

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

CRÉATION ET MISE EN PRATIQUE D'UN CENTRE DE L'ORAL :
RECHERCHE-ACTION AVEC DES ENSEIGNANTES
DE 1^{ER} CYCLE DU PRIMAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

EXTENSIONNÉE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR

EMMANUELLE SOUCY

AVRIL 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

C'est remplie d'une immense gratitude que je prends ces quelques instants pour remercier les nombreuses personnes qui, tout au long de mon parcours, m'ont offert un soutien indéfectible.

Mes premiers remerciements s'adressent tout d'abord à Lizanne Lafontaine. Ton enthousiasme et ta passion ont grandement influé sur mon choix d'entamer un doctorat. Te dire combien j'aurais aimé que tu sois à mes côtés pour lire et pour discuter de l'ensemble de mon travail de recherche! Ton souvenir restera vivant et solidement attaché à ce pan de ma vie.

J'aimerais ensuite remercier mon comité de direction. En premier lieu, merci à mon directeur de recherche, André C. Moreau, pour sa grande disponibilité. L'attention que tu as portée à mon projet de recherche m'a particulièrement touchée. Tu as toujours trouvé les bons mots pour remettre en question ce qui était important de l'être. Tu as su surtout te rendre disponible en tout temps pour me guider, m'encourager et me rassurer lorsque j'en avais besoin. J'aimerais aussi remercier mon codirecteur Christian Dumais pour sa confiance en moi. Tu as accepté de prendre la relève sans hésiter, à mon grand soulagement. Nos nombreuses discussions m'ont permis d'approfondir la compréhension de mon objet d'étude. Mille mercis pour toutes les opportunités que tu m'as offertes; me savoir ainsi appréciée aura contribué à consolider les bases de ma confiance.

Mes remerciements s'adressent aussi à mon comité évaluateur: Mylène Leroux, Rakia Laroui et Martin Lépine. Merci d'avoir pris le temps de lire ma thèse. Vous avez été

généreux de vos commentaires. Se savoir évaluer avec rigueur, mais aussi avec bienveillance est un grand privilège.

Je remercie aussi l'Équipe de Recherche en Littérature et Inclusion (ÉRLI) pour leur soutien financier.

Je désire remercier chaleureusement les deux enseignantes qui ont participé si généreusement à ce projet. Ce fut un réel plaisir de vous côtoyer et d'être témoin de votre cheminement professionnel. Travailler avec des personnes volontaires, passionnées et authentiques comme vous a rendu la tâche vraiment très agréable !

J'aimerais aussi remercier une personne qui m'est chère, ma grande amie Annie Desjardins. Merci pour ton écoute. Merci pour ton soutien. Merci pour ta présence. Nos rencontres hebdomadaires ont représenté et continuent de représenter pour moi des moments d'une valeur inestimable.

Il est indispensable de remercier mes parents pour leur appui inconditionnel. Merci d'avoir accepté de côtoyer une fille fantôme pendant ces années de doctorat. Merci d'avoir respecté la bulle dont j'avais besoin. Merci surtout d'avoir nourri ma détermination tout au long de ma vie. Grâce à vous, je sais que je peux accomplir tout ce que je désire.

J'ai souvent répété que faire un doctorat c'est un projet familial. Se savoir aimée et soutenue par sa famille insuffle la force de continuer. C'est pourquoi j'aimerais sincèrement remercier mes enfants. Merci, Christopher, pour ta tolérance. Je sais que tu as souvent dû faire preuve de patience envers mes humeurs pas toujours égales ! Merci, Billie, pour ta présence. Le partage de tes tranches de vie a souvent aéré mes moments de dur labeur. Et enfin, Antony, mon amoureux, mon « partner », celui qui reste toujours dans mon équipe... merci énormément. Il ne me sera jamais possible de

trouver les mots justes pour te démontrer toute ma gratitude. Tu as cru en moi tout au long de ma formation. Ce doctorat n'aurait pas pu avoir lieu sans ta présence, tes encouragements, ton écoute et ton amour.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	4
1.1 La littératie	5
1.2 Le volet oral de la littératie	7
1.2.1 L'importance du volet oral de la littératie	9
1.3 L'enseignement de l'oral.....	13
1.4 La formation continue en oral et le changement de pratique.....	16
1.5 Les centres de littératie.....	21
1.6 La question de recherche.....	26
CHAPITRE II Cadre conceptuel.....	28
2.1 L'enseignement de l'oral.....	28
2.1.1 Les deux statuts de l'oral.....	29
2.1.2 Les objets de l'oral	30
2.1.3 Les approches didactiques de l'oral	37
2.1.4 L'oral réflexif	53
2.1.5 L'atelier formatif.....	56
2.2 Les centres de littératie.....	59
2.2.1 L'origine des centres de littératie	60
2.2.2 La définition des centres de littératie	60
2.2.3 Les fonctions des centres de littératie.....	61

2.2.4 Les conditions favorables à la mise en œuvre des centres de littératie ..	64
2.3 Les objectifs de recherche	70
CHAPITRE III Méthodologie.....	72
3.1 Le type de recherche : la recherche-action.....	73
3.2 La démarche de la recherche-action.....	73
3.3 La posture de la chercheuse	82
3.4 Le milieu de la recherche et les participants	83
3.5 Les méthodes et outils de collecte de données	85
3.5.1 La méthode de collecte de données : le questionnaire	86
3.5.2 La méthode de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée.....	87
3.5.3 La méthode de collecte de données : l'observation participante.....	90
3.5.4 La méthode de collecte de données : analyse documentaire	92
3.6 La démarche d'analyse des données	92
3.6.1 L'objectif 1 : Décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1 ^{er} cycle du primaire	94
3.6.2 L'objectif 2 : Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1 ^{er} cycle du primaire	95
3.6.3 L'objectif 3 : Faire état des changements de pratique en enseignement de l'oral de ces enseignantes	96
3.7 Le déroulement de la recherche	97
CHAPITRE IV Résultats	101
4.1 La description et la création de la mise en pratique d'un centre de l'oral	101
4.1.1 Les attentes et les questionnements au regard de la pratique innovante	102
4.1.2 La réflexion et le choix des objets d'enseignement et d'apprentissage	106
4.1.3 L'enseignement et l'apprentissage d'une conduite discursive : la justification.....	110
4.1.4 L'enseignement et l'apprentissage d'un acte de parole : faire des demandes	126
4.2 L'analyse de la création et de la mise en pratique d'un centre de l'oral	136
4.2.1 Le centre de l'oral	137
4.2.2 L'enseignement de l'oral.....	146
4.3 Les changements de pratique en enseignement de l'oral.....	155

