « profil prosodique », celui-ci se composant de l'accentuation rythmique et expressive, du débit, de la segmentation et de la variation des paramètres de durée, de fréquence et d'intensité.

Ces dimensions vocales et corporelles sont présentes dans l'ensemble de l'agir enseignant au sein du phénomène langagier qu'est la reformulation orale.

Multimodalité et reformulation

Considérée comme un terme générique englobant toute forme de retour sur un discours antérieur, la reformulation orale joue un rôle déterminant dans la construction des savoirs (p. ex. Garcia-Debanc, 2007; Milian, 2005) ainsi que dans les acquisitions langagières (p. ex. Martinot, 2000) en contexte de français langue première. Les travaux de De Gaulmyn (1987) ainsi que ceux de Gülich et Kotschi (1987) ont notamment permis de caractériser ce phénomène langagier (énoncé source / énoncé reformulateur⁸; autoreformulation / hétéroreformulation⁹; répétition / correction / paraphrase¹⁰).

Plusieurs recherches se sont intéressées à la dimension multimodale de la reformulation : Berger (2015) souligne l'« importance de prendre en compte les détails séquentiels, prosodiques et non verbaux dans l'examen des activités de correction » (p. 14). Morel (2007) défend l'idée que l'intonation, le regard et les gestes des mains peuvent maintenir, redéfinir ou changer le consensus coénonciatif sur les reformulations.

De son côté, Azaoui (2014, 2016) a distingué dans son travail les relances des reformulations, les premières se distinguant des secondes par l'absence de correction dans la reprise de l'intervention de l'élève. L'auteur a montré que les relances permettent aux enseignantes de son étude de privilégier une autocorrection par l'élève; la reformulation, qui correspond dans son travail à une reprise d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenante ou de l'apprenant moins l'erreur, est, quant à elle, peu marquée sur le plan prosodique ou gestuel. Dans les deux contextes étudiés¹¹, ces deux stratégies interviennent principalement à la suite d'erreurs sur la forme de l'énoncé en cours de français langue seconde, et sur le contenu en cours de français langue première.

MÉTHODOLOGIE

Contexte de notre étude

Les données proviennent de la recherche *Lire et écrire au CP*¹² (Goigoux, 2016) de l'Institut français de l'Éducation. Notre recherche doctorale s'inscrit dans la continuité des travaux menés par le groupe « Écriture » de l'étude, dirigé par Brissaud, Dreyfus et Kervyn (Dreyfus et Brissaud, 2016). Ces chercheurs s'attachent notamment à analyser l'agir enseignant lors des tâches d'écriture afin d'arriver à une modélisation de la compétence professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant (Dreyfus et Brissaud, 2016, p. 37).

Représentant 6 heures 43 minutes, notre corpus est constitué de 11 séances d'ateliers de production d'écrits filmées et codées par les enquêteuses et enquêteurs, que nous avons retranscrites. Celles-ci proviennent de quatre classes contrastées relativement à l'efficacité en écriture : la classe 61 (rang¹³ 8 / écriture), la classe 23 (rang 15 / écriture), la classe 106 (rang 98 / écriture) et la classe 68 (rang 118 / écriture). Dans le cadre de cet article, les extraits choisis proviennent des classes 61, 23 et 106.

Les reformulations multimodales autour de l'écrit à produire ou produit comme prisme d'observation

À partir de la définition de la reformulation orale proposée précédemment, on peut s'interroger sur l'empan de discours à prendre en compte comme unité minimale d'analyse dans notre contexte d'étude : compte tenu du « système interactionnel en écho » (Bucheton et Soulé, 2009) constitutif de l'atelier d'écriture au cours préparatoire comprenant des répétitions de phonèmes et de syllabes de la part du maître afin d'aider les élèves à produire de l'écrit, nous prenons en compte ces unités linguistiques. Notre conception de la

reformulation orale est donc didactiquement orientée, celle-ci venant renforcer l'hypothèse de l'influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations (Castany-Owhadi, 2020; Volteau et Garcia-Debanc, 2008).

Nous nous intéressons aux reformulations de l'enseignante ou de l'enseignant portant sur l'écrit à produire ou produit, autrement dit aux *reformulations de l'écrit dans l'oral* qui prennent en compte la dimension multimodale. Notre typologie des reformulations de l'« écrit dans l'oral » s'appuie sur la conception de la multimodalité telle que définie par Cadet (voir supra).

Dans ce travail, quatre modalités sont prises en considération : les *modalités vocale/verbale*, les *modalités gestuelle/verbale*, les *modalités oralo-graphique*¹⁴ ainsi que la *modalité verbale à dimension « méta »*¹⁵. Cette typologie inclut donc le corps, la voix et la dimension oralo-graphique¹⁶, autrement dit les modalités oral/écrit (Cadet, 2014). À cela s'ajoute la modalité verbale à dimension « méta » correspondant à de l'« écrit dans l'oral » distancé (cf. annexe 1).

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalités vocale/verbale comprennent : 1) les répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé; 2) les reformulations avec pauses entre les phonèmes, les syllabes ou les mots (ou absence de pause entre les mots); 3) les reformulations avec pointage.

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec modalités gestuelle/verbale comprennent : 1) les reformulations avec pointage; 2) les reformulations avec mouvement des mains et des bras sur un phonème, entre les syllabes, entre les mots ou à la fin d'un énoncé; 3) les reformulations associées à l'acte graphique.

DES VARIATIONS COMBINATOIRES DANS LES REFORMULATIONS MULTIMODALES

Notre objet d'étude portant sur les reformulations, la dimension verbale est nécessairement présente. Dans un premier temps de notre analyse, nous nous proposons d'isoler les dimensions gestuelle et vocale pour étudier comment celles-ci complètent ou remplacent les énoncés verbaux. Dans un deuxième temps, nous revenons sur les combinaisons possibles entre ces trois dimensions. Cela nous permet d'observer plus finement le caractère multimodal des reformulations.

La dimension gestuelle dans les reformulations multimodales

Nous isolons ici la modalité gestuelle dans les reformulations d'une enseignante, notamment le mouvement des mains et des bras en y incluant la gestualité de type « déictique » (pointage du doigt ou toute gestuelle favorisant l'attention conjointe), la gestualité de type « illustratif » et l'acte graphique (écrire, souligner, surligner, biffer, tracer des lignes, etc.) :

- « Déictique » (D). Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec une gestualité de type déictique permettent de désigner un référent par la monstration : elles se caractérisent par un pointage sur l'écrit¹⁷, mais aussi parfois sur l'image.

Ex. (D)18

199. M : (...) **qui sont coiffeuses**,+++++/ alors attends,+/ **il y a des mamans qui sont coiffeuses** (avec suivi du doigt)+ **et des mamans**
200. E2 : *qui se coiffent*, [ES]¹⁹ ++++++/
201. M : **qui**+ (en montrant « **sont** »²⁰ sur le cahier) **[ER]**²¹ / il faudrait que tu reprennes le même verbe,+/ **il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont**+++++
+++++/ **qu'est-ce qu'elles pourraient faire comme métier les mamans**,+++++
+++++/
202. E2 : *jardinière*,+/
203. M : **jardinière**+ **si tu veux**,+/ **il y a des mamans qui sont coiffeuses et des mamans qui sont jardinières**,+/ allez vas-y,+/ (...)

61, sem. 21, s. 8

- « Illustratif » (I). Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » associées à « une gestualité de type illustratif » entretiennent une relation plus ou moins proche avec le contenu sémantique (gestes iconiques et métaphoriques selon la typologie de McNeill, 1992). Elles peuvent porter sur un phonème (Ip), notamment en utilisant la méthode Borel-Maisonnay (ex. 1), qui est une méthode phonétique et gestuelle dont l'objectif est de favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, chaque phonème étant associé à une gestuelle spécifique de la main²², sur une syllabe (Is) (ex. 2) ou sur un mot (Im) (ex. 3).

Ex. 1 (Ip)

440. M : (à Mo.) vas-y mo.,+/ **dé+vo+rer**, [ES]+/ (en parlant de Li.) on l'aide'+ **on l'aide'**+/
on (ne) va pas la laisser toute seule comme ça,+++++/**dé**-+++++ (avec geste Borel-Maisonnay pour le [d]), **[ER]**+/ (...)

23, sem. 47, s. 14

Ex. 2 (Is)

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
(...)
384. M : (à Na. en relisant avec pointage des mots) **le+ loup+ va+ te++ dé:::-**
385. Na. : **-vorer**,+/
386. M : (en pointant le pouce levé) **dé:::-+ [ER]** / (en pointant le deuxième et le troisième doigts levés) il manque les deux autres syllabes hein,+/ alors attends,+/ là tu+ tu n'auras pas la place,+ (barre « **dé** ») / réécris **dévorer**,+/
+

23, sem. 47, s. 14

Ex. 3 (Im)

464. E : (en relisant) **mickael nous explique+ comment+ faire+ le+ dauphin, [ES] +/**
(...)
467. M : (...) / **alors+ NOUS explique+ là c'est moi qui te dit qu'il y a deux mots,+/**
(avec geste de démarcation) **nous++ [ER]**
468. E : [ze]
469. M : **explique,+/** (avec geste de démarcation) **nous++ explique,+/**

61, sem. 12, s. 4

- « Acte graphique » (AG). La reformulation de l'« écrit dans l'oral » associée à un acte graphique peut correspondre à la répétition d'autodictée (De Gaulmyn, 1987).

Ex. (AG)

663. M : (...) / (à Sha.) alors je t'aide,+/ regarde,+/ **réveillent, [ES] +/ [re]** (écrit « **ré** » à côté de « **révetign** ») **[ER]++++++/ [vɛ]** (écrit « **vei** ») **[ER] ++++++/** alors là je t'aide,+/ **[j]** (le maître écrit « **lle** ») **[ER] ++++++/ et comme i(l) y a beaucoup de mamans qui se réveillent+ on va mettre +++++**

61, sem. 21, s. 8

Elle peut aussi correspondre à l'acte de tracer des lignes lors de la phase de mise en texte, mais aussi à celui de surligner ou de souligner lors de la phase de révision pour pointer l'erreur.

La dimension vocale dans les reformulations multimodales

La modalité vocale s'intéresse en particulier aux réalisations prosodiques dans l'énoncé verbal (accentuation expressive et pause dans le cadre de cet article).

- « Accentuation expressive » (AE). L'accentuation expressive à visée didactique peut porter sur un ou des phonèmes (AEp), ou sur une ou des syllabes (AEs).

Ex. (AEp au T195)

191. M : qu'est'-ce que tu veux écrire,+/
192. E2 : **je veux écrire il y a des mamans qui sont coiffeuses, [ES] +/**
193. M : **qui sont coiffeuses,+/** il y a deux s-'/+/
194. E2 : oui pa(r)ce que
195. M : **non,+/ coiffeuse, [ER] +/**
196. E2 : oui (il) (n')y a que :: un s-,+/
197. M : oui pa(r)ce que sinon
198. E2 : après ça va chanter [s],+/
199. M : ça va chanter **[s]+ d'accord,+/**

61, sem. 21, s. 8

Ex. (AEs)

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
(...)
405. M : (...) **DÉvorer**, [ER]+/ (avec Geste Borel Maisonnay pour [d]) c'est d'abord la lettre *d-*+ je suis d'accord,+/ **mais la lettre *d-*+ elle fait le son [D]+[D]+[D]+ donc** (en pointant du doigt l'écrit de Na.) **là+ elle (ne) fait pas le son *dé-*,+ / qu'est'-ce qui manque pour faire le son+ *dé-*,+ /**

23, sem. 47, s. 14

- « Pause » (P). La pause exagérée à visée didactique peut se faire entre les phonèmes (Pp), les syllabes (Ps) ou les mots (Pm). Il peut aussi ne pas y avoir de pause entre les mots (Pø).

Ex. (Pp)

473. M : ça (ne) fait rien+ tu permets hein'+/ allez+ tant pis j'efface,+ (efface la phrase sauf « ***Il y a des mamans qui*** ») / c(e) (n')est pas sympa hein'+/ **tu avais bien écrit mais bon+ alors tu vas m'écrire+** (en lisant avec suivi du doigt) ***il y a des mamans qui*** (en oralisant avec suivi du doigt sur la ligne) ***jouent au ballon***, [ES]+/ **tu écris jouent au ballon et tu m'appelles**,+ / d'accord' ba.,+++++ / (à un autre élève) **qui J:..... J:..... j ::ouent au ballon**, [ER]+/
474. E : il faut un *g-*,+/
475. M : (à un autre élève) non + le *u-* et le *n-* ça chante XXXXX+++++ un+ voilà, XXXX /
476. E : **il faut un *g-*,+ / il faut un *g-*,+ /**
477. M : un *j-*,+ /

61, sem. 21, s. 8

Ex. (Ps)

102. Ba. : *sinon le loup va te dévorer*, [ES]+/
344. M : (...) (à Na.) **dévorer**,+ / **dé+++ vo+++ rer**, [ER]++++ /

23, sem. 47, s. 14

Les reformulations de l'« écrit dans l'oral » avec pause entre les mots à visée didactique (Pm) sont la plupart du temps associées à au moins une autre sous-catégorie, comme dans l'exemple suivant avec la gestualité de type « illustratif » sur les mots (Im).

Ex. (Pm/lm)

154. M : (...) (en relisant avec un geste de pointage) **riana fait+ l'étoile de mer** [ES],+/ alors le problème c'est que là+ il faut que tu me::: décolles les mots,+/ (avec geste de démarcation avec les mains) **riana++ fait++ l'étoile++ de++ mer** [ER],+/

61, sem. 12, s. 4

Ex. (Pø)

227. M : (...) / (en relisant l'écrit d'Hu.) **il va manger des galettes**, [ES]/
(...)
231. M : attendses.,+/(enrelisant)**il+++[vamãze]+des+galettes,+/[vamãze]** [ER]+++++++
+++++/ où est'-ce que t(u) (n')as pas séparé tes mots là,+/

106, sem. 12, s. 14

Nous avons dissocié les modalités gestuelles, verbales et vocales dans la partie précédente afin de clarifier notre propos : en réalité, celles-ci se combinent. C'est ce que nous allons à présent observer et discuter à partir de captures d'écran associées au verbatim d'une séance de la classe 23²³.

- Un exemple de combinaison « Illustratif-Accentuation expressive »

Nous présentons ci-dessous un exemple de combinaison d'un emblème associé à une accentuation expressive sur le premier terme de la négation. Nous nous situons durant la phase de planification de l'écrit, Sh. proposant d'écrire « il faut pas se bagarrer pour le ballon » (image A).

72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*, + /
73. M : **il** (en levant l'index) **NE faut pas+ se bagarrer pour avoir le ballon**,+/ très bien,+/

23, sem. 12, s.10

Figure 1

Exemple de combinaison « Illustratif-Accentuation expressive »

A



[04:58] 72. Sh. : *il (ne) faut pas se bagarrer pour le ballon*

B



[05:01] 73. M : *il (en levant l'index) **NE faut** pas+ **se bagarrer pour avoir le ballon***

Cette hétérocorrection de l'enseignante (T73), en levant l'index et avec accentuation expressive sur « ne » (image B), lui permet d'attirer l'attention de l'élève sur la nécessité, à l'écrit, d'employer le « ne » de la négation. Cependant, en nous appuyant sur les travaux de Long (1996) ou Schmidt (1993), une question demeure : « si tant est que l'élève comprenne que la reformulation contient une intention corrective, est-il en mesure de repérer l'élément à corriger? » (Azaoui, 2014, p. 309). Peut-être pouvons-nous tout au mieux supposer : 1) que cela a déjà été explicité aux élèves et qu'il s'agit d'un rappel; 2) que la convergence des modalités sera suffisante pour que l'élève repère l'élément linguistique erroné afin de le rectifier.