4.3.1 Les difficultés à enseigner l'oral et les besoins des participantes	156
4.3.2 Les différents changements de pratique en enseignement de l'oral.....	158
4.3.3 L'apport de la recherche au regard des difficultés et des besoins des participantes quant à l'enseignement de l'oral	171
CHAPITRE V Discussion.....	174
5.1 La création et la mise en pratique d'un centre de l'oral dans les centres de littératie	174
5.1.1 Le centre de l'oral	175
5.1.2 L'enseignement de l'oral.....	182
5.1.3 Le renouvellement des pratiques	186
5.2 Les retombées de la recherche	188
5.3 Les limites de la recherche	191
5.4 Les pistes de recherches futures.....	193
CONCLUSION	198
ANNEXE A Questionnaire	202
ANNEXE B Exemples de questions provenant du schéma d'entrevue semi-dirigée de départ.....	205
ANNEXE C Exemples de questions provenant du schéma d'entrevue semi-dirigée finale.....	207
ANNEXE D Journal de la chercheuse	209
ANNEXE E Journal de bord des participantes	211
ANNEXE F Formulaire de consentement école	213
ANNEXE G Formulaire de consentement enseignant.....	216
ANNEXE H Affiche de rappel sur la justification.....	220
ANNEXE I Grille d'écoute et d'analyse des justifications.....	222

ANNEXE J Mises en situation proposées pour l'acte de parole faire une demande	
.....	225
RÉFÉRENCES.....	228

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 L'apprenant du 21 ^e siècle	7
2.1 La typologie des objets de l'oral (Dumais, 2014)	31
2.2 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998).....	44
2.3 Les centres de littératie : un dispositif d'enseignement-apprentissage de la langue.....	63
3.1 Le modèle de recherche-action de Guay et Prud'homme (2011).....	77
3.2 Le modèle de recherche-action « proactive action research » de Schmuck (2006)	79
3.4 Le modèle hybride de recherche-action.....	80
3.4 Le niveau d'implication de la chercheuse selon le modèle de Spradley (1980).....	83
4.1 L'étape 1 de la réalisation du référentiel	113
4.2 L'étape 2 de la réalisation du référentiel	113
4.3 L'étape 3 de la réalisation du référentiel	114
4.4 L'affiche de rappel de la justification.....	116

4.5	La grille d'écoute et d'analyse des justifications	118
4.6	Des exemples des mises en situation proposées	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Textes littéraires et courants de formes orales ou écrites du Programme de formation de l'école québécoise au primaire.....	43
2.2 Éléments de l'oral pragmatique présents dans les documents ministériels pour le 1 ^{er} cycle du primaire	53
2.3 Étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier 2016 p. 12).....	58
2.4 Caractéristiques de la différenciation (adapté de Leroux et Paré, 2016 p. 113-114).....	67
3.1 Caractéristiques des participantes.....	85
3.2 Méthodes et outils de collectes de données	86
3.3 Objectifs, méthodes et outils de collecte de données	94
4.1 Fonctionnement des centres de littératie lors d'une journée type avant la création du centre de l'oral	105
4.2 Propositions d'objets de l'oral à intégrer dans les centres de littératie.....	107
4.3 Référentiel sur la manière de s'adresser aux autres lorsqu'on fait une demande.....	128
4.4 Étapes de l'atelier formatif dans un fonctionnement par centres de littératie	149

RÉSUMÉ

L'oral comme objet d'étude demeure encore marginal malgré un regain d'intérêt au cours des 20 dernières années. Les retombées des premières habiletés langagières sur les autres compétences scolaires sont aujourd'hui de mieux en mieux documentées. Ces données mettent en lumière l'importance de s'intéresser à l'oral, plus précisément à son enseignement. Les recherches montrent que l'oral reste la compétence, présente dans le domaine des langues du Programme de formation de l'école québécoise, la moins enseignée explicitement (Nolin 2013). Bien que l'importance de l'oral soit reconnue et qu'il soit présent dans les définitions actuelles de la littératie (Lafontaine 2013), plusieurs enseignants éprouvent des difficultés à l'actualiser en classe. Un malaise semble persister face à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral (Dumais 2014). Il appert que les enseignants conservent les mêmes pratiques, au fil des ans, sans vraiment y apporter de changements, notamment en gardant principalement l'exposé oral comme situation d'apprentissage et d'évaluation (Nolin 2013).

Au 1^{er} cycle du primaire, l'importance du volet oral de la littératie se traduit de deux manières : l'oral a un effet structurant sur le développement des compétences à lire et à écrire (Bianco, 2015; Masny, 2006b) et il a un effet structurant sur le développement du plein potentiel scolaire et social de l'élève (Dumais, Soucy et Plessis-Bélair, 2017; Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, 2015). Seules quelques recherches ont été faites au Québec concernant l'oral au 1^{er} cycle du primaire (Lafontaine, Dumais et Pharand, 2016). Par ailleurs, depuis un certain nombre d'années, plusieurs auteurs d'ouvrages professionnels (Diller, 2010; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Swartz *et al.*, 2003) font état d'une organisation de l'enseignement de la langue par les centres de littératie. Les centres de littératie constituent un dispositif d'enseignement-apprentissage utilisé en classe. Bien qu'aucun centre spécifique concernant la discipline du français ne semble être consacré à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral (seulement à la lecture et à l'écriture), ce dispositif d'enseignement-apprentissage nous paraît une piste prometteuse pour l'enseignement de la langue, notamment pour l'enseignement-apprentissage de l'oral. Ainsi, notre recherche vise à connaître, à l'aide d'une recherche-action, comment des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant améliorer leurs pratiques en enseignement de l'oral créent et mettent en pratique un centre de l'oral dans leur classe. Les objectifs poursuivis sont au nombre de trois, soit 1) décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes

du 1^{er} cycle du primaire; 2) analyser la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire et 3) faire état des changements de pratiques en didactique de l'oral de ces enseignantes. Six outils méthodologiques ont soutenu la collecte de données : le questionnaire, les entrevues semi-dirigées, les bilans des rencontres *in extenso*, le journal de la chercheuse, les journaux de bord des participantes ainsi que le matériel pédagogique utilisé.

Les résultats et l'analyse confirment qu'en créant un centre de l'oral, les enseignantes sont parvenues à effectuer un changement de pratique en enseignement de l'oral. En effet, pour ces enseignantes, la création et la mise en pratique du centre de l'oral leur a permis de prendre conscience qu'un enseignement-apprentissage de l'oral peut se faire au même titre que la lecture et l'écriture, et ce, en s'inspirant de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) ainsi qu'à différentes approches didactiques, notamment l'oral intégré (Le Cunf 1999) et l'oral pragmatique (Maurer 2001). Aussi, la recherche aura permis aux enseignantes d'approfondir leur connaissance de différents objets de l'oral et de les conduire à mieux planifier et structurer l'enseignement-apprentissage de l'oral, et conséquemment, de donner à l'oral la place qui lui revient.

Mots clés : oral, dispositif d'enseignement-apprentissage, centres de littératie, enseignement de l'oral, oral intégré, oral pragmatique

INTRODUCTION

Au Québec, les documents ministériels informent les enseignants sur les différentes compétences à développer et à évaluer chez l'élève du primaire. Pour le français langue d'enseignement, les enseignants sont tenus d'enseigner et d'évaluer la lecture, l'écriture et la communication orale (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001/ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2006 ; MELS 2009, 2011). Or, il semblerait que la communication orale soit reléguée à l'arrière-plan, derrière l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Qui plus est, les enseignants auraient tendance à conserver les mêmes pratiques, au fil des ans, sans y apporter de véritables changements (Nolin, 2013). Plusieurs éléments sont soulevés par les enseignants pour justifier leur malaise à enseigner et à évaluer l'oral, entre autres, ils arguent le manque de connaissance des objets de l'oral (Dumais, 2014), la difficulté à planifier son enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007) ainsi qu'un manque de formation (Dumais, 2015) et d'accompagnement (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015).

Bien que l'oral soit un champ de recherche en développement au Québec, peu de recherches ont été faites spécifiquement sur l'oral au 1^{er} cycle du primaire (Lafontaine *et al.*, 2016). Pourtant, les retombées du développement de la compétence orale sur les autres compétences scolaires sont aujourd'hui mieux documentées et son rôle incontournable dans le développement du potentiel de l'élève est reconnu (Bianco, 2015).

Aux États-Unis, plusieurs professionnels (Diller, 2010; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Swartz *et al.*, 2003) font état d'une organisation de l'enseignement de la langue (lecture, écriture, oral) par les centres de littératie. Ce dispositif d'enseignement-apprentissage propose l'utilisation, par les élèves, de différents centres pour approfondir l'apprentissage de la langue. Or, il semblerait qu'aucun centre spécifique ne s'attarde à l'enseignement-apprentissage de l'oral, seuls sont présents des centres traitant de lecture et d'écriture (Soucy, 2016a). Dans ces centres, c'est surtout pour soutenir et pour approfondir les apprentissages en lecture et en écriture que l'oral est utilisé (Maurer, 2008; Soucy, 2016a), lui donnant ainsi un rôle de médium d'enseignement (Lafontaine, 2001). Ce dispositif d'enseignement-apprentissage semble toutefois une piste prometteuse pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. En se basant sur le fonctionnement des centres existants, il serait possible de créer un centre spécifiquement dédié à l'oral. Cette recherche doctorale a donc comme objectif général d'accompagner des enseignantes, désireuses de changer leurs pratiques en enseignement de l'oral, dans la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral dans leur classe du 1^{er} cycle du primaire.

Dans le premier chapitre, nous exposons les raisons de s'intéresser à l'enseignement de l'oral en présentant l'importance de l'oral dans les habiletés en littératie. Ensuite, nous établissons la problématique et faisons ressortir les problèmes liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Après quoi, nous explorons les recherches pertinentes à notre sujet. Nous explorons ensuite les centres de littératie en tant que solution potentielle. Par la suite, nous exposons les recherches documentées à ce sujet et nous terminons cette section en présentant notre question de recherche.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel. Les deux concepts abordés sont l'enseignement de l'oral et les centres de littératie. Plusieurs éléments sont traités pour définir le premier concept : les deux statuts de l'oral, les

objets d'enseignement et d'apprentissage, les approches didactiques et l'atelier formatif. Pour définir le deuxième concept, nous présentons l'origine des centres de littératie, la définition et les fonctions de ce dispositif, ainsi que les conditions favorables à la mise en œuvre d'un tel dispositif. Nous terminons ce chapitre par la présentation de nos objectifs de recherche.

Dans le chapitre suivant traitant de la méthodologie, nous abordons tout d'abord le type de recherche utilisée, c'est-à-dire la recherche-action, et ensuite nous justifions la création d'un modèle hybride. Après avoir présenté notre posture, nous présentons le milieu et les participants de notre recherche. Ensuite, les méthodes et les outils de collecte de données sont étayés ainsi que la méthode d'analyse. Nous terminons ce chapitre en précisant davantage notre démarche par le déroulement de la recherche.

Les résultats font l'objet du quatrième chapitre. Nous les présentons de manière à répondre à nos trois objectifs de recherche. Au départ, nous décrivons la création et la mise en pratique du centre de l'oral. Ensuite, nous en faisons l'analyse au regard de notre cadre conceptuel. Nous terminons ce chapitre en faisant état des changements de pratique des enseignantes qui ont participé à notre recherche.