- Un exemple de combinaison « Illustratif-Pause-Écrit dans l'oral distancé »

Durant la phase de mise en mots/révision présentée dans l'extrait suivant, l'enseignante aide Aym. à orthographier correctement le mot « disputer ».

354. Aym. : (en relisant) **dis+pu+ter,+/**
355. M : **disputer+ disputer+ disputer,+ / (il) y a dis+pu+ter** (en marquant chaque syllabe avec un doigt) **trois syllabes+ mais dans le mot disputer+** (en joignant les trois doigts avec l'autre main) **est'-ce que tu m'as écrit le mot disputer,+/**
356. Aym. : (fait non de la tête) non,+/
357. M : alors on y va,+ (l'enseignante gomme) /

23, sem. 12, s. 10

Figure 2

Exemple de combinaison « Illustratif-Pause-Écrit dans l'oral distancé »

A



[23:13] 354. Aym. : (en relisant) **dis+pu+ter,+/**

B



[23:21] 355. M : **(il) y a dis+** (en levant le pouce)

C



[23:21] **pu+** (en levant en plus l'index)

D



[23:22] **ter** (en levant en plus le majeur)

E



[23:23] **trois syllabes**

F



[23:25] **mais dans le mot *disputer*** (en joignant les trois doigts avec l'autre main)

G



[23:26] **est'-ce que tu m'as écrit le mot *disputer*,+/**

Comme l'élève n'a pas écrit correctement le mot « *disputer* », l'enseignante décompose le mot en syllabes. Pour cela, elle procède à un comptage syllabique oral et gestuel rythmé par des pauses pour attirer l'attention de l'élève sur le processus de segmentation syllabique (images B, C et D). Elle poursuit son étayage multimodal par un emblème (représentation digitale de « 3 ») accompagné de l'énoncé « trois syllabes » (image E). Elle illustre ensuite l'étape de fusion syllabique à l'aide d'un geste iconique de sa main droite permettant de symboliser la réunion des trois syllabes, jusqu'alors disjointes gestuellement : l'énoncé « mais dans le mot *disputer* » associé à ce geste iconique permet ainsi de recomposer le mot « *disputer* » (image F). Cet étayage multimodal vise vraisemblablement à expliciter les procédures nécessaires à l'apprentissage du code alphabétique. L'écrit produit est commenté, il devient l'objet de la discussion : c'est donc de l'« écrit dans l'oral » distancé.

- Un exemple de combinaison « Déictique-Accentuation expressive »

Au tour de parole 363, lors de la phase de mise en mots/révision, l'enseignante a recours à une autre reformulation de l'écrit dans l'oral avec accentuation expressive sur le « di » de « *disputer* » (images B, C, et D) tout en pointant l'écrit de l'élève pour une attention conjointe sur l'erreur à corriger (images A, B, C et D).

363. M : **c'est toi qui l'as dit+ en plus,+/ est'-ce que là** (en pointant du doigt un mot écrit)
j'ai bien le son [DI]+ [DI] de DISputer+ [DI]

23, sem. 12, s.10

Figure 3

Exemple de combinaison « Déictique-Accentuation expressive »

A



[24:01] 363. M : **est'-ce que là** (en pointant du doigt un mot écrit) **j'ai bien le son**

B



[24:03] **[DI]**

C



[24: 05] de **DISputer**

D



[24:06] [**DI**]

Cette accentuation sur la syllabe « di- » entraîne une mimique de la part de l'enseignante (image D) : on prend ainsi conscience de l'importance de l'expressivité vocale et faciale dans le cadre de l'apprentissage du code alphabétique pour les enseignantes et enseignants de la première année du primaire. Dans le contexte sanitaire actuel, il semble dès lors évident que le port du masque obligatoire à l'école prive les élèves, tout comme les enseignantes et les enseignants, d'une médiation importante.

CONCLUSION

Cette étude exploratoire montre l'intérêt d'interroger les fonctions didactiques de la dimension multimodale de l'agir enseignant. Contrairement aux précédentes études multimodales qui se sont penchées sur la reformulation orale, la spécificité de celle-ci tient au fait qu'elle prend également en compte l'écrit à produire ou produit durant le processus de tutelle. Par ailleurs, nous avons cherché à montrer l'importance du corps et de la voix dans le champ précis de la didactique de l'écriture en contexte d'atelier de production d'écrits en première année du primaire.

À travers l'analyse proposée, on perçoit la façon dont les dimensions gestuelle et vocale accompagnent la parole (ou la complètent), et sans doute contribuent à lever les malentendus inhérents au seul langage verbal. Les reformulations multimodales des enseignantes et des enseignants ont une fonction d'étayage en posant un écart entre la production de l'élève et la production correcte (Azaoui, 2015; Bruner, 1983) durant la phase d'évaluation (Azaoui, 2014) de l'écrit proposé ou produit.

Cette étude étant exploratoire, certaines limites peuvent être mentionnées. Par exemple, nous n'avons pas pu avoir accès au point de vue de l'acteur (Gadoni et Tellier, 2015) : des recherches ultérieures le prenant en compte permettraient de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

En outre, il serait judicieux d'étudier l'effet des dimensions multimodales des reformulations de l'« écrit dans l'oral » sur le développement des compétences scripturales des élèves afin de comprendre les significations véhiculées par le corps et la voix des enseignantes et des enseignants.

Le recours à un logiciel de type ELAN aurait aussi facilité la transcription et l'analyse d'interactions multimodales. En outre, nous n'avons pas pu illustrer certains gestes en les décomposant compte tenu de notre corpus, qui est contraint. En effet, l'objectif de la recherche *Lire et écrire au CP* n'étant pas d'étudier la multimodalité, les prises de vue ne permettent donc pas de le faire.

Compte tenu de l'importance de la multimodalité dans les discours didactiques, il nous semble indispensable d'intégrer cette dimension en formation initiale et continue du personnel enseignant (Tellier et Cadet, 2014). Il s'agira cependant pour la formatrice ou le formateur de veiller à ne pas tenir un discours prescriptif (Guimbretière, 2014b; Lussi Borer et al., 2015), car, comme le souligne Guimbretière (2014b), il ne faut « en aucune façon imposer une manière de faire, simplement montrer la diversité des procédures, des comportements, et confronter l'observation à l'objectif visé » (p. 27).

Notes

[1] Cours préparatoire : ce niveau correspond en France à la première année du primaire.

[2] Nous empruntons à Marty (1991) l'expression « écrit dans l'oral » pour qualifier l'écrit à produire ou produit oralisé.

[3] Bruner (1983) définit le processus de tutelle comme « les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui » (p. 261).

- [4] Moment d'écoute collective d'un récit permettant aux élèves de fréquenter des oeuvres littéraires.
- [5] Par exemple la dysphonie.
- [6] Guimbretière (2014b, p. 22) définit l'accentuation comme « la prééminence d'une syllabe due à un accroissement des paramètres de durée, d'intensité et/ou de fréquence ».
- [7] On peut toutefois citer l'ouvrage de Ferré (2019), qui étudie les relations entre discours, intonation et gestualité en langue anglaise.
- [8] L'énoncé source (ES) correspond à ce qui fait l'objet d'une reformulation, alors que l'énoncé reformulateur (ER) contient la reformulation.
- [9] L'autoreformulation correspond à la reformulation de son propre énoncé, alors que l'hétéroreformulation correspond à la reformulation de l'énoncé d'autrui.
- [10] De Gaulmyn (1987) distingue trois actes de reformulation : la répétition (équivalence sémantique maximale entre ES et ER), la correction (modification d'un élément de l'ES considéré comme « fautif ») et la paraphrase (relation sémantique entre ES et ER).
- [11] Cours de français langue seconde vs cours de français langue première.
- [12] Les objectifs généraux de cette recherche sont de dresser un état des pratiques effectives d'enseignement de la lecture et de l'écriture en première année du primaire, de comparer les progrès des élèves entre les classes de l'échantillon (131 classes, 2 500 élèves) et de tester des hypothèses sur ce qui peut faire la différence en matière d'efficacité des pratiques.
- [13] Afin de juger de l'efficacité d'une pratique d'enseignement, les élèves ont été évalués en début et en fin d'année. Ces évaluations ont permis de classer les 131 classes, de la classe qui fait le plus progresser les élèves à celle qui le fait le moins dans trois domaines : code, compréhension et écriture.
- [14] Cette modalité met en exergue l'acte de lecture (l'écrit produit relu à voix haute) ainsi que l'acte graphique.
- [15] Cette modalité renvoie au moment où la locutrice ou le locuteur parle du langage écrit.
- [16] Nous empruntons à Bouchard (1998) l'expression « oralo-graphique ».
- [17] Le lecteur se référera aux conventions de transcription (voir annexe 2) pour lire l'exemple ci-dessous ainsi que les suivants.
- [18] Lors de cette séance qui se déroule au mois de mai, les élèves écrivent à la manière d'une structure syntaxique issue d'un album étudié en classe : « Il y a des mamans qui ... et des mamans... ».
- [19] ES : Énoncé source.
- [20] L'usage d'une seule caméra fixe placée en position de trois quarts arrière ne nous donne pas accès aux écrits des élèves, sauf dans la classe 61.
- [21] ER : Énoncé reformulateur.
- [22] Le fait d'intégrer les gestes issus d'une méthode phonétique et gestuelle dans la catégorie des coverbaux est certes discutable : nous faisons cependant le choix de les prendre en considération compte tenu de leur visée didactique.

[23] Lors de cette séance qui se déroule au mois de mars, les quatre élèves de l'atelier doivent chacun écrire une règle de jeu dans le cadre de l'activité « football ».

Bibliographie

- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral* (thèse de doctorat inédite). Université Montpellier 3 - Paul Valéry.
- Azaoui, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Recherches en didactique des langues et cultures*, 12(2), 225-253.
- Azaoui, B. (2016). Analyse multimodale des relances enseignantes en classes de français langue première et langue seconde. *Contextes et didactiques*, 7, 36-47.
- Azaoui, B. (2017). « On dit pas ça comme ça ». Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1. Dans J. F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 291-312). Presses universitaires de Namur.
- Azaoui, B. (2019). Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel. Dans A. Mazur-Palande et I. Colón-Carvajal (dir.), *Approches plurielles de la multimodalité de langage* (p. 181-210). UGA Éditions.
- Azaoui, B. (2020). *Lire à corps ouvert. Penser le corps de l'enseignant dans les temps de lecture offerte*. Actes des XX^e Rencontres des chercheuses et chercheurs en didactique de la littérature, 12-14 juin 2019, Rennes, France.
- Azaoui, B. (2021). Les mains ont la parole. Quand les gestes ont leur mot à dire dans l'apprentissage des langues. Dans P. Leclercq, A. Edmonds et E. Sneed German (dir.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 127-144). De Boeck Supérieur.
- Berger, É. (2015). La reprise corrective dans les interactions en classe de français langue seconde. *Corela, HS-18*. (<https://doi.org/10.4000/corela.4170>)
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3. (https://www.researchgate.net/profile/Robert-Bouchard/publication/237687542_L%27INTERACTION_EN_CLASSE_COMME_POLYLOGUE_PRAXEOLOGIQUE_1/links/55d1b32708aee5504f68ebf3/LINTERACTION-EN-CLASSE-COMME-POLYLOGUE-PRAXEOLOGIQUE-1.pdf)
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D et Soulé, Y. (2009). *L'atelier dirigé d'écriture au CP : une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Delagrave.
- Cadet, L. (2014). Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation. Dans M. Tellier M. et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 189-206). Maison des Langues.
- Calbris, G. et Montredon, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. CLE international.
- Castany-Owhadi, H. (2020). Quand la didactique du français interroge les théories linguistiques de référence sur la reformulation orale : l'atelier de production d'écrits au cours préparatoire. *SHS Web of Conferences*, 78, 07009. 7^e Congrès mondial de linguistique française. (https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/06/shsconf_cmlf2020_07009.pdf)
- Corraze, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Presses universitaires de France.

- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2047.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Delachaux et Niestlé.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistiques appliquées*, 55, 39-46.
- De Gaulmyn, M.-M. (1987). Actes de reformulation et processus de reformulation. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire : une consultation* (p. 83-98). Peter Lang.
- De Landsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non verbaux de l'enseignant : comment les maîtres enseignent*. Labor/Nathan.
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE* (thèse de doctorat inédite). Université d'Istanbul - Institut des Sciences Éducatives.
- Denizci, C. et Azaoui, B. (2020). Analyzing interactive dimension of teacher gestures in naturalistic instructional contexts. *TIPA, Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 36. (<https://journals.openedition.org/tipa/3843>)
- Di Cristo, A. (2013). *La prosodie de la parole*. De Boeck - Solal.
- Dreyfus, M. et Brissaud, C. (2016). A.2.4. Questions de recherche : l'écriture. Dans R. Goigoux (dir.), *Lire et écrire au CP, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (p. 36-37). Institut français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>)
- Ferrão-Tavares, C. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de linguistique appliquée*, 114, 153-170.
- Ferré, G. (2019). *Analyse de discours multimodal. Gestualité et prosodie en discours*. UGA Éditions.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21(1), 73-94.
- Gadoni, A. et Tellier, M. (2015). Observer son corps d'enseignant : une expérience d'autoconfrontation. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 167-185). Peisaj.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle* (tome 1 : *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*; tome 2 : *Répertoire bibliographique*). De Boeck Université.
- Garcia-Debanc, C. (2007). La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (p. 151-168). Presses universitaires de Rennes.
- Goigoux, R. (dir.). (2016). *Lire et Écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Institut Français de l'Éducation, ENS et Université de Lyon. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>)
- Guimbretière, É. (2000). *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au coeur du débat*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Guimbretière, É. (2014a). Explorer son profil prosodique. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 88-91). Maison des Langues.
- Guimbretière, É. (2014b). La voix de l'enseignant. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 15-27). Maison des Langues.

- Gülich, É. et Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulations dans la consultation la dame de Caluire. Dans P. Bange (dir.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation* (p. 15-81). Peter Lang.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (dir.), *Handbook of second language acquisition* (p. 413-468). Academic Press.
- Lussi Borer, V., Durand, M. et Yvon, F. (2015). Introduction : analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). De Boeck Supérieur.
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: Gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in Psychology*, 5. (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01467/full>)
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulation chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 140, 92-123.
- Marty, N. (1991). Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans le dialogue de jeunes scripteurs. *Études de linguistique appliquée*, 81, 57-70.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- Milian, M. (2005). Reformulation: A means of constructing knowledge in shared writing. *Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 335-351.
- Morel, M.-A. (2007). La reformulation dans le dialogue finalisé en français. Propriétés intonatives et mimico-gestuelles. *Recherches linguistiques*, 29, 123-143.
- Moulin, J.-F. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : la communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17(1), 142-159.
- Owhadi, H. (2019). *Les reformulations orales en contexte d'atelier de production d'écrits au Cours Préparatoire. Étude linguistique des jeux de reformulations* (thèse de doctorat inédite). Université Montpellier 3 - Paul Valéry.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF.
- Rabatel, A. (2010). Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation : apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions. Dans A. Rabatel (dir.), *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (p. 7-24). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Robieux, C. et Giovanni, A. (2014). Troubles de la voix chez l'enseignant. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 29-37), Éditions Maison des Langues.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Sime, D. (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? *International Review of Applied Linguistics*, 44(2), 211-230.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 40-50.
- Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. Dans M. Tellier et L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (p. 101-114). Maison des Langues.
- Tellier, M. et Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.

Vavasseur, Y. (2003). *Relation pédagogique et médiation de la voix*. L'Harmattan.

Volteau, S. et Garcia-Debanc, C. (2008). Les reformulations de l'enseignant dans quatre situations scolaires : existe-t-il une influence de l'objet enseigné sur les types de reformulations utilisés? Dans M. Schuwer, M.-C. Le Bot et E. Richard (dir.), *Pragmatique de la reformulation. Types de discours. Interactions didactiques* (p. 253-268). Presses universitaires de Rennes.

ANNEXE 1 Tableau 1. Configurations de reformulations de l'« écrit dans l'oral » regroupées par modalité ou combinaison de modalités

Modalités vocale/verbale	RQ	<i>Répétition Questionnante</i>	Répétitions avec intonation montante en fin d'énoncé
	AE	Accentuation Expressive	Reformulations avec accentuation expressive sur un phonème (p) ou une syllabe (s)
	P	Pause	Reformulations avec pauses exagérées entre les phonèmes (p), les syllabes (s) ou les mots (m) ou absence de pause entre les mots (ø)
Modalités gestuelle/verbale	D	Déictique	Reformulations avec pointage
	I	Illustratif	Reformulations avec mouvement des mains et des bras sur un phonème (p), entre les syllabes (s), entre les mots (m) ou à la fin d'un énoncé (→)
Modalités oralo-graphique	AG	Acte Graphique	Reformulations associées à l'acte graphique
	LHV	Lecture à Haute Voix	Reformulations associées à l'acte de lecture
Modalité verbale à dimension « méta »	EOD	« Écrit dans l'Oral » distancé	Reformulations avec de l'« écrit dans l'oral » distancé

ANNEXE 2 Conventions de transcription

- /.....fin d'un énoncé
- +.....pause d'une seconde
- '.....intonation montante après ce signe
- ,.....intonation descendante après ce signe
- OUI, BRAvo.....accentuation d'un mot, d'une syllabe ou d'un phonème
- oui:bon:.....allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
- A: *Tu vas bien depuis la* dernière fois
- B: *ça va*.....chevauchement de paroles
- (rire).....description d'actions, de gestes, de mimiques
- (bon)jour.....() = partie non prononcée. Ici, seul « jour » est prononcé.
- X, XX, XXX.....mot inaudible d'une ou plusieurs syllabes
- [11:30].....moment de la séance (ici 11 minutes 30 secondes).
- <.....>séquence pour laquelle la transcription est incertaine
- le loup*.....« écrit dans l'oral »
- le loup*écrit produit par un élève
- le loup*écrit produit par l'enseignante ou l'enseignant
- le loup**.....reformulation

Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire
Behind the scenes: Peer evaluation of oral presentations at the elementary level
En los corredores de la evaluación oral por los pares en primaria

Caroline Vassart, Benoît Blondeau et Stéphane Colognesi

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088549ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088549ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vassart, C., Blondeau, B. & Colognesi, S. (2022). Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088549ar>

Résumé de l'article

Nous avons examiné ce qui se produit dans les discussions entre élèves qui négocient une rétroaction pour un pair venant de prendre la parole. Nous avons aussi observé si la répétition de cette activité pouvait modifier sa qualité et atténuer les difficultés qu'ont les élèves à la réaliser. Plus spécifiquement, quatre questions sont au centre de notre contribution : comment se déroulent les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral? Pour y répondre, nous avons analysé qualitativement les interactions de six groupes de trois à quatre élèves qui forment ensemble, à quatre reprises étalées dans le temps, des rétroactions pour leurs camarades. Les résultats font apparaître qu'au fil du temps, les élèves tendent à échanger davantage en argumentant et en justifiant leurs points de vue, et qu'ils s'impliquent de manière plus active lorsqu'ils sont évalués par leurs pairs. Les difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps, à la non-maîtrise des termes inhérents à la composante « voix/corps » ainsi qu'au caractère immatériel de l'oral.

Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire

En los corredores de la evaluación oral por los pares en primaria

Behind the scenes: Peer evaluation of oral presentations at the elementary level

Caroline VASSART

Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, Belgique

Benoît BLONDEAU

Haute École Léonard de Vinci, Louvain-la-Neuve, Belgique

Stéphane COLOGNESI

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Résumé

Nous avons examiné ce qui se produit dans les discussions entre élèves qui négocient une rétroaction pour un pair venant de prendre la parole. Nous avons aussi observé si la répétition de cette activité pouvait modifier sa qualité et atténuer les difficultés qu'ont les élèves à la réaliser. Plus spécifiquement, quatre questions sont au centre de notre contribution : comment se déroulent les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral? Pour y répondre, nous avons analysé qualitativement les interactions de six groupes de trois à quatre élèves qui forment ensemble, à quatre reprises étalées dans le temps, des rétroactions pour leurs camarades. Les résultats font apparaître qu'au fil du temps, les élèves tendent à échanger davantage en argumentant et en justifiant leurs points de vue, et qu'ils s'impliquent de manière plus active lorsqu'ils sont évalués par leurs pairs. Les difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps, à la non-maîtrise des termes inhérents à la composante « voix/corps » ainsi qu'au caractère immatériel de l'oral.

Abstract

We examined what happens during discussions between students who prepare feedback for a peer who has just spoken. We also observed whether repetition of this activity could alter its quality and alleviate students' difficulties in carrying it out. More specifically, we focussed on four questions: How do student discussions unfold during peer evaluations? Do these functions evolve over time? How does the student being evaluated react during the discussions? What problems do students encounter when evaluating oral presentations? To answer this question, we qualitatively analyzed the interactions of six groups made up of three to four students who provided feedback to their peers on four occasions over a certain period. The results show that over time, student discussions tend to lean more toward

arguing and justifying their points of view, and that they become more actively involved when they are being evaluated by their peers. The problems encountered are related to time management, lack of mastery of terms inherent in the "voice/body" component as well as the intangible nature of the oral presentation.

Resumen

Hemos analizado lo que se produce en las discusiones entre alumnos que negocian una retroacción de un par que viene de tomar la palabra. Hemos asimismo observado si la repetición de dicha actividad podía modificar su calidad o atenuar las dificultades que tienen los alumnos al realizarla. Más específicamente, cuatro preguntas están en el centro de nuestra contribución: ¿Cómo se desarrolla el intercambio entre alumnos durante la evaluación por los pares? ¿Cambian dichos funcionamientos con el tiempo? ¿Cómo reacciona el alumno durante los intercambios? ¿Cuáles son las dificultades que confrontan los alumnos para evaluar oralmente? Para dar respuesta, hemos analizado cualitativamente las interacciones de seis grupos de tres a cuatro alumnos que forman un conjunto, cuatro veces escalonadas en el tiempo, las retroacciones de sus camaradas. Los resultados muestran que con el tiempo, los alumnos tienden a intercambiar más, argumentado y justificando sus puntos de vista, y que se implican de manera más activa cuando los evalúan sus pares. Las dificultades encontradas están ligadas a la gestión del tiempo, al poco conocimiento de los términos inherentes al componente «voz/cuerpo», así como al carácter inmaterial de lo oral.

INTRODUCTION

Les recherches le montrent, le personnel enseignant se sent démuni sur la manière d'enseigner et d'évaluer l'oral, et plus spécifiquement sur la façon de développer la compétence à communiquer oralement des élèves (Colognesi et Deschepper, 2019; Dumais et al., 2017; Gagnon et al., 2019; Sénéchal et al., 2019; Simard et al., 2019). En effet, s'il n'est pas simple d'offrir une rétroaction à l'oratrice ou à l'orateur tant toute prestation orale, aussi éphémère soit-elle (Dolz et Schneuwly, 2000), est inséparable de la personne que la locutrice ou le locuteur représente, de son corps, de sa voix et de son identité (Berdal-Masuy et Renard, 2015; Lavoie et Bouchard, 2017), d'autres tensions relatives aux modalités de l'évaluation apparaissent, telles que le choix de noter ou non la prestation, le type de rétroaction à offrir, l'implication ou non de l'oratrice ou de l'orateur, la prise en compte des émotions, etc. (Stordeur et al., sous presse). À cela s'ajoute la question de la construction et/ou de l'utilisation d'outils d'évaluation (Wiertz et al., 2020) et, surtout, du temps que cela peut prendre (Gagnon et al., 2017).

Une des manières de faire face à cet aspect relatif au temps est d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation en mobilisant l'évaluation par les pairs. Cette dernière constitue un levier important pour l'apprentissage (Gielen et al., 2010) et fait partie des pratiques efficaces pour enseigner l'oral (Colognesi et Hanin, 2020; Dumais et al., 2017). Dans une précédente étude (Colognesi et al., 2020), partant du constat qu'il y a un manque de recherches disponibles sur l'évaluation de l'oral par les pairs dans l'enseignement primaire, nous avons comparé deux modalités : une condition de rétroaction écrite et une condition de rétroaction orale discutée. Dans les deux cas, les élèves pouvaient s'appuyer sur des critères préalablement construits. Si tous les élèves se sont significativement améliorés, ceux qui ont bénéficié de la rétroaction orale négociée, dans laquelle l'élève évalué est présent dans la discussion, ont reçu plus de conseils et ont progressé davantage. Cela nous amène à étudier ce qui se produit dans ces moments d'évaluation par les pairs à l'oral afin de savoir comment les élèves ont fonctionné et utilisé les critères mis à leur disposition. Plus précisément, nous tentons de répondre à quatre questions : comment les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs se déroulent-ils? Est-ce que ces fonctionnements évoluent dans le temps? Comment réagit l'élève évalué dans les échanges? Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral?

L'ÉVALUATION DE L'ORAL PAR LES PAIRS

Évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs implique deux ou plusieurs élèves dans une relation symétrique dans l'évaluation de leurs acquisitions, de leurs difficultés ou de leurs progrès respectifs (Allal, 1999, 2020; Gielen, et al., 2010; Wegmuller et Allal, 1997). Elle intervient dans une optique formative à l'intérieur de laquelle la régulation par l'évaluation n'est plus considérée comme un événement particulier de l'apprentissage, mais comme une partie intégrante de celui-ci (Allal et Mottier Lopez, 2005).

L'évaluation par les pairs demande ainsi aux élèves d'offrir de la rétroaction aux autres, c'est-à-dire un retour d'information concernant des aspects de la performance ou de la compréhension d'une personne (Hattie et Timperley, 2007). C'est cette rétroaction qui permet à l'élève évalué de progresser (Wisniewski et al., 2020). Lafontaine (2007) explique

que l'évaluation par les pairs peut prendre trois formes : 1) normative, dans laquelle les pairs attribuent une valeur numérique à la performance de la personne évaluée; 2) qualitative, dans laquelle les élèves évaluent le travail effectué par l'entremise d'un commentaire; 3) descriptive, dans laquelle certains élèves observent des pairs en utilisant des critères spécifiques pour déterminer leurs points forts et leurs points d'effort. Cette troisième forme est considérée comme la plus utile, car elle permet aux personnes qui reçoivent la rétroaction de s'améliorer (Brookhart, 2008).

Conditions pour une évaluation de l'oral par les pairs

Ce type d'évaluation ne va pas de soi (Paulus, 1999), surtout dans le cas spécifique de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement par les pairs. Dans notre contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, cette compétence est nommée *Savoir parler* dans le programme (Communauté française, 2013) et est composée de plusieurs sous-compétences : orienter sa parole en fonction de la situation de communication; élaborer des significations; assurer l'organisation et la cohérence du message; utiliser des moyens non verbaux. Quelques conditions semblent importantes à réunir pour l'évaluation par les pairs de la compétence *Savoir parler*.

Tout d'abord, et cela peut tomber sous le sens, il faut pouvoir revenir sur ce qui a été dit afin de l'analyser et de l'améliorer. En ce qui concerne l'analyse, la question de l'aspect éphémère de l'oral (Dolz et Schneuwly, 2000) se pose, et les responsables de l'évaluation peuvent avoir besoin de traces. Sur le plan de l'amélioration, la « réoralisation » (Colognesi et Dolz, 2017, p. 188), c'est-à-dire le fait de donner plusieurs versions orales d'un discours, est nécessaire pour que les rétroactions reçues puissent être activées.

Ensuite, il faut considérer des critères pour évaluer les autres. Dans leur étude, Leenknecht et Prins (2018) ont cherché à savoir si la participation des élèves de l'école primaire à la définition des critères et des normes d'évaluation se traduisait par une meilleure évaluation par les pairs et un meilleur style de rétroaction. Leurs résultats ont montré que c'était le cas. Ainsi, les élèves qui ont discuté des critères et des normes avant de donner leur avis ont fourni une rétroaction plus positive et plus efficace que les autres. Cela laisse entendre que les élèves du primaire sont capables d'utiliser des critères qu'ils connaissent pour évaluer les prestations orales de leurs pairs.

Enfin, puisque l'évaluation par les pairs invoque des mécanismes complexes qui ne sont pas innés chez les élèves (Bourgeois et Laveault, 2015), il semble nécessaire qu'ils puissent avoir compris le contrat de collaboration qui les lie et qui les amène à interagir (Slavin, 2010). Au départ, il leur faut avoir les compétences relationnelles primordiales (comme travailler en équipe, être à l'écoute, etc.) pour résoudre les éventuels conflits et prendre des décisions communes (Baines et al., 2009), ou y être formés. Il est aussi important, comme le mentionnent Tremblay et Turgeon (2019) en parlant des cercles d'auteurs, que la personne responsable de l'évaluation puisse « prendre en compte son interlocuteur en portant attention à l'effet produit par les idées émises » (p. 100). Cela comprend notamment la manière de s'exprimer en utilisant, par exemple, le « je » plutôt que le « tu » pour rendre le commentaire « moins direct et éviter de placer l'élève sur la défensive » (Dumais, 2010, p. 209).

Bénéfices de l'évaluation par les pairs

La recension des écrits met en lumière plusieurs bénéfices de l'évaluation par les pairs. Premièrement, l'évaluation par les pairs « favorise les apprentissages de celui qui reçoit les commentaires ainsi que de celui qui les émet » (Dumais et al., 2017, p. 157). En effet, les élèves s'améliorent sur la base de ce qu'ils reçoivent comme commentaires, mais aussi en

fonction de ceux qu'ils formulent eux-mêmes à leurs pairs (Colognesi et Deschepper, 2018; Dumais, 2010) à condition qu'un enseignement des objets de l'oral soit réalisé au préalable. En plus, les rétroactions sont formulées dans leurs propres mots avec des suggestions et un partage d'idées, ce qui crée un effet régulateur (Hattie et Timperley, 2007). Deuxièmement, l'évaluation par les pairs suscite chez les élèves une participation plus active dans leurs apprentissages. Effectivement, lorsqu'un élève en évalue un autre, cela lui permet de mieux comprendre les objectifs à atteindre (Allal et Mottier Lopez, 2005), mais aussi d'augmenter son niveau de compétence, puisqu'il prend conscience de son propre niveau (Topping, 1998). Troisièmement, le fait que les élèves interagissent et discutent de leur évaluation leur permet de développer des compétences relatives au travail d'équipe et à la communication, telles que le partage de points de vue, la formulation de leurs idées ou le rejet de suggestions (van Gennip et al., 2010).

MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative, avec pour ambition de comprendre la dynamique (Savoie-Zajc, 2011) qui s'installe au coeur des moments d'interactions entre pairs.

Participants

Le dispositif présenté dans la section suivante a été mis en place dans une classe choisie spécifiquement, car les élèves avaient l'habitude de travailler en sous-groupes. Nous nous sommes ainsi assurés qu'ils maîtrisaient les compétences relationnelles nécessaires au travail que nous allions proposer. La classe, provenant d'une école à indice socioéconomique¹ élevé, était composée de 21 élèves de 10 et 11 ans. Suivant leurs affinités, les élèves se sont subdivisés en six sous-groupes, présentés dans le tableau 1.