Finalement, dans notre dernier chapitre, celui de la discussion, nous abordons les résultats obtenus en présentant tout d'abord une synthèse de la création et de la mise en pratique d'un centre de l'oral. Ensuite, nous présentons les retombées et les limites de notre recherche. Nous terminons ce chapitre par la présentation de quelques pistes futures de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'avancée des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage à l'éducation préscolaire et dans les premières années de la scolarité primaire soulèvent l'importance de s'intéresser à l'oral et, plus précisément, à l'enseignement de l'oral. À cet égard, le Programme de formation de l'école québécoise du primaire [PFÉQ] (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) propose quatre compétences pour l'enseignement du français. Depuis l'apparition du cadre d'évaluation en français (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport [MELS], 2011), les compétences sont au nombre de trois puisque lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires sont maintenant regroupées. Une compétence touche spécifiquement l'oral : communiquer oralement. Cette dernière serait la compétence la moins travaillée de manière explicite en salle de classe (Nolin, 2013; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). L'enseignement de l'oral au primaire, notamment au 1^{er} cycle, constitue un problème récurrent au Québec, ainsi qu'ailleurs en francophonie, puisque les enseignants éprouvent un embarras à l'enseigner et à l'évaluer (Alrabadi, 2011; Dumais, 2014; Dumais *et al.* 2015; Nolin 2013; Romain et Roubaud, 2013; Sénéchal, 2016). Ce malaise semble persister après la formation initiale et peut s'accroître lorsque les enseignants ne sont pas accompagnés dans leur changement de pratique en enseignement de l'oral (Dumais *et al.* 2015; Lafontaine et Préfontaine, 2007).

Dans un premier temps, ce chapitre justifie l'importance de s'intéresser à l'oral en présentant la place qu'il occupe dans la littératie. Il expose aussi l'importance de l'oral dans le développement des compétences à lire et à écrire ainsi que son importance pour le développement du plein potentiel scolaire et social de l'élève. Après avoir souligné l'importance de l'oral, ce sont les éléments problématiques en enseignement de l'oral au primaire, particulièrement au 1^{er} cycle, qui sont relevés. Après quoi, un dispositif d'enseignement possible, qui pourrait mener les enseignants à faire un changement de pratique dans l'enseignement de l'oral, est présenté, ce qui nous amène à poser notre question de recherche.

1.1 La littératie

La littératie est un concept en évolution (Lafontaine et Pharand, 2015). Dans les dernières décennies, un changement a été amorcé quant à la conception même de la littératie. Au départ, le concept de littératie était considéré seulement comme la capacité de lire et d'écrire. Ce concept a évolué et il a été considéré comme un modèle idéologique socialement imbriqué (Masny, Maltais, Vézina et Dionne, 2007) qui mène à l'analyse et à la compréhension de la langue orale et écrite (Blain, 2015) tout en étant grandement influencée par le contexte socioculturel (Hébert et Lépine, 2013; Masny, 2006a). Au début des années 2000, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000) a défini la littératie comme l'habileté à utiliser et à comprendre l'information écrite dans le but d'augmenter ses connaissances et ses capacités et ainsi d'atteindre ses buts personnels. Ensuite, vers 2004, les habiletés de communication orale sont apparues dans les définitions de la littératie. Dans les écrits du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2004, p. 5), la littératie y était alors définie comme « la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. »

Aujourd'hui, pour certains chercheurs, particulièrement du monde francophone, la littératie se définit comme la capacité « à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016, p. 1). Elle désigne l'interaction complexe de différentes ressources et compétences afin d'obtenir et de comprendre l'information, en plus de l'interpréter et de l'utiliser de manière efficace, dans plus d'un contexte de la vie, ce qui permet à l'apprenant de développer son plein potentiel, d'interagir avec les autres et de devenir un citoyen à part entière (Buors et Lentz, 2009; Masny, 2006a; ministère de l'Éducation de l'Alberta [MEA], 2010; Moreau et Ruel, 2013).

La figure 1.1, provenant du ministère de l'Éducation de l'Alberta [MEA], a été retenue puisqu'au Québec, pour le moment, aucun document ministériel ne fait mention de littératie à notre connaissance. Cette figure nous semble pertinente puisqu'elle illustre les différentes compétences qu'il est souhaitable de développer en milieu scolaire, dans le sens de littératie et numératie¹, d'après le MEA. Ces compétences permettent aux apprenants du 21^e siècle de développer la capacité à comprendre, à filtrer et à évaluer l'exactitude de l'information pour arriver à participer pleinement à une société basée sur le savoir. Parmi ces domaines, la communication, tant écrite qu'orale, occupe une place importante. Pourtant, peu de chercheurs ont défini ce qu'était le volet oral de la littératie. Il nous apparaît donc justifié de s'intéresser à cet aspect.

¹ Bien que la numératie soit présente dans cette figure, nous traiterons seulement du volet littératie.

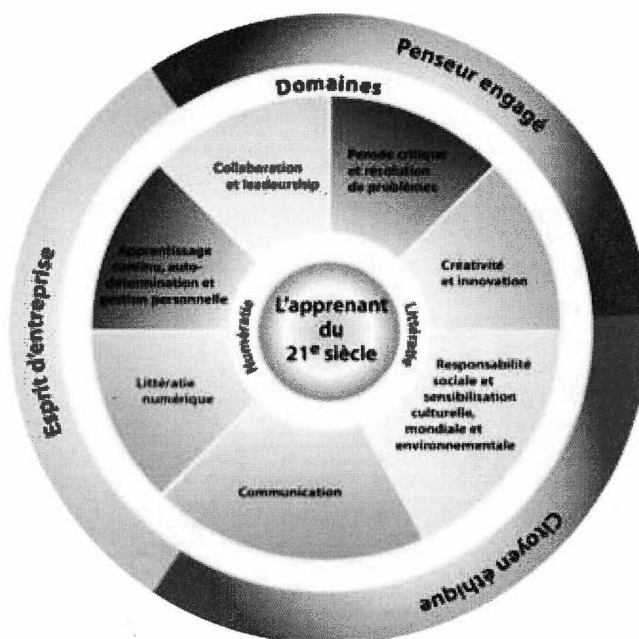


Figure 1.1 : L'apprenant du 21^e siècle (ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2010, p. 2)