Tableau 1

Détails des différents sous-groupes

Groupe	Nombre de participants	Filles	Garçons
G 1	4	0	4
G 2	3	3	0
G 3	3	3	0
G 4	3	2	1
G 5	4	0	4
G 6	4	4	0

Déroulement

Le dispositif « Itinéraires », adapté pour l'enseignement de l'oral (Colognesi et al., 2020), a été mis en place dans la classe. Dans cette méthode, les élèves réalisent plusieurs « réoralisations » (Colognesi et Dolz, 2017) d'un message pour améliorer leur maîtrise d'un genre discursif choisi. Des interventions pour les soutenir sont prévues en alternance entre

ces productions orales : des étayages de l'enseignant, axés sur les connaissances nécessaires à la production du genre, et des rétroactions des pairs. En outre, des questions métacognitives sont posées aux élèves au fil du travail.

Plus concrètement, les élèves ont vécu deux « itinéraires » sur une période de trois mois (voir l'annexe 1 pour une schématisation du dispositif avec la mise en évidence des moments où les données relatives à l'évaluation par les pairs ont été collectées). Chacun a duré en moyenne 5 semaines, à raison de 2 périodes de 55 minutes par semaine, pour un total de 550 minutes. Les élèves ont travaillé le compte rendu d'une journée et le récit de vie. Le protocole complet de l'intervention est rapporté en annexe 2, et un exemple de questions métacognitives est proposé dans l'annexe 3. Les activités d'étayage ont porté sur les objets d'enseignement de l'oral, d'une part, soit les caractéristiques du genre à produire, à savoir la chronologie des événements et le regroupement des informations (itinéraire 1), et, d'autre part, sur l'intonation et la position du regard (itinéraire 2).

Dans chaque « itinéraire », les élèves ont été invités à s'évaluer mutuellement à deux reprises. Ainsi, en tout, quatre temps d'évaluation par les pairs ont eu lieu, chacun d'une durée d'environ 25 minutes. Une activité d'enseignement de la rétroaction est incluse dans le dispositif : sur la base de l'écoute d'une bande sonore du même genre que celui à produire, les élèves ont discuté des points positifs et de ceux à améliorer. Cela a permis de concevoir une grille de critères (annexe 4 : exemple de critères utilisés au temps 1) que les élèves devaient utiliser pour évaluer leurs camarades en vue d'un jugement tendant à être le plus objectif et équitable possible (Dunbar et al., 2006). Les élèves se basaient uniquement sur les étayages afin d'établir la grille de critères.

Les élèves ont été regroupés par trois ou quatre. Les groupes sont restés identiques lors des deux itinéraires, suivant les préconisations de Baudrit (2005) et Blatchford et al. (2003). Dans un même temps, les élèves discutaient à tour de rôle des prestations orales des autres membres du groupe. L'élève évalué était donc présent et pouvait intervenir s'il le souhaitait.

Modalités de collecte et d'analyse des données

Tous les moments d'évaluation par les pairs ont été enregistrés à l'aide de dictaphones posés sur les bancs des élèves. L'ensemble des données représente 415 minutes d'enregistrement audio, ce qui correspond à 16 417 mots dans les transcriptions.

La triangulation de l'équipe de recherche a été établie en impliquant deux chercheurs dans le processus d'analyse des données (Creswell, 2007). Ils ont ainsi lu à plusieurs reprises les verbatims, réalisé le codage individuellement, puis discuté jusqu'à l'obtention d'un consensus. Plusieurs traitements ont été appliqués aux données en fonction des différentes questions de recherche. Pour les questions en lien avec les types de fonctionnements des sous-groupes et leur évolution dans les quatre temps d'évaluation, une lecture de l'ensemble des échanges du temps 1 a été réalisée, avec un classement des 20 échanges en fonction de la manière dont ils se réalisent. La discussion entre les deux chercheurs a amené à un premier classement et une modélisation des fonctionnements, qui ont ensuite été utilisés pour l'ensemble du matériau. Pour les questions relatives à la place de l'élève évalué et aux difficultés, deux analyses de contenu, à modèles ouverts, ont été appliquées par deux chercheurs en suivant les préconisations de L'Écuyer (1990).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les questions de recherche structurent la présentation des résultats, illustrés par des extraits représentatifs.

Comment les échanges entre élèves lors de l'évaluation par les pairs se déroulent-ils?

Dans tous les groupes, les élèves ont utilisé la grille de critères construite en classe et se sont référés aux composantes de l'oral qui y étaient présentées. L'analyse effectuée révèle des différences entre les sous-groupes, tant dans le fonctionnement durant l'échange que dans les modalités de clôture de celui-ci. En effet, durant les échanges, trois types de fonctionnements dominants apparaissent. Ils sont présentés dans le tableau 2 et développés ensuite.

Tableau 2

Trois types de fonctionnements utilisés par les élèves lors de l'évaluation par les pairs

Fonctionnement A	Fonctionnement B	Fonctionnement C
Critères successifs sans discussion	Critères successifs avec discussion	Retour sur des critères avec discussion
Critère 1 (dés)accord de chacun	Critère 1 + discussion	Critère 1 + discussion
Critère 2 (dés)accord de chacun	Critère 2 + discussion	Critère 2 + discussion
Critère 3 (dés)accord de chacun	Critère 3 + discussion	Critère 3 + discussion
		Retour sur un critère précédent

Dans le fonctionnement A, les critères de la grille d'évaluation sont passés en revue les uns après les autres. Les échanges autour de chacun d'eux sont très limités, puisque les élèves confirment ou non un avis ou un commentaire des responsables de l'évaluation sans aller plus loin dans les explications. Il n'y a donc pas de véritable discussion entre les intervenants. Ils ne cherchent pas à illustrer leur avis ni à se mettre d'accord quand celui-ci est différent. On assiste ici à une juxtaposition des points de vue autour de chaque critère de l'oral abordé (extrait 1).

AL

ok. Connecteurs de temps?

LI

non.

AL

non.

MA

ordre chronologique non. Enfin si si...

LA*²

bof.

MA

oui.

AL *bof ok.*

Extrait 1 - Échange du groupe 6 au temps 1

Dans le fonctionnement B, les critères de la grille sont également utilisés successivement, mais, cette fois, les élèves ne se limitent pas à un simple avis positif ou négatif. Ils discutent entre eux pour arriver à un consensus autour d'un critère (extrait 2), expliquent comment ils arrivent au jugement qu'ils avancent (extrait 3) et justifient leur point de vue en apportant des précisions, mais aussi des conseils pour que l'oratrice ou l'orateur puisse s'améliorer (extrait 4).

PA *Moi je trouve qu'au début, sa présentation n'était pas très fluide*

MA *oui, mais après elle s'est quand même rattrapée*

Extrait 2 - Échange du groupe 3 au temps 3

PA *et connecteurs de temps je dis genre bof parce que tu répètes souvent les mêmes connecteurs*

Extrait 3 - Échange du groupe 3 au temps 1

EM *pour moi, en conseil d'amélioration, tu devrais plus nous regarder que regarder autour de toi*

ES *au début*

EM *Oui, c'est vrai, au début, tu regardais comme ça*

ES *tu regardais le tableau et le tableau des charges*

Extrait 4 - Échange du groupe 4 au temps 4

Dans le fonctionnement C, des explications et des justifications des propos sont également présentes. Par contre, si les élèves utilisent aussi les critères, ils prennent de la liberté par rapport à ceux-ci. En effet, les critères semblent être des points de repère, et non pas une liste d'éléments à passer en revue. Ainsi, dans la discussion, les aspects discutés passent de l'un à l'autre en revenant sur des éléments déjà discutés. Cela arrive soit : 1) quand, au début de la discussion, les évaluateurs et les évalués énoncent des critères en même temps, qu'ils reprennent ensuite; 2) quand les élèves n'arrivent pas à discuter de certains critères qui semblent trop compliqués; 3) quand ils se rendent compte qu'un aspect n'a pas été discuté suffisamment; 4) quand un élève interrompt la discussion en amenant un autre sujet que celui envisagé (extrait 5).

WI *on va commencer par les commentaires positifs / ton texte était bien imaginé*

VA *je trouve que ce n'était pas long*

NA* *ça a quand même pris une minute / c'est parce que j'ai parlé vite parce que j'aurais pu faire mes parents...(Parle lentement)*

WI *on avait dit positif / le deuxième commentaire positif*

NA* *je ne regarde pas trop ma feuille*

WI *il y avait une bonne intonation*

NA* *OK, ça je ne dois plus toucher / ça me va*

AU *oui*

WI *bon et pour le commentaire négatif?*

VA *que ce n'était pas assez long / je trouve que ce n'était pas assez long*

WI ouais c'est vrai

VA faire un petit peu plus de phrases

AU vu que tous les livres des albums de rêves sont longs longs longs comme celui de la girafe // moi j'ai adoré ton texte

Extrait 5 - Échange du groupe 1 au temps 3

Par ailleurs, deux manières de conclure les discussions autour d'une même prestation ont également émergé de l'analyse. Ainsi, soit l'échange s'arrête au dernier critère abordé, sans clôture, soit les élèves font la synthèse des différents critères abordés en ce qui a trait aux points forts et aux points d'effort, et ils vont même jusqu'à proposer un défi prioritaire à l'oratrice ou à l'orateur pour sa prochaine réactualisation (extrait 6).

LI Donc le commentaire à améliorer d'abord / essaye de regarder tout le monde de la même manière.

Extrait 6 - Échange du groupe 6 au temps 4

Est-ce que ces fonctionnements évoluent au fil du temps?

Le tableau 3 donne à voir l'utilisation des trois fonctionnements mentionnés supra (A, B ou C) des six groupes aux quatre temps d'évaluation par les pairs. Le chiffre renvoie au nombre de fois pour lequel le fonctionnement est utilisé par le groupe à chaque temps, ce qui permet de voir qu'il arrive que plusieurs fonctionnements apparaissent dans un même temps d'évaluation. Par exemple, au temps 1, le groupe 1 utilise trois fois le fonctionnement A, et une fois le fonctionnement C.

Tableau 3

Utilisation des fonctionnements dominants (A, B ou C) des six groupes aux quatre temps d'évaluation par les pairs (78 échanges)³

Fonctionnement/ Groupe	Temps 1			Temps 2			Temps 3			Temps 4		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Groupe 1	3		1	1		3		2	2			
Groupe 2		2		1	1	1		3			3	
Groupe 3		3			2	1		2	1		2	
Groupe 4	3			2	1			3			3	
Groupe 5	3	1			1	3		3	1		2	2
Groupe 6	3	1		2	1	1		2	2		3	1
Total	12	7	1	6	6	9	0	15	6	0	13	3

Pour l'ensemble du dispositif et des quatre temps d'évaluation par les pairs, c'est le fonctionnement B qui est privilégié par les élèves (A = 18, B = 41, C = 19). Pourtant, quand on observe le premier temps d'évaluation, on remarque que c'est le fonctionnement A qui est le plus utilisé par les élèves au départ (12 fois sur 20). Au fil des rétroactions, cette façon

de fonctionner est abandonnée au profit des fonctionnements B ou C. Ce phénomène se passe soit dans un même temps d'évaluation (par exemple, les groupes 1, 5 et 6 réalisent trois évaluations avec le fonctionnement A au temps 1, et la quatrième avec le fonctionnement B pour les groupes 5 et 6 et le fonctionnement C pour le groupe 1), soit d'un temps à l'autre.

En ce qui concerne la clôture des échanges, comme le montre le tableau 4, le fait de réaliser une synthèse est vraiment rare (6 fois sur 78). Cela se passe soit quand l'élève évalué le demande, soit quand il le fait lui-même pour s'assurer qu'il a bien compris les commentaires.

Tableau 4

Répartition des types de clôtures (avec ou sans synthèse) pour les quatre temps (78 échanges)

Fonctionnement/ Clôture	Temps 1			Temps 2			Temps 3			Temps 4		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Sans synthèse	12	6		6	6	8		14	6		12	2
Avec synthèse		1	1			1		1			1	1

Comment réagit l'élève évalué dans les échanges?

L'élève évalué peut intervenir verbalement, et ce, pour des raisons différentes. Au début des échanges, les élèves évalués restent plutôt en retrait. Ainsi, au temps 1, sur 149 unités de sens au total relatives à des commentaires qui leur sont adressés, 91 restent sans réaction, contre 58 pour lesquelles il y a une réaction. Par contre, au temps 4, sur 97 commentaires renvoyant à des aspects de l'oral, seuls 28 restent sans réaction, contre 69 pour lesquels les élèves évalués interviennent. Et quand ils le font, c'est pour six raisons différentes, présentées dans le tableau 5. Il n'y a pas de différence majeure dans la présence d'un type de réaction par rapport à un autre au fil des temps d'évaluation par les pairs.

Tableau 5

Six types de réactions des élèves évalués

Type de réaction	Quantité (sur 248 réactions au total)	Illustration
Désaccord / expression d'un avis contraire	63	« si à la fin j'ai dit j'ai adoré ma journée du lundi / enfin j'ai trouvé alors » (MA, T2)
Approbation / prise de conscience	57	« ouais je suis d'accord » (IU, T2) « je ne me suis pas rendu compte que je disais euh » (AL, T2)
Recadrage	49	« il faut faire des commentaires sur le texte de maintenant pas sur le texte d'avant » (EL, T4)
Autoévaluation	45	« je sais déjà que pour la fluidité, ça ne va pas aller » (ES, T1)
Justification	25	« mais l'intonation, c'est dur quand même » (TH, T2) « qu'il n'y a pas de public et puis on vient de commencer le truc » (WI, T1)
Demande	9	« est-ce que l'intro j'ai bien fait? » (WI, T2)

Par ailleurs, les extraits supra donnent à voir que les responsables de l'évaluation parlent dans les échanges à l'élève évalué (« tu ») ou de l'élève évalué (« il ») alors même que celui-ci est présent dans le sous-groupe. Par rapport à cela, il est à noter que soit les élèves utilisent le « tu » dès le départ, soit ils passent du « il » au « tu » spontanément en cours de discussion (extrait 7) ou après une intervention de l'élève évalué (extrait 8).

AS pour sa présentation / elle a très bien donné son avis // tu as bien donné ton avis

Extrait 7 - Échange du groupe 2 au temps 1

TA ...moi je trouve que pour le négatif il aurait pu dire où ça se passe / il a oublié de le dire / il pourrait penser à le dire

ES il me semble bien que je l'ai dit trois fois*

TA ah ce que j'ai entendu / je n'ai pas entendu que tu l'aies dit ...

Extrait 8 - Échange du groupe 4 au temps 1

Quelles difficultés rencontrent les élèves pour évaluer l'oral?

Plusieurs difficultés sont rencontrées par les élèves tout au long de leurs évaluations par les pairs. Nous épinglons ici les trois principales.

Premièrement, le manque de temps semble être un problème pour les élèves. En effet, devant passer en revue toutes les composantes de l'oral de la grille d'évaluation dans leurs échanges et considérer l'ensemble des critères qui y sont afférents, ils se retrouvent à aller plus vite pour certains aspects quand le temps est presque écoulé (extrait 9). En plus, avant de se mettre au travail, deux groupes ont passé un moment à discuter de leur stratégie de travail, certains élèves préférant discuter uniquement des points marquants, alors que d'autres ne voulaient pas s'éloigner de la grille.

TH on ne va pas perdre plein de temps pour ça

Extrait 9 - Échange du groupe 5 au temps 2

Deuxièmement, il appert que la signification de certains termes liés à l'oral, principalement inhérents à la composante « voix/corps » (comme volume, débit, articulation), pose un problème aux responsables de l'évaluation. Malgré un enseignement préalable, la non-maîtrise de ce vocabulaire entraîne des rétroactions peu claires sur ces critères. De plus, les élèves abordent des notions qui n'ont pas été enseignées, comme le débit (extrait 10). Cette difficulté perdure.