1.2 Le volet oral de la littératie

Le volet oral de la littératie peut se définir comme :

L'ensemble des interactions ayant lieu en milieu scolaire ou extrascolaire, incluant la production et la compréhension orales, l'interprétation critique de messages, de même que la capacité d'écoute et d'échange ainsi que la prise en compte de soi, de l'autre et du contexte pour se dire et se construire. (Soucy, 2016b, p. 7)²

² Le volet oral de la littératie a été défini lors d'une communication en s'inspirant de Lafontaine (2013), Lentz (2009), Makdissi et Boisclair (2010), Maurer (2001) et Perrenoud (1991).

Dans la figure 1.1, en plus d'être présent dans le domaine « communication », l'oral et plusieurs autres domaines sont interreliés. Par exemple, pour le domaine « collaboration et leadership », les élèves ont à discuter entre eux et à partager leurs opinions. Ils doivent aussi savoir argumenter et justifier leurs points de vue, être ouverts et à l'écoute des propos des autres. Au sujet du domaine « pensée critique et résolution de problèmes », les élèves doivent savoir interpréter et critiquer les informations entendues, et faire part de leur compréhension et de leurs points de vue personnels. Ils doivent aussi discuter pour trouver des solutions, les présenter à d'autres et, ultimement, les justifier. L'oral joue également un rôle dans le domaine « créativité et innovation ». Par exemple, dans l'interaction avec les autres sur un sujet précis, les élèves peuvent arriver à générer de nouvelles idées. L'écoute des idées proposées par les autres peut stimuler la créativité. C'est ce qui se produit, par exemple, lors de remue-ménages collectifs ou d'équipes. De plus, l'oral peut favoriser le domaine « responsabilité sociale et sensibilité culturelle, mondiale et environnementale » en permettant, par exemple, de construire et d'affirmer son identité culturelle (Lentz, 2009), et en permettant de prendre conscience que l'identité culturelle de chacun influence sa façon de communiquer. Du côté de la « littératie numérique », les élèves ont tout intérêt à élargir leur champ lexical en acquérant un vocabulaire spécialisé afin de bien comprendre et d'utiliser les nouvelles technologies. D'ailleurs, de plus en plus d'informations sont disponibles sous forme audio ou vidéo; l'oral a donc toute son importance pour comprendre et pour interpréter les informations. Par ces différentes explications sur la place de l'oral à travers les domaines qu'il est nécessaire de développer en milieu scolaire, il est possible de constater que le volet oral de la littératie occupe une place essentielle. C'est notamment le cas au début du primaire, tel qu'exposé ci-dessous.

1.2.1 L'importance du volet oral de la littératie

Au 1^{er} cycle du primaire, le volet oral de la littératie est important à deux égards : l'oral a un effet structurant sur le développement des compétences à lire et à écrire (Bianco, 2015; Masny, 2006b) et sur le développement du plein potentiel scolaire et social de l'élève (Dumais *et al.* 2017; Lafontaine, 2013; Lafontaine *et al.*, 2015).

L'effet structurant de l'oral dans le développement des compétences à lire et à écrire

La maîtrise des diverses habiletés orales, qu'il s'agisse de production ou de compréhension, est corrélée à la réussite des élèves (Bianco, 2015; Burns, Espinosa et Snow, 2003; Ewart et de Rocquigny, 2011; Lefebvre, Bruneau, et Desmarais, 2012; Masny, 2006b; McCabe, Boccia, Bennett, Lyman et Hagen, 2009). En effet, il semblerait que plus le langage oral de l'enfant est développé avant son entrée à l'école primaire, mieux il serait préparé à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Burns *et al.*, 2003; Ewart et de Rocquigny, 2011).

Lors des premiers apprentissages de la lecture, deux composantes entrent en jeu : la première s'attarde aux processus de décodage et d'identification des mots; la seconde est celle des processus cognitifs de haut niveau qui sont sollicités en compréhension de lecture (Moreau, Stanké, Pharand et Lafontaine, 2014). D'abord, lors du décodage, ce sont les habiletés phonologiques des élèves qui sont les plus utiles. Plus leur conscience phonologique est développée à l'oral, plus ils sont avantagés, car ils ont alors une plus grande facilité à effectuer la correspondance graphophonétique. En effet, ces élèves parviennent à faire la transposition de graphèmes (les plus petites unités d'écriture) en phonèmes (unités de sons), permettant ainsi le décodage du mot (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010; Masny, 2006b; Moreau *et al.*, 2014; Storch et Whitehurst, 2002). De leur côté, Makdissi *et al.*, (2010) constatent que la plupart des programmes de lecture se basent sur des interventions en lien avec les unités microstructurales, c'est-à-dire la

connaissance des lettres, la conscience phonologique et la correspondance graphophonémique, mais qu'elles ne garantissent pas nécessairement la compréhension de textes. À cet égard, Storch et Whitehurst (2002) insistent sur l'importance des autres habiletés langagières orales, car en plus des mécanismes d'identification des mots maîtrisés, ce sont ces autres habiletés qui joueraient un rôle déterminant sur la compréhension en lecture (Burns *et al.*, 2003; Lefebvre *et al.* 2012; Makdissi *et al.*, 2010; Storch et Whitehurst, 2002). Parmi ces autres habiletés langagières orales, on trouve la capacité à comprendre le vocabulaire et à l'utiliser adéquatement (Masny, 2006b), la capacité à faire la narration d'événements décontextualisés (Veneziano, 2010), la capacité à faire des inférences (Lefebvre, *et al.*, 2012) et la compréhension orale (Bianco, Pellenq, Lambert, Bressoux, Lima et Doyen, 2012).

En ce qui concerne l'écriture, les habiletés phonologiques acquises à l'oral ont un impact sur le transcodage, c'est-à-dire sur la transposition des phonèmes (les plus petites unités de sons) en graphèmes (les unités d'écriture) (Dalpé *et al.*, 2010). L'impact de l'oral se constate aussi autrement. Tout d'abord, en développant l'étendue de ses connaissances lexicales à l'oral et en augmentant son vocabulaire actif (celui qu'il utilise fréquemment), l'élève est en mesure d'utiliser un vocabulaire plus précis et plus varié pour enrichir ses écrits. Aussi, pour écrire, les élèves s'appuient sur les connaissances syntaxiques qui ont été développées tout d'abord à l'oral (Dalpé, Giroux, Lefebvre et St-Pierre, 2010; ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011). Enfin, dans les productions de textes, « le scripteur encode ses idées, emmagasinées sous forme de représentations langagières en mémoire de travail, en symboles écrits » (Dalpé, Giroux, Lefebvre et St-Pierre 2010, p. 43). Il existe aussi un lien entre le niveau de maîtrise de l'écriture et la narration orale (Griffin, Hemphill, Camp et College, 2004). En effet, pour parvenir à écrire des histoires, les jeunes élèves prendront appui sur les schémas narratifs oraux, car la narration orale et la narration

écrite adoptent une structure semblable (Masny, 2006b). Dans l'une comme dans l'autre se trouvent habituellement une introduction, un déroulement, un point culminant et une fin.

À la lumière de ces résultats de recherche, il est possible de constater que l'oral a un rôle décisif à jouer au 1^{er} cycle du primaire pour la réussite des élèves en lecture et en écriture, tant par ses interactions que par ses interférences lors des débuts d'apprentissage de l'écrit. L'oral joue également un rôle essentiel dans le développement du plein potentiel de chaque élève, favorisant ainsi une intégration plus harmonieuse dans la société.

L'effet structurant de l'oral dans le développement du plein potentiel de l'élève

Exploiter son plein potentiel, dans une société basée sur le savoir, c'est, entre autres, être capable de mobiliser sa compétence à communiquer oralement, et ce, dans différents contextes de la vie scolaire et extrascolaire (MEO, 2012), à la maison, dans ses loisirs, etc. Ainsi, en contexte d'interaction sociale, la compétence à communiquer oralement est particulièrement importante, car elle aura aussi un impact dans d'autres domaines, tels que ceux présentés dans la figure 1.1. D'autres auteurs relèvent qu'il est important de développer sa pensée critique, d'augmenter sa capacité à résoudre des problèmes, de développer ses aptitudes de collaboration et d'affirmer son leadership (Blain 2015; MEA, 2010; Rosefsky, Saaverda et Opfer, 2012). C'est en accédant au sens et en interprétant ce qu'il entend que l'élève apprend à développer sa pensée critique. Sa capacité à résoudre des problèmes s'en voit aussi accrue. Par ailleurs, en utilisant différentes conduites discursives (par exemple, raconter, décrire et expliquer), l'élève du 1^{er} cycle développe ses capacités à expliquer et à justifier ses idées; à argumenter et à faire valoir ses opinions et ses idées; à affirmer son leadership et à augmenter sa capacité à résoudre des problèmes (Dumais *et al.*, 2017). De plus, en prenant conscience de l'intention et de l'enjeu de communication, de même qu'en

tenant compte de l'autre dans les échanges, l'élève du 1^{er} cycle apprend à construire et à gérer ses relations interpersonnelles (Zheng, 1998), ce qui augmente sa capacité à collaborer.

Aussi, certains auteurs font ressortir des éléments importants de l'oral qu'il est possible de mettre en relation avec la littératie. Par exemple, Bruno (2009) ainsi que Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019) expliquent que l'oral soulève des enjeux identitaires qui influencent la construction de chaque individu. L'élève qui maîtrise l'oral peut alors grandir et acquérir son autonomie (Bruno 2009), ce qui est fort important au 1^{er} cycle du primaire. Il doit aussi savoir utiliser des stratégies pour entrer en relation avec les autres, pour questionner et s'informer. C'est en parlant, en écoutant, en échangeant et en confrontant ses propos à ceux des autres, que l'élève du 1^{er} cycle peut commencer à construire son identité (Bruno, 2009). Également, pour Charmeux (1996), Perrenoud (1991) et Simard *et al.* (2019), l'oral est un instrument de pouvoir. L'élève, futur citoyen, doit être capable de comprendre le monde dans lequel il vit, de participer aux décisions, de remettre en question les règles, de négocier sa place. Il doit apprendre à gérer les interactions et à conserver une relation harmonieuse, malgré les désaccords (Maurer, 2001). Pour ce faire, il doit savoir discuter, expliquer, convaincre de même qu'argumenter (Perrenoud, 1991).

En arrivant à l'école, les élèves de 1^{er} cycle n'ont pas nécessairement le même bagage de connaissances ni les mêmes habiletés. L'apprentissage de l'oral ne doit donc pas être laissé au hasard des expériences et des contextes sociaux (Maurer, 2001). L'école doit permettre de développer un esprit critique vis-à-vis des autres et de soi-même (Simard *et al.*, 2019). Elle doit aussi permettre à chacun de s'approprier des compétences langagières et de les utiliser comme instrument de liberté, en toutes circonstances, afin de parvenir à s'intégrer dans la vie sociale (Charmeux, 1996; Le Cunff et Jourdain, 1999).

En somme, même si le volet oral de la littératie est peu présent et peu défini dans les écrits, il est possible de constater toute l'importance et la pertinence de s'y intéresser. Amener les élèves à développer les compétences à l'oral, et ce, dès le 1^{er} cycle du primaire permettra de former des locuteurs capables de s'exprimer dans toutes les situations de la vie en classe et hors de l'école (MEQ, 2001/MELS 2006), en plus de leur donner les bases nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cela nous mène donc au cœur de notre problématique : faire le point sur les problèmes reliés à l'enseignement de l'oral au primaire, plus particulièrement au 1^{er} cycle.