IU ... et commentaires positifs / ton intonation est fluide et tu as une bonne intonation / c'est la même chose?*

PA ah non pas intonation / ton texte / enfin tu m'as comprise

Extrait 10 - Échange du groupe 3 au temps 3

Troisièmement, il semble que les élèves ont rencontré des difficultés à se positionner sur certains critères, non pas parce qu'ils ne les comprenaient pas, mais bien parce qu'ils ne se souvenaient plus des propos de l'oratrice ou de l'orateur. Ainsi, la difficulté de « tout observer » en une seule prise de parole et de l'évaluer relativement à un ensemble de critères ressort ici (extrait 11).

TA euh je ne sais pas si elle a dit ça

ES il ne me semble pas / on va mettre bof

TA on va mettre bof parce qu'on ne sait pas

Extrait 11 - Échange du groupe 4 au temps 2

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu examiner ce qui se passe dans les moments d'évaluation de l'oral par les pairs au primaire, et cela, quand l'élève évalué est présent dans les échanges. Plusieurs aspects ressortent de nos résultats qui peuvent avoir autant d'implications pour la pratique.

Tout d'abord, il semble effectivement qu'il ne soit pas si simple pour les élèves d'évaluer ensemble une prestation orale d'un pair (Bourgeois et Laveault, 2015). En effet, même si le travail en sous-groupes est une habitude de la classe et qu'ils ont donc développé les compétences relationnelles nécessaires pour le faire (Bourgeois et Nizet, 2005), les élèves de notre échantillon ont utilisé majoritairement, lors des premiers échanges, un fonctionnement dans lequel il y a peu de discussions sur les critères. Le fait de répéter la tâche a permis une amélioration, puisque les élèves, après quelques évaluations, ont privilégié un fonctionnement dans lequel ils ont justifié et explicité les critères, puis en ont discuté ensemble; ils sont même revenus sur certains d'entre eux quand c'était nécessaire

et ils en ont laissé d'autres de côté, dans une optique descriptive (Lafontaine, 2007). En fin de compte, permettre aux élèves de refaire plusieurs fois, avec les mêmes condisciples, une évaluation par les pairs les amène à améliorer, d'eux-mêmes, leur fonctionnement dans cette tâche.

Ensuite, il ressort de tout cela que la place de l'élève évalué se modifie au fil des échanges. En effet, dans les premiers temps, certainement du fait que l'évaluation est peu justifiée dans la plupart des groupes, l'oratrice ou l'orateur écoute sans trop réagir. Ce phénomène se modifie avec le temps et montre ainsi le besoin pour cet élève d'intervenir pour comprendre et réagir à propos des commentaires qui lui sont formulés, ce qui reflète bien son implication dans ce processus (Allal, 2020). De plus, la prise en compte de l'interlocutrice ou de l'interlocuteur s'est aussi améliorée en cours d'échange comme une condition au bon fonctionnement de celui-ci (Tremblay et Turgeon, 2019), et l'utilisation du « tu » dans les échanges ne semble pas les avoir compliqués. Nous avons montré six types de réactions de l'élève évalué qui se sont faites spontanément, puisqu'il n'avait pas été demandé à ceux-ci d'intervenir. Ces six réactions pourraient être présentées aux élèves et, pourquoi pas, complétées par d'autres pour qu'ils puissent savoir comment (mieux) intervenir dans les échanges. Il pourrait aussi être envisageable de travailler dans une réelle perspective d'une coévaluation en laissant à l'élève évalué une place pour mentionner son avis sur sa prestation de manière plus assumée.

Enfin, le fait d'avoir travaillé sur la base d'une grille de critères renvoyant aux composantes de l'oral enseignées ne semble pas avoir été tant facilitant pour les élèves. Premièrement, devoir aborder l'ensemble des critères a entraîné un problème dans la gestion du temps et, partant, a empêché des échanges soutenus autour des différents critères pour pouvoir les considérer tous. Se pose ainsi la question de savoir s'il faut demander aux élèves d'évaluer systématiquement toutes les composantes de l'oral qui ont été abordées lors des moments d'enseignement ou d'étayage, ou en sélectionner quelques-uns. Une piste à explorer pourrait être de déterminer avec les élèves – ou de leur demander de choisir entre eux – les critères de la grille qui leur paraissent les plus importants au regard de la prestation à évaluer. Deuxièmement, les élèves ont rencontré des difficultés dans la maîtrise de certains éléments, principalement ceux relatifs à la composante « voix/corps », et ce, bien qu'ils aient collaboré à la construction de la grille lors d'une activité consacrée à cela, comme le suggèrent Leenknecht et Prins (2018), et que ces éléments aient été en lien avec les enseignements réalisés et les compétences linguistiques qui y étaient développées (Millard et Menzies, 2016; Nonnon, 2016). Passer davantage de temps à enseigner ces objets de l'oral pourrait être une solution à envisager afin d'assurer une meilleure compréhension de ceux-ci.

Plusieurs perspectives de recherche découlent de notre travail. Premièrement, mesurer plus empiriquement les effets de l'utilisation de grilles critériées et de la sélection – ou non – par les élèves des critères dans le cadre de l'évaluation de l'oral par les pairs. Deuxièmement, se questionner sur les retombées d'une intervention destinée à enseigner aux élèves à offrir de la rétroaction et, plus spécifiquement, de la rétroaction sur les différentes composantes de l'oral. Il s'agit en effet de capacités sollicitées, mais qui ne sont pas nécessairement envisagées en classe de manière explicite. Troisièmement, examiner le processus et les retombées d'une réelle coévaluation durant laquelle l'oratrice ou l'orateur, qui a pris le temps de s'autoévaluer, peut confronter son jugement sur sa prestation orale à celui de ses pairs. Quatrièmement, étudier, dans toutes ces modalités d'évaluation de l'oral par les pairs, le sentiment de compétence des évaluatrices et des évaluateurs, la posture des intervenantes et des intervenants, les émotions en jeu, l'engagement dans les performances suivantes et les effets sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

Notes

[1] L'indice socioéconomique (ISE) correspond à un indice composite variant de 1 à 20. Il est calculé à partir de plusieurs variables socioéconomiques telles que le revenu moyen des habitants du quartier de l'école, le taux de chômage et les niveaux de diplômes. Les écoles ayant un ISE faible accueillent des publics plus fragilisés.

[2] L'astérisque (*) signale qu'il s'agit d'un propos de l'élève évalué.

[3] Plusieurs élèves ont été absents à certaines séances du dispositif. C'est ce qui explique qu'il n'y ait pas un total de 21 pour chaque temps et aucune donnée pour le groupe 1 au temps 4.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.

Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. (<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>)

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Dans OECF (dir.), *Formative assessment - Improving learning in secondary classrooms* (p. 241-264). OECD-CERI Publication.

Baines, E., Rubie-Davis, C. et Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: Results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117. (<https://doi.org/10.1080/03057640802701960>)

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, 153(1), 121-149.

Berdal-Masuy, F. et Renard, C. (2015). Comment évaluer l'impact des pratiques théâtrales sur les progrès en langue cible? Vers un nouveau dispositif d'évaluation de l'oral en FLE. *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 52, 153-174. (<https://doi.org/10.4000/lidil.3872>)

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E. et Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. ([https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8))

Bourgeois, É. et Nizet, J. (2005). Interactions sociales et apprentissage. Dans É. Bourgeois et J. Nizet (dir.), *Apprentissage et formation des adultes* (p. 155-200). Presses universitaires de France.

Bourgeois, L. et Laveault, D. (2015). Évaluation par les pairs à l'écrit : qualité des rétroactions pour soutenir la phase de révision. Dans P-F. Coen (dir.), *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation?* (p. 99-117). De Boeck Supérieur.

Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

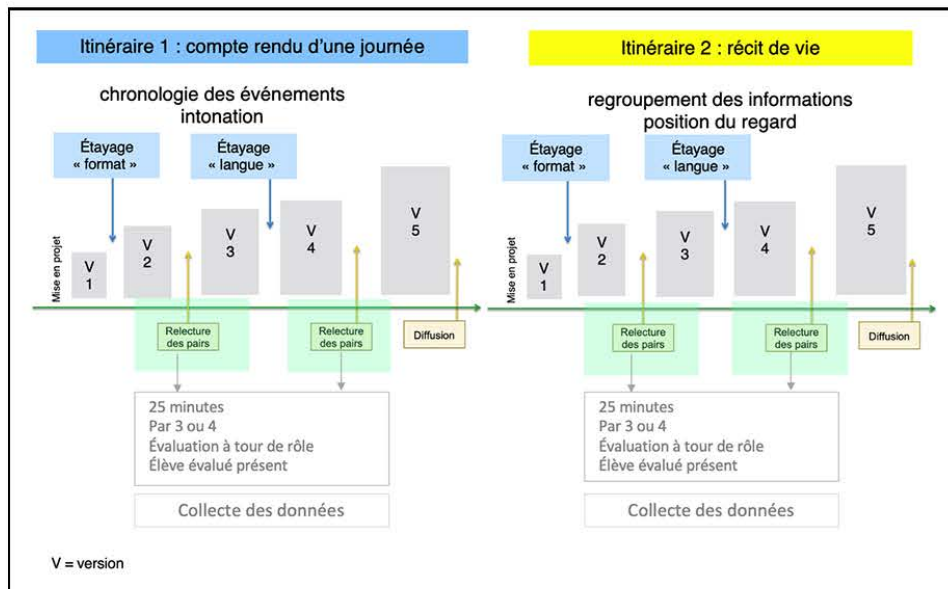
Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. (<https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>)

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. (<https://doi.org/10.20360/langandlit29365>)

- Colognesi, S. et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-199). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73(1), 35-54.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111- 126). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written, feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, (67), 100917. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>)
- Communauté française. (2013). *Socles de compétences*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif. (<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>)
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). SAGE.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (2^e éd.). Éditions sociales françaises.
- Dumais, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Presses universitaires de Namur.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. et Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128. (<https://doi.org/10.1007/s10755-006-9012-x>)
- Gagnon, R., Bourhis, V. et Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire? Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*. (<https://journals.openedition.org/pratiques/pdf/7791>)
- 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). Presses universitaires de Namur.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. et Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>)
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. (<https://doi.org/10.3102/003465430298487>)
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

- Lavoie, C. et Bouchard, E. (2017). Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants. Dans J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 259-274). Presses universitaires de Namur.
- Leenknecht, M. J. M. et Prins, F. J. (2018). Formative peer assessment in primary school: The effects of involving pupils in setting assessment criteria on their appraisal and feedback style. *European Journal of Psychology of Education*, 33(1), 101-116. (<http://dx.doi.org/10.1007/s10212-017-0340-2>)
- Millard, W. et Menzies, L. (2016). *Oracy. The state of speaking in our schools*. (<https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>)
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. 40 ans de Pratiques*, 169-170. (<https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>)
- Paulus, M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289. ([https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9))
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). ERPI.
- Sénéchal, K., Dumais, C. et Bergeron, R. (2019). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Peisaj.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning: What makes group-work work. Dans OECD (dir.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (p. 161-178). OECD-CERI Publication.
- Stordeur, M. F., Nils, F. et Colognesi, S. (sous presse). 7 dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer - Journal International de recherche en éducation et formation*, 7(2).
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. (<https://doi.org/10.2307/1170598>)
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Peisaj.
- van Gennip, N. A., Segers, M. S. et Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.010>)
- Wegmuller, E. et Allal, L. (1997). LEX-EVAL : lexique d'évaluation dans le cadre de la scolarité obligatoire. *Résonances*, 3, 14-15.
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. (<https://doi.org/10.7202/1083006ar>)
- Wisniewski, B., Zierer, K. et Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology* 10, 3087. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>)

Annexe 1 Schématisation du dispositif (Colognesi et al., 2020)



Annexe 2 Précisions sur le dispositif « Itinéraires » pour les deux genres travaillés (sur la base de Colognesi et Hanin, 2020, p. 41-42)

1) Mise en projet	<p>Explication de l'intention spécifique de communication en fonction du genre proposé. Les paramètres de production sont déterminés collectivement.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour l'itinéraire 1, les élèves sont amenés à présenter une journée ou un moment spécifique de leur semaine. - Pour l'itinéraire 2, les élèves sont invités à imaginer un récit de vie dans lequel ils émettent des souhaits.
2) Première version « libre »	<p>Après un temps suffisant de préparation de prise de parole (avec support), une première version de la production orale est réalisée. Elle se fait sans public large et sans intervention de l'enseignant.</p>
3) Étayage « format » : l'organisation générale du message	<p>Les élèves visionnent plusieurs vidéos modèles avec comme objectif de retrouver leurs points communs et leurs divergences. Collectivement, ensuite, la classe construit les caractéristiques du genre travaillé. En plus, pour le compte rendu d'une journée, une attention est portée à la chronologie des événements, et pour le récit de vie, au regroupement des informations. Ces différentes caractéristiques constituent la grille d'analyse pour les rétroactions.</p>
4) Préparation de la prise de parole et 2^e réactualisation	<p>Les élèves retravaillent leur message et préparent la nouvelle prise de parole sur la base de l'étayage « format ».</p> <p>Une deuxième version du propos est réalisée, dans les mêmes conditions que l'étape 2.</p>
5) Rétroaction des pairs	<p>Chaque élève présente à son sous-groupe sa production orale. À la suite de sa prestation, ses pairs et lui en discutent et se mettent d'accord sur des aspects qui sont des points forts et des points d'effort.</p> <p style="text-align: center;"><u>Temps de collecte de données</u></p>
6) Préparation de la prise de parole et 3^e réactualisation	<p>Chaque élève retravaille sa prise de parole en fonction de la rétroaction reçue (temps de préparation individuelle). S'ensuit une troisième version orale, toujours dans les mêmes conditions.</p>

7) Étayage(s) spécifique(s) centré(s) sur la langue	<p>Un étayage sur la langue est proposé dans chaque itinéraire.</p> <p>Pour l'itinéraire 1 : Les élèves écoutent un texte lu avec de l'intonation différente. L'enseignant définit l'intonation, son but et les façons de la faire varier. Ensuite, les élèves mettent en pratique les éléments appris sous forme de jeux de rôle, et une synthèse est établie (activité basée sur les propositions de Lafontaine et Dumais, 2013).</p> <p>Pour l'itinéraire 2 : Les élèves écoutent leur enseignant s'exprimer. Celui-ci utilise des postures diverses (regarder par la fenêtre, fixer le mur, se focaliser sur un seul élève, etc.). S'ensuit une discussion sur le regard, son but et les façons de le faire varier. Ensuite, les élèves mettent en pratique les éléments appris sous forme de jeux de rôle, et une synthèse est établie (activité basée sur les propositions de Lafontaine et Dumais, 2013).</p>
8) Préparation de la prise de parole et 4^e réoralisation	<p>Sur la base des étayages, chaque élève retravaille sa prise de parole (temps de préparation individuelle). S'ensuit une quatrième version orale, toujours dans les mêmes conditions.</p>
9) Rétroaction des pairs	<p>Même travail qu'à l'étape 5.</p> <p><u>Temps de collecte de données</u></p>
10) Répétition générale	<p>Les élèves font une répétition générale de la prise de parole.</p>
11) Chef-d'œuvre	<p>Prise de parole finale dans les conditions déterminées dans la consigne de départ.</p>
13) Diffusion et évaluation	<p>La production est diffusée aux destinataires, qui peuvent réagir.</p>

Annexe 3 Exemples de questions métacognitives posées aux élèves au fil du processus, inspirées de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016)

Quel est ton objectif personnel par rapport à la tâche de production orale?

De quoi auras-tu besoin pour mener à bien ta production orale?