1.3 L'enseignement de l'oral

Bien que les recherches montrent l'importance de l'oral, son enseignement et, par le fait même, son évaluation sont encore une source d'inconfort et de difficultés chez les enseignants du primaire (Bruno, 2009; Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2014; Nonnon, 1999; Plessis-Bélair *et al.*, 2007; Romain et Roubaud, 2013; Sénéchal, 2016). Ceux-ci conserveraient les mêmes pratiques, au fil des ans, sans vraiment y apporter de changements (Nolin, 2013). Quoique les genres sollicités à l'oral puissent varier, comme la discussion, le cercle de lecture, le débat, le compte rendu de recherche, l'entrevue, l'audioguide ou la chronique culturelle, Nolin (2013) et Sénéchal (2016) notent que l'exposé oral est encore l'activité la plus utilisée à l'école. L'exposé oral se définit comme une « présentation magistrale d'informations ou de connaissances, habituellement de l'enseignant à l'élève, ou d'un élève à ses pairs ou à un autre auditoire » (Legendre 2005, p. 658). Depuis de nombreuses années, il est dans la culture des enseignants d'évaluer l'oral sous forme d'exposé, parfois en présentant les critères d'évaluation, mais très rarement en faisant l'enseignement spécifique de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage (Lafontaine, 2001; Lafontaine et Préfontaine, 2007). En conservant l'exposé comme « dispositif d'enseignement » dominant de l'oral au primaire, il est difficile de développer un large éventail d'habiletés en oral. Cette

résistance au changement de pratique de l'enseignement de l'oral pourrait être expliquée par le manque de connaissances approfondies des objets d'apprentissage concernant l'oral (Dumais, 2014; Hébert et Lafontaine, 2012; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Maurer, 2001). Ainsi, le manque de compréhension de ce qu'est l'oral et ses objets peut le rendre difficile à enseigner, à observer et à apprécier selon des critères précis (Alrabadi, 2011; Dumais, 2015; Maurer, 2001; Sénéchal, 2016).

Pour plusieurs enseignants de la francophonie, l'enseignement de l'oral semble difficile à structurer et à organiser (Alrabadi, 2011; Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Romain et Roubaud, 2013). Du côté québécois, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur propose des documents pouvant soutenir les enseignants. D'abord, le PFEQ (MEQ, 2001/MELS, 2006) présente les différentes composantes de la compétence « communiquer oralement ». Celui-ci suggère des critères d'évaluation et présente le portrait des attentes envers l'élève, à la fin de chacun des cycles, sans pour autant détailler les savoirs essentiels à acquérir. Ce document propose des stratégies de communication orale à travailler au 1^{er} cycle du primaire. Il propose aussi des genres, désignés sous le vocable « textes qui comportent des interactions verbales », à enseigner à l'ensemble des trois cycles, sans toutefois cibler ce qui appartient spécifiquement au 1^{er} cycle. Une progression des apprentissages [PDA] apparue en 2011 apporte des précisions sur les connaissances à acquérir (savoir) et les stratégies (savoir-faire) de communication orale à utiliser en contexte de prise de parole et d'écoute. Toutefois, aucune définition n'est présente pour aider à comprendre ces connaissances (Dumais 2014). Une deuxième partie, la PDA donne certaines indications sur l'utilisation des connaissances et des stratégies (savoir-agir).

Les enseignants peuvent aussi se référer à un autre document ministériel, soit le cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011). Ce document indique que l'évaluation des apprentissages doit se faire dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des

connaissances et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci (MELS, 2011). Le personnel enseignant dispose de peu d'informations au sujet des critères d'évaluation de l'oral. Dans ce document, il est suggéré de se référer à la PDA pour connaître les connaissances ciblées et pour s'assurer que celles-ci seront mobilisées au regard de trois critères d'évaluation : 1) réaction témoignant d'une écoute efficace; 2) adaptation à la situation de communication; et 3) utilisation de formulations appropriées. Il est aussi proposé d'avoir recours à des stratégies appropriées, sans toutefois en tenir compte dans l'évaluation. En somme, malgré ces trois documents ministériels faisant partie du quotidien des enseignants, un certain malaise à enseigner l'oral semble persister chez eux (Dumais, 2012). Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006) est fort peu détaillé. La PDA (MELS, 2011) aide les enseignants à planifier leur enseignement. Elle sert de guide sur les connaissances que les élèves doivent acquérir pour développer leur compétence à communiquer oralement. Le cadre d'évaluation (MELS, 2011) donne peu d'informations supplémentaires. Le rôle de ces documents ministériels n'est pas d'indiquer comment enseigner et évaluer l'oral, les enseignants ont donc peu de connaissances sur les façons d'enseigner et d'évaluer l'oral (Dumais, 2014; Nolin, 2013; Plessis-Bélair, 2006).

D'autres facteurs ont été identifiés par la recherche comme faisant obstacle à l'enseignement de l'oral, notamment le nombre élevé d'élèves par classe (Alrabadi, 2011; Bruno, 2009; Maurer, 2001; Nonnon, 1999; Sénéchal, 2016) et le manque de temps (Maurer, 2001; Nonnon, 1999; Simard *et al.*, 2010; Sénéchal, 2016). En effet, il semble difficile, pour certains enseignants, de prendre le temps d'enseigner l'oral pour lui-même, sans avoir l'impression de réduire le temps d'enseignement accordé aux autres compétences du français (Maurer, 2001). De plus, des chercheurs constatent que le peu de formations continues disponibles en enseignement de l'oral pose aussi problème (Dumais, 2015; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Messier, 2007).

À cela s'ajoute un manque d'accompagnement des enseignants dans leur changement de pratiques en enseignement de l'oral (Dumais *et al.*, 2015).