Par quelles étapes penses-tu passer?

Qu'as-tu appris lors de cette activité?

Que penses-tu de ta production? Comment pourrais-tu l'améliorer?

Comment vas-tu intégrer cet apprentissage dans ta production orale?

En quoi cette activité peut-elle t'être utile pour ta production orale?

Comment penses-tu adapter ta production?

Si demain tu dois refaire une production semblable, quelles stratégies vas-tu utiliser?

Annexe 4 Exemple d'une liste de critères d'évaluation (itinéraire 1, temps 2)

Contenu du message

- Sait-on de quoi il s'agit?
- Sait-on où les événements se déroulent?
- Sait-on quand cela se passe?
- Comprend-on globalement le message?

Organisation et cohérence du message

- Y a-t-il une introduction?
- Plusieurs événements personnels sont-ils présentés?
- Les événements sont-ils présentés dans l'ordre chronologique?
- Des connecteurs temporels sont-ils utilisés?

Présentation

- L'élève met-il de l'intonation dans son discours?

Qualité globale du message / autres commentaires

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire

Assessment of oral communication skills in elementary school reading circles

La evaluación de la competencia a comunicar oralmente en contexto de círculo de lectores en primaria

Constance Lavoie, Isabelle Nizet, Adèle Gousset, Martin Lépine et Suzanne Héту

L'oral à l'école

Volume 50, numéro 1, printemps 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088550ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088550ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M. & Héту, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>

Résumé de l'article

Pour le personnel enseignant, l'évaluation de l'oral demeure une pratique complexe puisqu'elle est immatérielle et caractérisée par une hétérogénéité d'usages et de normes. Son enseignement pose aussi divers défis. Les combiner à un nouveau dispositif d'apprentissage, les cercles de lectrices et de lecteurs, ajoute un degré de complexité supplémentaire. Les enjeux de l'évaluation de l'oral dans ce dispositif résident dans le fait que les interactions sont spontanées et principalement en groupe de pairs. Dans les cercles de lecteurs et de lectrices, les élèves discutent, à partir de leurs connaissances, de notions et de stratégies de lecture littéraire, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences et des motifs les ayant amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur. L'objectif de l'article est d'identifier les conceptions et les défis de l'évaluation de l'oral rencontrés lors de la mise en place de tels cercles. Les résultats d'une recherche-action en cours menée avec 10 enseignantes québécoises du primaire font état de leur conception initiale de l'évaluation de l'oral et de la lecture. Des entretiens semi-dirigés permettent d'affiner la compréhension des défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs, ainsi que les mécanismes de référencement de l'évaluation qu'elles mettent en place. La discussion présente des propositions didactiques pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans des situations spontanées et polygérées.

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire

La evaluación de la competencia a comunicar oralmente en contexto de círculo de lectores en primaria

Assessment of oral communication skills in elementary school reading circles

Constance LAVOIE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Isabelle NIZET

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Adèle GOUSSET

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Martin LÉPINE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Suzanne HÉTU

Centre de services scolaire des Samares, Québec, Canada

Résumé

Pour le personnel enseignant, l'évaluation de l'oral demeure une pratique complexe puisqu'elle est immatérielle et caractérisée par une hétérogénéité d'usages et de normes. Son enseignement pose aussi divers défis. Les combiner à un nouveau dispositif d'apprentissage, les cercles de lectrices et de lecteurs, ajoute un degré de complexité supplémentaire. Les enjeux de l'évaluation de l'oral dans ce dispositif résident dans le fait que les interactions sont spontanées et principalement en groupe de pairs. Dans les cercles de lecteurs et de lectrices, les élèves discutent, à partir de leurs connaissances, de notions et de stratégies de lecture littéraire, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences et des motifs les ayant amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur. L'objectif de l'article est d'identifier les conceptions et les défis de l'évaluation de l'oral rencontrés lors de la mise en place de tels cercles. Les résultats d'une recherche-action en cours menée avec 10 enseignantes québécoises du primaire font état de leur conception initiale de l'évaluation de l'oral et de la lecture. Des entretiens semi-dirigés permettent d'affiner la compréhension des défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs, ainsi que les mécanismes de référencement de l'évaluation qu'elles mettent en place. La discussion présente des propositions didactiques pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement dans des situations spontanées et polygérées.

Abstract

For teaching staff, the evaluation of oral communication skills remains a complex practice, since it is intangible and characterized by a variety of uses and standards. Teaching oral communication skills also poses an array of challenges. Combining them with a new learning device, the reading circle, adds another level of complexity. Difficulties arise in the evaluation of oral communication skills for this teaching tool because the interactions are spontaneous and mainly in peer groups. In reading circles, students discuss their personal reading practices, their preferences and the reasons they chose a particular book based on their knowledge, ideas and reading strategies. The objective of the article is to identify the perceptions and challenges of oral communication evaluation in the context of these reading circles. The results of an ongoing action research conducted with 10 Quebec primary school teachers show their initial perception of the evaluation of oral communication and reading. Semi-directed interviews help refine the understanding of challenges involved in evaluating oral communication skills in the context of reading circles, as well as the implementation of referential mechanisms for evaluation. The discussion presents didactic proposals for assessing oral communication competence in spontaneous and multi-managed situations.

Resumen

Para el personal docente, la evaluación oral es una actividad compleja ya que es inmaterial y se caracteriza por su heterogeneidad de usos y normas. Su enseñanza confronta diversos desafíos. Al agregarle nuevos dispositivos de aprendizaje, los círculos de lectura agregan un grado más de dificultad. Los retos de la evaluación de lo oral en dicho dispositivo radican en el hecho de que las interacciones son espontáneas y principalmente entre grupos de pares. En los círculos de lectura, los alumnos discuten a partir de sus conocimientos, las nociones y estrategias de lectura literaria, de sus actividades personales de lectura, de sus preferencias y de los motivos que les han conducido a escoger la obras que aprecian. El objetivo del artículo es identificar las concepciones y los desafíos de la evaluación de lo oral que se confrontan durante el establecimiento de dichos círculos. Los resultados de una investigación-acción en curso con 10 maestras quebequenses de primaria, muestran su concepción inicial de la evaluación de lo oral y de la lectura. Entrevistas semi-dirigidas permitieron afinar la comprensión de los desafíos que confrontan durante la evaluación de lo oral en contexto de círculos de lectura, así como los mecanismos de referencia de la evaluación que establecen. La discusión presenta las proposiciones didácticas para la evaluación de la competencia a comunicar oralmente en situaciones espontaneas y poli-dirigidas.

INTRODUCTION

De façon générale, la pratique évaluative reste complexe pour le personnel enseignant québécois. Depuis l'implantation progressive du *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001, un nombre important de précisions ont été apportées aux prescriptions ministérielles, notamment par la publication de documents complémentaires (ex. : les progressions des apprentissages et les cadres d'évaluation). Ces compléments d'information ont entraîné au fil du temps l'émergence d'un certain nombre de dilemmes chez le personnel enseignant concernant l'équilibre à maintenir entre les deux fonctions de l'évaluation, soit « reconnaissance de compétences » et « en aide à l'apprentissage ». À cet égard, les modalités d'évaluation certificative standardisée façonnent les pratiques évaluatives du personnel enseignant dans les classes (Nizet et Leboeuf, 2019; Pasquini, 2020).

Le fait de parler d'évaluation directement avec le personnel enseignant a un effet libérateur et émancipateur, essentiel au développement de pratiques évaluatives intelligibles pour tous les acteurs pédagogiques et l'élève lui-même (Mottier-Lopez, 2015; Nizet, 2015; Vial, 2012). C'est pourquoi l'évaluation a été abordée dès le début du projet de recherche-action dont il est question dans cet article. L'intention de ce dernier est de présenter, dans un premier temps, les résultats concernant les conceptions initiales de l'évaluation de l'oral des enseignantes pour ensuite identifier les défis qu'elles rencontrent lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs¹.

PROBLÉMATIQUE

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement s'avère, pour plusieurs enseignantes et enseignants, un plus grand défi que l'évaluation de la lecture ou de l'écriture (Dumais et al., 2017; Dumais et Soucy, 2020; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Sénéchal, 2012), notamment à cause d'un manque de ressources pédagogiques.

La complexité de l'évaluation de l'oral réside dans le fait que, contrairement à l'écrit, le langage oral ne laisse pas de traces, à moins d'avoir recours aux technologies (Lavoie et al., 2020; Pellerin, 2017, 2018), ce qui complexifie l'évaluation de cette compétence. En ce qui concerne les normes et prescriptions, les sections relatives aux connaissances et aux stratégies liées à la compétence à communiquer oralement dans le document *Progression des apprentissages en français au primaire, langue d'enseignement* sont parues deux ans après celles liées aux compétences à écrire des textes variés, à lire des textes variés et à apprécier des oeuvres littéraires (MEES, 2009/2011). Ces prescriptions ont peu fait l'objet de formation continue par rapport à la lecture et à l'écriture. Une décennie après la parution des documents ministériels, quels sont le niveau de sentiment de compétence et les défis rencontrés par le personnel enseignant pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement? Qu'est-ce qui distingue le sentiment de compétence à évaluer la communication orale par rapport à la lecture de leurs élèves?

L'étude de l'évaluation de l'oral en contexte de cercle de lecteurs est particulièrement intéressante puisque ce dispositif permet aux élèves d'échanger autour d'oeuvres littéraires dans des situations authentiques. De plus, ce dispositif mobilise à la fois les compétences à lire, à apprécier des oeuvres littéraires et à communiquer oralement. Bien que les dispositifs de discussion autour d'oeuvres littéraires soient l'objet de plusieurs études (Carignan et

Létourneau, 2013; Chemla et Dreyfus, 2002; Dupont, 2015; Hébert et Lafontaine, 2012; Terwagne et al., 2017), peu d'entre elles se sont penchées sur l'évaluation de l'oral.

L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs comporte des défis particuliers puisqu'il s'agit d'un oral dit réflexif, en construction et comportant des hésitations, reprises et ajustements, traduisant une compétence à communiquer oralement en développement chez l'élève (Sénéchal et al., 2021). L'évaluation de ce type de production orale nécessite donc le passage d'une posture évaluative centrée sur l'établissement d'un résultat à une posture d'aide à l'apprentissage de la part du personnel enseignant.

Par conséquent, le caractère spontané de l'oral réflexif nécessite des outils d'évaluation adaptés pour l'observation et l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Le mémoire de Nolin (2013) indique que les enseignantes et enseignants du primaire utilisent essentiellement l'exposé individuel devant la classe comme activité évaluative de l'oral combiné à une grille d'évaluation. Or, cet outil prévu pour évaluer un oral planifié et individuel ne semble pas pertinent pour évaluer les objets de l'oral réflexif comme lors des cercles de lecteurs. On peut donc se poser la question à savoir si le personnel enseignant se sent outillé pour documenter l'oral réflexif lors de cercles de lecteurs.

De plus, le caractère polygéré des cercles de lecteurs ajoute à la complexité de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement puisqu'il est difficile de prévoir quel élève prendra la parole et à quelle fréquence. Le caractère interactif de l'oral ajoute à la complexité de l'évaluation puisque l'enseignante ou l'enseignant doit considérer les habiletés productives et réceptives de la compétence à communiquer oralement dans les critères d'évaluation. Ainsi, pour documenter cette compétence orale durant les cercles de lecteurs, il importe de considérer dans les critères d'évaluation tant les habiletés réceptives (dégager des liens entre les propos échangés, gérer les tours de parole, reformuler ce qui a été dit, etc.) des élèves que les habiletés productives (justifier, questionner ses interlocuteurs, ajouter des précisions, etc.) (Hébert et Lafontaine, 2012). Face aux particularités de l'oral réflexif, nous nous posons cette question : est-ce que les enseignantes et les enseignants du primaire rencontrent des défis relatifs au caractère spontané et polygéré de l'oral réflexif lors de l'évaluation durant les cercles de lecteurs?

Cet article a pour objectifs d'identifier 1) les conceptions initiales de l'évaluation de l'oral d'enseignantes du primaire et 2) les défis de l'évaluation de l'oral réflexif lors des cercles de lecteurs.

CADRAGE THÉORIQUE

Les concepts de *cercle de lecteurs/lectrices* et d'*oral réflexif* sont définis pour faciliter la compréhension de cette recherche.

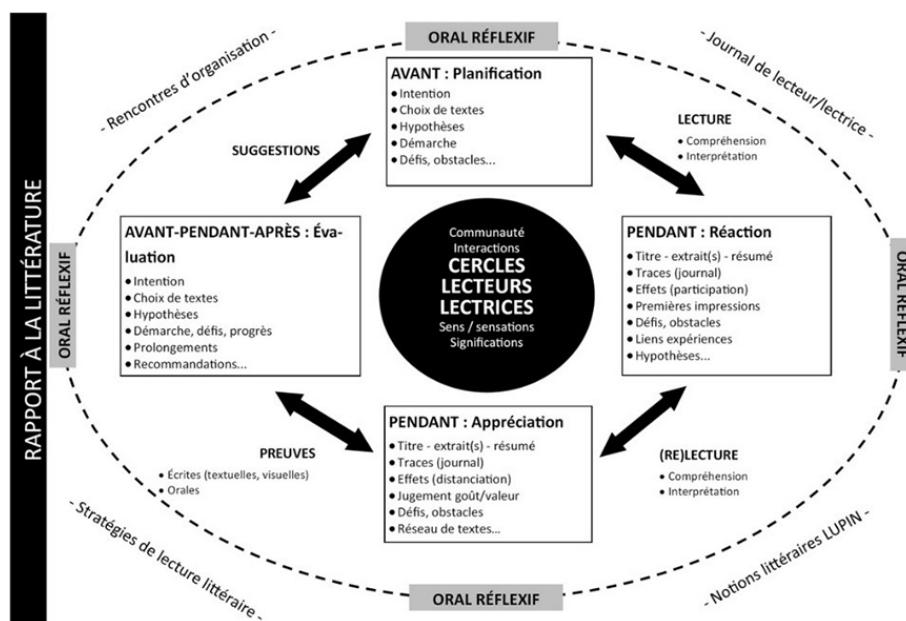
Cercle de lecteurs/lectrices

Le dispositif de cercle de lecteurs s'inspire du travail fait sur les cercles de lecture, notamment par Hébert (2019) et l'équipe de Terwagne et al. (2017), et sur celui des cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2019). Dans les cercles de lecteurs (à l'instar des cercles d'auteurs), l'entrée se fait par le lecteur (ou l'auteur) plutôt que par la lecture d'une oeuvre. Les élèves, réunis en petits groupes, sont amenés à discuter de leur expérience de lecteurs et de lectrices, qu'ils soient à l'étape de planification (avant la lecture), de réaction ou d'appréciation (pendant la lecture) ou encore d'évaluation (avant, pendant ou après la

lecture) (voir Figure 1). Ils discutent de notions littéraires, de leurs pratiques personnelles de lecture, de leurs préférences, de ce qui les a amenés à choisir l'oeuvre qu'ils mettent en valeur, le contexte dans lequel ils l'ont lue, etc. En résumé, un cercle de lecteurs est un dispositif didactique intégratif de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole mettant en valeur les lecteurs et toutes les dimensions de leur rapport à la littérature à l'intérieur d'une communauté interprétative dans des situations authentiques d'interactions sociales et langagières. En vivant ensemble le processus de construction des sens et des significations à partir de textes (littéraires) variés, les cercles de lecteurs visent à développer à la fois les compétences et les appétences à lire et à apprécier de tous les lecteurs de la classe (Lépine et al., 2021). La figure suivante représente le dispositif didactique intégratif des cercles de lecteurs.

Figure 1

Dispositif didactique intégratif des cercles de lecteurs



L'oral réflexif

Sénéchal et al. (2021) définissent l'oral réflexif comme :

[...] une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.).

p. 182

Chabanne et Bucheton (2002) en soulignent le caractère interactif en le définissant comme un oral qui sert à « réfléchir la parole des autres » (p. 10). Le maillage de ces deux définitions précise la nature de l'oral réflexif dans le contexte des cercles de lecteurs. L'oral réflexif en situation de cercle de lecteurs est « un oral de travail et de tâtonnement mettant néanmoins en jeu plusieurs compétences; d'un oral "pour apprendre" et non pas "à apprendre" parce qu'il sert avant tout à réfléchir en groupe et à construire les savoirs en interaction » (Lafontaine et Hébert, 2014, p. 86).

MÉTHODOLOGIE

Une recherche-action implique la combinaison itérative d'activités de recherche influençant mutuellement l'action des enseignants et celle des chercheurs (Guay et Prud'homme, 2018). Notre recherche-action, toujours en cours au moment de rédiger cet article, se déroule sur une période de trois ans (2019-2022)². Pour répondre aux besoins prioritaires du personnel enseignant participant, nous avons privilégié une entrée par l'évaluation et des activités de codéveloppement professionnel (voir Tableau 1).

Tableau 1

Déroulement de la recherche-action

Période	Thématiques et besoins liés à l'évaluation et à la littératie (codéveloppement professionnel)	Objets d'étude	Bénéfices pour l'enseignement
Automne 2019	L'évaluation pour les apprentissages Choix des œuvres et rapport aux images dans le texte	Conceptions initiales de l'évaluation	Mettre en valeur des lectrices/lecteurs dans la classe Acheter des œuvres littéraires
Hiver 2020	Lecture et appréciation de romans en classe Cercle de lecture Outil de référence LUPIN en salle de classe	Expérimentation des cercles de lecture	S'approprier le dispositif des cercles de lecture avec les élèves
Printemps 2020*	La communication orale		Élaborer des outils d'accompagnement par les conseillères pédagogiques
Automne 2020*	Analyse réflexive – Démarche de développement professionnel pour coconstruire et s'entraider		Vivre un cercle de lecture entre partenaires de réflexion Distinguer cercle de lecture et cercles de lectrices/lecteurs
Hiver 2021*	Rapport à la littérature des enseignantes : effets sur l'enseignement et l'évaluation Appétence des élèves en lecture des œuvres littéraires	Le rapport à la littérature	Observer le développement des dimensions du rapport à la littérature des élèves
Printemps 2021*	Présentation des cercles d'auteurs Distinction entre cercle de lecture et cercle de lectrices/lecteurs	Cercles de lecteurs	Expérimenter le « Dispositif didactique intégratif – Cercles de lectrices/lecteurs » en classe
Hiver et printemps 2022*	Interactions à l'oral Compétence à communiquer oralement Attentes en lecture et en oral Gestion des interactions à l'oral	Conceptions finales de l'évaluation	Observer des élèves pendant les interactions à l'oral Élaborer les cibles d'apprentissage, outils et critères d'évaluation avec les élèves

Note : * = année scolaire marquée par la pandémie. Les activités de recherche ont été ralenties et adaptées.

Contexte

La recherche-action se déroule dans deux écoles primaires du Centre de services scolaire des Samares au Québec (indices de défavorisation de 7 et 8³). Ces deux écoles sont situées dans des milieux plutôt homogènes (par rapport à la langue première et à l'origine des élèves) en contexte économique, social et culturel défavorisé.

Participant·es

Dix enseignantes du primaire participent à cette étude, dont quatre travaillent au 1^{er} cycle du primaire (enfants de 6-7 ans), trois au 2^e cycle du primaire (8-9 ans) et trois au 3^e cycle du primaire (10-11 ans). Ces enseignantes ont entre 10 et 25 années d'expérience en enseignement.

Méthodes de collecte et d'analyse de données

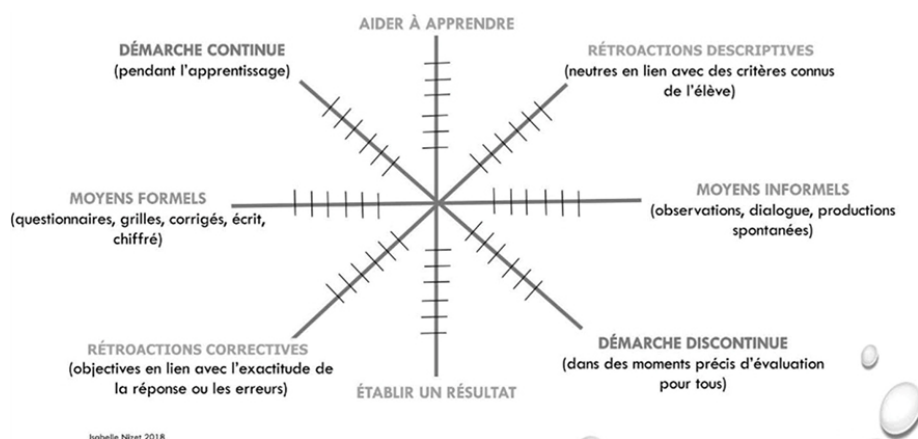
La technique de la roue socratique utilisée dans le cadre de recherches participatives (Chevalier et al., 2013) permet de comparer une série d'éléments sur un axe de valeurs dans son état actuel et dans un état désiré par la personne.

La roue socratique : les conceptions initiales de l'évaluation

La roue socratique est un instrument élaboré par l'équipe de recherche à partir d'axes polarisés autour de quatre éléments de la compétence à évaluer les élèves (fonctions de l'évaluation; le caractère continu ou ponctuel de l'évaluation; la nature des rétroactions habituellement fournies aux élèves et les types de moyens d'évaluation). La Figure 2 présente la roue socratique.

Figure 2

Roue socratique



Les axes de la roue socratique sont gradués sur une échelle de valeurs non numérotée. Plus les points sont placés à l'extérieur sur les axes de la roue socratique, plus cela indique une attribution de valeur élevée au sentiment de compétence. Cet instrument a été rempli par 9

des 10 participantes au courant du mois de janvier 2020. La compilation des résultats a permis de dégager des regroupements dans les profils évaluatifs des participantes.

L'entretien de groupe : les défis évaluatifs

Un entretien semi-dirigé en trois sous-groupes a été réalisé et enregistré par visioconférence en mars 2021. Les 10 enseignantes étaient regroupées par cycles d'enseignement du primaire. Le but de l'entretien était de mettre en lumière les défis et les besoins des enseignantes quant à l'évaluation de l'oral lors de cercles de lecteurs. Elles ont d'abord répondu aux questions suivantes : 1) *Quels sont les défis/besoins pour l'évaluation de l'oral lors de cercles de lecteurs que vous anticipez/que vous vivez (pour celles qui en font déjà)?* 2) *Comment procéderiez-vous pour évaluer la communication orale de vos élèves lors de cercles de lecteurs?*

Pour l'analyse des résultats, le nom de chaque enseignante a été changé par un pseudonyme. Des écoutes successives ont permis une analyse par catégories émergentes concernant les défis de l'évaluation de l'oral.

RÉSULTATS

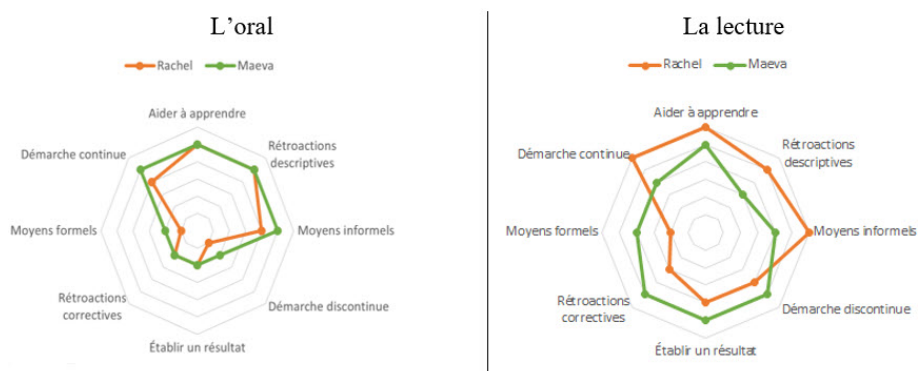
Au début de la recherche-action, nous avons demandé aux participantes de situer leurs conceptions de l'évaluation de la communication orale et de la lecture en termes de fonction, de démarches et de moyens utilisés, ainsi qu'en ce qui concerne la nature des rétroactions effectuées.

Conception initiale de l'évaluation de l'oral

L'analyse des roues socratiques individuelles montre que celles-ci peuvent être regroupées autour de pratiques presque opposées, ce qui pourrait indiquer que la culture évaluative des enseignantes est assez polarisée. Par exemple, dans la Figure 3, les roues de Rachel (enseignante de 1^{er} cycle) et de Maeva (enseignante de 2^e cycle) se positionnent très fortement dans un ensemble de pratiques associées à l'évaluation en aide à l'apprentissage, dans une démarche d'évaluation continue, par l'entremise de moyens informels, et en proposant des rétroactions descriptives à leurs élèves. Les deux enseignantes ont des pratiques très différenciées en évaluation de la communication orale et de la lecture. La compétence à communiquer oralement semble évaluée de manière beaucoup moins officielle, alors que la lecture est évaluée de manière beaucoup plus diversifiée et équilibrée (aider à apprendre et établir un résultat). On distingue également un plus grand sentiment d'efficacité personnel quant à l'évaluation de la lecture de leurs élèves.

Figure 3

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 1⁴

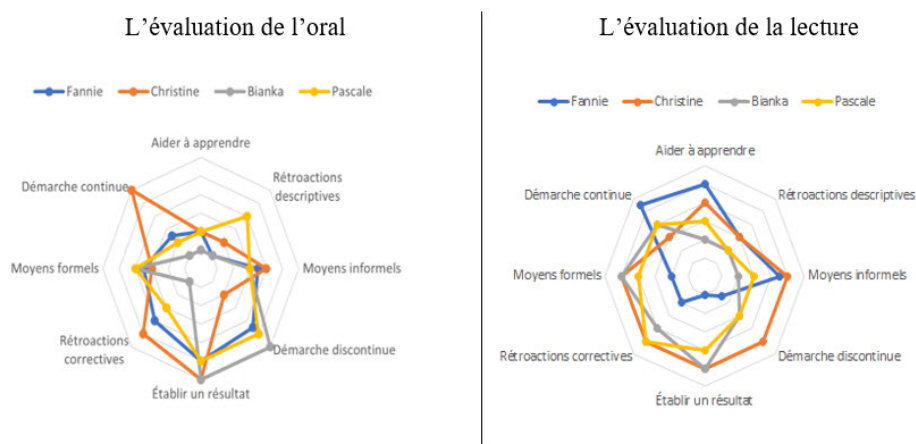


Note : années d'expérience : Rachel, 24; Maeva, 25.

À l'opposé, les roues socratiques de Christine (enseignante de 1^{er} cycle), de Fannie et de Bianka (enseignantes de 2^e cycle), ainsi que de Pascale (enseignante de 3^e cycle) (Figure 4) semblent privilégier des pratiques évaluatives de l'oral et de la lecture centrées davantage vers l'autre pôle, celui de l'évaluation en vue de produire un résultat, avec les pratiques qui y sont habituellement associées telles que les rétroactions correctives et une démarche discontinue, à l'exception de Christine. Elles ont un fort sentiment de compétence pour évaluer en vue d'établir un résultat tant en communication orale qu'en lecture, mais déclarent se sentir moins compétentes pour l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Néanmoins, elles se sentent toutes un peu plus confiantes pour l'évaluation comme aide à l'apprentissage en lecture qu'en communication orale.

Figure 4

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 2

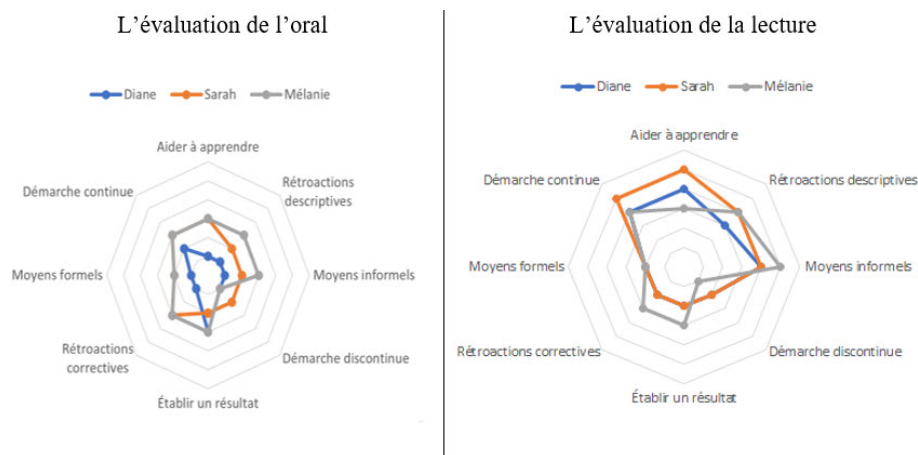


Note : années d'expérience : Fannie, 14; Christine, 25; Bianka, 14; Pascale, 15.

Enfin, trois participantes (Diane [enseignante de 3^e cycle] ainsi que Sarah et Mélanie [enseignantes de 1^{er} cycle]) semblent considérer l'évaluation comme un moyen d'aider les élèves à apprendre autant que pour établir un résultat (Figure 5). Elles semblent vouloir équilibrer leurs pratiques d'évaluation de la compétence à communiquer oralement (démarches, moyens et types de rétroactions) entre ces deux pôles, mais le sentiment de leur compétence à évaluer la compétence à communiquer oralement demeure limité, comme le montre la concentration des repères au centre de la roue socratique. On aurait ici un profil qui indique que le sentiment de compétence pour évaluer l'oral semble assez faible (centration des repères), alors qu'en lecture, les enseignantes semblent plus à l'aise avec des démarches informelles, tout en indiquant un faible sentiment de compétence pour la dimension formelle de l'évaluation de la lecture, et ce, peu importe leur nombre d'années d'enseignement.

Figure 5

Conceptions initiales de l'évaluation de l'oral et de la lecture profil 3



Note : années d'expérience : Diane, 23; Sarah, 25; Mélanie, 10.

Les défis rencontrés lors de l'évaluation de l'oral en contexte de cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens de groupe a permis de dégager quatre catégories de défis rencontrés ou anticipés⁵ par les enseignantes dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs.

Cibler des critères d'évaluation spécifiques aux cercles de lecteurs

Pendant les entretiens de groupe, les enseignantes ont exprimé à plusieurs reprises leurs difficultés à cibler des éléments précis de la communication orale. C'est le cas notamment pour Bianka et Fannie, enseignantes du 2^e cycle : « On a une idée des stratégies de lecture et des stratégies d'écriture, mais [pour] les stratégies de communication orale, j'aimerais avoir une espèce de guide » (Bianka, enseignante au 2^e cycle). Les enseignantes de tous les cycles optent pour la création d'une grille d'évaluation critériée permettant une évaluation de la compétence à communiquer oralement ciblée en contexte de cercles de lecteurs. Jugée « sécurisant » par certaines d'entre elles (Mélanie, enseignante du 1^{er} cycle), cet outil rendrait visibles des « manifestations » observables à repérer afin de conserver des « traces pertinentes » (Fannie, enseignante au 2^e cycle).

Passer de l'observation à la notation

Certaines enseignantes du deuxième cycle s'interrogent sur la transcription en pourcentage (en note) des observations faites lors des cercles de lecteurs. L'une d'entre elles émet l'hypothèse que des échelons d'apprentissage pourraient l'aider : « On s'le cachera pas, y a des notes à mettre, pas seulement des commentaires. Donc ça [grille avec échelons d'apprentissage] m'aiderait à porter un jugement plus éclairé par rapport à une note à la fin » (Maeva, enseignante au 2^e cycle).

Développer l'autonomie des élèves

Les enseignantes du 1^{er} cycle se questionnent notamment sur la capacité des jeunes élèves à se centrer sur la tâche, surtout quand l'enseignante ne reste pas près d'eux : « Est-ce qu'ils continuent la conversation [en respectant] le but qu'on leur avait donné ou ils s'en vont faire complètement un autre sujet? » (Christine, enseignante au 1^{er} cycle) Ce défi de l'autonomie des élèves est également présent au 3^e cycle, notamment en ce qui concerne l'acquisition de préalables nécessaires à la participation à un cercle de lecteurs (Béatrice, enseignante au 3^e cycle).

Manquer de temps pour visionner les cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens permet également de faire ressortir le défi d'être présent lors des cercles de lecteurs en sous-groupes : « Il y a plusieurs petits sous-groupes, alors comment les observer? On peut pas se diviser » (Christine, enseignante au 1^{er} cycle). L'enregistrement est présenté comme une solution alternative. Cinq enseignantes s'inquiètent du temps de travail supplémentaire que requiert le visionnement des extraits vidéo (Mélanie [enseignante au 1^{er} cycle], Fannie [enseignante au 2^e cycle], Diane, Béatrice et Pascale [enseignantes au 3^e cycle]).

Les pratiques évaluatives de l'oral suggérées pour les cercles de lecteurs

L'analyse thématique des entretiens de groupe fait ressortir des suggestions quant aux pratiques évaluatives : les grilles d'observation, les technologies et la coévaluation.

Concevoir une grille d'observation pour les oraux réflexifs

Parmi les enseignantes, cinq envisagent la conception d'une grille d'observation qui contient les manifestations de l'oral avec des définitions courtes, de manière à pouvoir se déplacer parmi les élèves, comme l'indique Pascale, enseignante au 3^e cycle : « Une grille qui est rapide, efficace, avec des définitions courtes pour qu'ce soit assez rapide pour que quand j'change d'équipe que j'puisse rapidement prendre des notes sur les différentes équipes. »

Pour appuyer les propos de sa collègue Pascale au 3^e cycle, Diane suggère d'ailleurs de coconstruire cette grille avec les élèves à partir de ce qu'elles enseignent vraiment aux élèves : « Peut-être aussi la construire avec les élèves, pour qu'ils soient au courant des cibles à atteindre. »

Recourir aux technologies

Diane, enseignante de 3^e cycle, utilise des enregistrements vidéo pour observer la progression des élèves : « J'aime tout le temps garder une vidéo de départ pis une vidéo de fin. Parfois, j'vais en faire une vidéo entre [les deux]. Je trouve que ça permet de voir la progression au niveau des échanges. » Les enseignantes sont nombreuses à citer la possibilité d'enregistrer les échanges comme une piste pour documenter la progression des élèves.

Impliquer les élèves dans l'évaluation

Deux enseignantes, Diane (enseignante au 3^e cycle) et Rachel (enseignante au 1^{er} cycle), suggèrent une forme d'autoévaluation, soutenue par une deuxième évaluation par l'enseignante : « J'aime ça aussi que les élèves puissent prendre une grille pour s'autoévaluer et puis voir après le premier cercle de lecteurs ce que je remarque puis après le dernier ce que je remarque » (Diane, enseignante au 3^e cycle).

L'évaluation par les pairs est également identifiée comme solution pour l'évaluation de l'oral en cercle de lecteurs :

Moi, j'irais beaucoup par l'évaluation par les pairs. Je pense qu'établir des critères [pour] que les pairs puissent participer en même temps, ce serait sûrement une belle formule [...]. Les enfants sont assez honnêtes pour discuter de ça, pour évaluer leurs amis. Alors ça pourrait être quelque chose d'intéressant (Rachel, enseignante au 1^{er} cycle).

En somme, les résultats des roues socratiques ont permis d'identifier que les conceptions de l'évaluation de l'oral diffèrent. Toutefois, les résultats indiquent que les enseignantes participantes ont un plus grand sentiment de compétence en évaluation de la lecture par rapport à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Les enseignantes partagent sensiblement les mêmes défis (cibler les critères d'évaluation, passer de l'observation à la notation, développer l'autonomie des élèves, manquer de temps) pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement lors de cercles de lecteurs. Les enseignantes participantes proposent des solutions (concevoir une grille d'observation, recourir aux technologies, impliquer les élèves dans l'évaluation) pour relever les défis évaluatifs rencontrés. La prochaine section permet de discuter des résultats obtenus.

DISCUSSION

Bien que le nombre de participantes soit limité, les différentes méthodes de collecte de données nous ont permis de dégager des éléments de réponses aux questions posées à l'égard des conceptions initiales en évaluation et aux défis rencontrés ou anticipés en contexte de cercles de lecteurs.

Conception initiale de l'évaluation de l'oral

Dans un premier temps, on peut remarquer une tension entre les différentes fonctions de l'évaluation. Les roues socratiques présentent des résultats relativement équilibrés entre des enseignantes qui privilégient l'évaluation en aide à l'apprentissage de l'élève, et les enseignantes qui privilégient l'évaluation de reconnaissance de compétence axée sur le résultat dans une perspective pragmatique visant à répondre aux besoins institutionnels. Le fait qu'elles enseignent auprès des petits ou des plus grands, ainsi que leur nombre d'années d'expérience, ne semble pas déterminer leur conception de l'évaluation. Les résultats recueillis montrent que l'oral réflexif déployé en contexte de cercles de lecteurs exigera une transition dans leur conception de l'évaluation. Comme l'indique Plessis-Bélair (2008), les élèves sont capables de prendre la parole avec une visée réflexive, mais ils ont besoin d'entraînement et de soutien des personnes enseignantes. Ce soutien nécessite des moyens d'évaluation informels apportés dans une démarche continue avec des rétroactions descriptives régulières. Au début de la recherche, seulement deux enseignantes (Maeva et Bianca) se positionnaient comme confiantes avec ce type de pratiques évaluatives de la compétence à communiquer oralement (voir Figure 3).

Bien que ces enseignantes soient expérimentées, les résultats indiquent que l'ensemble des participantes ont un plus grand sentiment de compétence à évaluer la lecture que la communication orale de leurs élèves, et ce, 10 ans après la parution des outils ministériels. Ces résultats réitèrent les résultats obtenus lors d'autres études qui mentionnaient que l'évaluation de la compétence à communiquer oralement est un plus grand défi que l'évaluation de la lecture ou de l'écriture (Dumais et al., 2017; Dumais et Soucy, 2020; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Sénéchal, 2012).

Les outils d'évaluation de l'oral réflexif : la grille d'observation

Les entretiens de groupe nous permettent de comprendre le besoin de toutes les enseignantes de développer un outil d'observation qui leur permettra de passer d'une observation générale à un moyen formel avec des manifestations observables, des échelons d'apprentissage et une définition de critères. Considérées par toutes comme un outil central, elles proposent la mise en place d'une grille d'observations critériée définie et spécifique à la situation de communication de cercle de lecteurs. Dumais et Soucy (2020) précisent que « les enseignantes sont en mesure d'observer le développement d'une compétence et de la documenter, entre autres grâce aux documents de référence, mais porter un jugement selon les exigences ministérielles québécoises demeure une difficulté » (p. 47). Les propos des enseignantes participantes corroborent ce défi quant au passage des observations à la notation.

Les critères d'évaluation de l'oral réflexif : défis et solutions

Les résultats indiquent que les enseignantes connaissent moins bien les stratégies de communication orale que celles en lecture et en écriture. Elles souhaitent être davantage informées des objets d'oral spécifiques au contexte de cercles de lecteurs afin de pouvoir cerner les critères d'évaluation. Bien que l'oral réflexif ne s'enseigne pas, les objets de l'oral spontané, comme le précise Luzatti (2013), méritent d'être enseignés pour faciliter la pratique de l'oral spontané et réflexif dans la situation de communication donnée. Par exemple, si les élèves ont de la difficulté à justifier leurs propos lors de cercles de lecteurs, un enseignement préalable pourra être fait sur la justification. À la suite de cet enseignement, l'enseignant sera en mesure d'observer l'utilisation de la justification en situations authentiques d'oral réflexif, ce qui pourra contribuer à l'évaluation de la compétence des élèves à communiquer oralement. À cet effet, les travaux de Lafontaine et Hébert (2014), qui précisent les objets de l'oral principalement mobilisés dans des cercles de lecture (prendre en compte le destinataire, reformuler pour s'assurer d'avoir bien compris, expliquer ses choix littéraires, questionner, étayer les propos, etc.), seraient particulièrement éclairants pour cerner des critères d'observation qui pourraient être intégrés à la grille d'observation. La conception et la mise en place d'une grille d'observation permettraient aux enseignantes de mieux cibler et limiter les objets de l'oral à évaluer/enseigner dans un contexte d'oral réflexif tout en étant « sécurisant » (Mélanie, enseignante au 1^{er} cycle) et tout en évitant de « s'éparpiller » (Christine, enseignante au 2^e cycle). Hébert et Lafontaine (2012) recommandent également de cibler l'observation sur certaines dimensions, sans pour autant se limiter à celles qui sont les plus facilement isolables. Par exemple, il s'avère pertinent et opérationnel d'observer dans un contexte de cercle de lecteurs certaines actions récurrentes posées par l'élève en situation, actions telles que la justification.

Diane, enseignante au 3^e cycle, propose de déterminer les critères avec ses élèves. Les enseignantes suggèrent la mise en place d'une autoévaluation, voire d'une coévaluation par les pairs. Cette suggestion s'aligne avec les recommandations de Colognesi et al. (2020) quant à l'importance d'impliquer les élèves dans l'élaboration des outils et la démarche évaluative. De plus, placer l'élève en posture d'évaluation le rend actif dans l'évaluation de l'oral (Carignan et Létourneau, 2013) en lui permettant de se centrer également sur la tâche d'écoute.

L'utilisation de la technologie pour documenter les capacités initiales des élèves et la progression de leurs apprentissages en contexte d'oral réflexif est suggérée par les participantes et dans les travaux de Pellerin (2017, 2018) et de Lavoie et al. (2020). Cette démarche évaluative au moyen de technologies pour faciliter l'évaluation continue inquiète

cependant les enseignantes quant au temps qu'elles auront à y investir. Ainsi, la proposition d'engager les élèves dans l'évaluation de leur compétence à communiquer oralement et celle de leurs pairs devient une avenue intéressante à envisager pour réguler les apprentissages avec les élèves, mais aussi pour faire des analyses de pratique avec leurs collègues.

CONCLUSION

En somme, bien qu'ils soient limités à 10 enseignantes, les résultats présentent différentes conceptions de l'évaluation de la compétence à communiquer oralement tant pour la fonction de l'évaluation (aide à l'apprentissage/établir un résultat) que pour le sentiment de compétence des enseignantes face à l'évaluation de cette compétence. Plusieurs enseignantes mentionnent rencontrer des difficultés à cibler des critères d'évaluation spécifiques au contexte de cercles de lecteurs, à passer de l'observation à la notation et à connaître et développer l'autonomie des élèves. Elles proposent des solutions comme l'élaboration d'une grille d'observation de l'oral réflexif en contexte de cercles de lecteurs, de recourir aux technologies pour documenter la progression des apprentissages et d'impliquer les élèves lors de l'évaluation.

Les enseignantes se préoccupent d'enseigner efficacement la compétence à communiquer oralement et de réguler les apprentissages des élèves. Un accompagnement pour la conception de grilles leur permettrait de mieux cibler les apprentissages à privilégier pour préparer les élèves à prendre la parole en contexte d'oral réflexif. Le contexte pandémique est une limite importante sur le calendrier de cette recherche en cours tout en ouvrant des possibilités quant à la réalisation de cercles de lecteurs en ligne pour d'éventuelles recherches.

Notes

[1] Dans l'article, l'expression *cercle de lecteurs* réfère à « cercle de lectrices et de lecteurs » afin d'alléger le texte. Ce nouveau dispositif est défini dans le cadre théorique.

[2] Cette recherche est subventionnée dans le cadre du programme Action-concertée du Fonds de recherche du Québec – société et culture.

[3] Il s'agit de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Il est constitué de la proportion des familles avec des enfants dont la mère n'a pas de diplôme et de la proportion de ménages dont les parents n'avaient pas d'emploi lors du recensement canadien. Cet indice se calcule sur une échelle de 1 à 10 allant de favorisé à défavorisé.

[4] Plus les points sont placés à l'extérieur, plus la personne s'attribue un fort sentiment de compétence. À l'inverse, plus les points sont concentrés vers le centre, plus la personne a un faible sentiment de compétence.

[5] Certaines enseignantes avaient commencé la mise en place de cercles de lecteurs tandis que d'autres étaient sur le point de le faire. Ces ajustements ont été causés par le contexte pandémique.

Bibliographie

- Carignan, I. et Létourneau, M-D. (2013). Comment expérimenter le « caucus littéraire » en salle de classe? *Vivre le primaire*, 26(4), 18-19.
- Chabanne, J. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 1-23). Presses universitaires de France. (<https://doi-org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0001>)
- 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 : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 99-121). Presses universitaires de France.
- Chevalier, J.M., Buckles, D.J. et Bourassa, M. (2013). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participative*. SAS2, Dialogue, Canada.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Education Evaluation*, 67, 1-15. (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>)
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-176). Presses universitaires de Namur. (<https://books-openedition-org/pun/6617>)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride en éducation*, 4(4), 24-55. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>)
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156. (<https://doi.org/10.4000/reperes.909>)
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. S. Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. 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 à l'université* (p. 201-220). Peisaj.
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effet d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-108). Peisaj.
- Lavoie, C., Blanchet, P-A et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62. (<https://doi.org/10.4000/lidil.8456>)
- Lépine, M., Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Lavoie, C. et Marcil-Levert, J. (2021). D'une recherche-action impliquant des actrices de changement en matière de littératie à la formation initiale en didactique du français : quelques retombées du projet LIBER. *Revue internationale de communication et socialisation*. 8(2), 228-245.
- Luzzati, D. (2013) Enseigner l'oral spontané? Dans J.-C. Beacco (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues : autour de la notion de responsabilité* (p. 188-207). Didier.

- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2001, avril). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2009/2011). *Progression des apprentissages en français au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Mottier-Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Nizet, I. (2015). Les pratiques évaluatives au quotidien : enjeux culturels et identitaires. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université* (p. 111-134). Chenelière éducation.
- Nizet, I. et Leboeuf, H. (2019). L'accompagnement du développement professionnel du personnel enseignant de la formation générale des adultes (FGA). Dans M. Thériault et M. Doucet, *L'adulte en formation... pour devenir soi : espaces, passages, débat et défis* (p. 89-112). Presses de l'Université du Québec.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807>)
- Pasquini, R. (2020). *Quand la note devient constructive : évaluer pour soutenir et certifier les apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- Pellerin, M. (2017). La pensée médiatisée au service du développement des habiletés de régulation métacognitive chez les élèves. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement pluralité des contextes linguistiques* (p. 221-242). Peisaj.
- Pellerin, M. (2018). *Affordances of new mobile technologies: Promoting learner agency, autonomy, and self-regulated learning*. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(3), 335-350.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques* (p. 165-181). PUQ.
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>)
- 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, Université Laval]. Corpus. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226>)
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2017). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-12). Peisaj.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Méthodes - Dispositifs - Outils*. De Boeck Supérieur. (<https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.3917/dbu.vial.2012.01>)