1.4 La formation continue en oral et le changement de pratique

C'est en participant parfois à des ateliers ou à des colloques que les enseignants assurent leur formation continue (Lafontaine, 2001; Nolin, 2013). Toutefois, le peu de formations offertes sur l'enseignement de l'oral et le manque de ressources financières des écoles pour assurer une formation continue aux enseignants (colloques, congrès, matériel, formations) continuent à se faire sentir. D'ailleurs, lorsque la formation continue prend la forme de journées de formation ponctuelles, les retombées ne sont pas toujours celles escomptées, et ce, malgré la grande qualité de ces formations (Lafortune et Martin, 2004). Les enseignants sont certes stimulés par des éléments pratiques et théoriques, mais le changement de pratique ne semble pas s'effectuer, par manque de suivi et d'accompagnement (Dionne, 2004; Lafortune et Martin, 2004). À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (2003, p. 20) indique que « trop de réformes éducatives ont échoué en matière de transformation des pratiques pédagogiques et de gestion, faute de formation et d'accompagnement adéquats et suffisants ». Force est de constater que la formation continue, telle que mentionnée plus haut, n'a que très peu d'effet sur le changement des pratiques existantes (L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay, 2013). En effet, les formations les plus efficaces sont celles qui permettent aux enseignants de faire des allers-retours entre la théorie, la réflexion et la pratique dans leurs classes; elles doivent donc s'étaler sur de longues périodes, par exemple une année scolaire (Hébert et Lafontaine, 2014; Lafontaine *et al.*, 2015). Par ailleurs, il s'avère efficace que les enseignants soient engagés personnellement dans ce changement de pratique. À ce sujet, le CSE (2014) expose certains leviers qui facilitent le développement professionnel. Ainsi il serait important,

entre autres, de considérer les besoins des enseignants. En effet, afin de proposer une formation continue qui aura un effet durable et qui sollicitera l'engagement des enseignants, les activités proposées doivent être en lien avec une problématique vécue par les enseignants concernés. Il s'avère aussi important de tenir compte de l'expérience des enseignants ainsi que de leurs connaissances.

Afin d'amener un changement dans les pratiques pédagogiques, la collaboration entre praticiens et chercheurs s'avère une piste intéressante (Dionne, 2004; Dumais, Plessis-Bélair, Leduc et Barbeau 2016; Dumais *et al.*, 2015). Comme les enseignants cherchent à maintenir un équilibre avec leurs pratiques antérieures (Guskey, 2002), le chercheur ou le formateur peut, à l'intérieur d'une formation continue, favoriser une réflexion sur les changements pour en faire voir les avantages et les effets positifs; ainsi, il obtiendra plus facilement l'adhésion des enseignants (Lafortune, 2008). Toutefois, pour un changement de pratique qui se voudra durable, les enseignants ont besoin de temps et d'accompagnement dans la mise en place des nouvelles pratiques (Guskey, 2002). L'intérêt et l'engagement des enseignants persistent lorsque ces derniers jouent un rôle actif, tant dans la nature de la formation que dans la manière d'intégrer les nouveaux apprentissages à leur pratique. Ce sont cette adhésion et cet engagement des enseignants qui sont au cœur même du processus de transformation. Pour que le changement de pratiques perdure dans le temps, il importe pour les enseignants de constater l'apport enrichissant de ces nouvelles pratiques dans leur enseignement et celui auprès de leurs élèves (Guskey, 2002).

Il existe peu de formations continues en didactique de l'oral susceptibles de guider les enseignants vers un changement de pratique. Certains d'entre eux remarquent que c'est en prenant le temps de réfléchir à l'enseignement de l'oral et à ses objets, à l'intérieur même d'une formation offrant un accompagnement structuré, qu'il leur est possible de faire ce changement (Dumais *et al.*, 2015).

À la lumière de nos recherches documentaires et de nos lectures, seules quelques recherches québécoises ont été faites au sujet de l'enseignement de l'oral au 1^{er} cycle du primaire et, parmi celles-ci, seulement deux recherches abordent le renouvellement des pratiques dans le cadre d'une collaboration entre chercheur et praticiens (Lafontaine *et al.*, 2016; Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, 2016). Voici un aperçu des recherches touchant l'enseignement de l'oral au 1^{er} cycle du primaire.

Messier et Roussel (2008) ont réalisé une recherche auprès d'élèves de 1^{re} année, qui a pour but de décrire les apprentissages en lien avec l'oral pragmatique, à la suite d'une séquence didactique adaptée du modèle de Lafontaine (2001) qui visait à travailler différents actes de parole. Elles concluent que la séquence didactique a permis à l'enseignante de développer chez ses élèves certains éléments de la compétence à communiquer oralement, autrement que par l'exposé oral.

Daniel (2009) expose les résultats d'une recherche visant à décrire l'évolution du dialogue chez des enfants de l'éducation préscolaire et des élèves du primaire. Le défi des enseignants était d'amener les élèves à dépasser les échanges anecdotiques pour se diriger vers des échanges dialogiques critiques. Elle conclut qu'il est possible de développer la compétence à communiquer oralement à l'aide d'une démarche continue de philosophie pour enfant.

Nolin (2013) a fait un portrait des pratiques déclarées de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire. Sa recherche quantitative à visée descriptive a été menée auprès de 192 enseignants, dont 49 enseignants du 1^{er} cycle du primaire. Entre autres, il ressort de cette recherche que les enseignants enseignent principalement en donnant des consignes ainsi que par modelage. Aussi, les principaux apprentissages des élèves sont les faits de langue (volume, débit, regard...) ainsi que l'acquisition du vocabulaire. Lorsque les actes de parole sont enseignés, les quatre plus

fréquents sont « demander une permission », « présenter des excuses », « demander une information » et « demander une chose ou exprimer un souhait ». De plus, lorsque des contextes de communication (genres oraux) sont utilisés, les plus fréquents sont l'exposé oral, la causerie en grand groupe ainsi que la lecture à haute voix.

De Grandpré (2016) a fait un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique à l'éducation préscolaire cinq ans et au 1^{er} cycle du primaire. Ce portrait fait part d'activités planifiées et d'activités spontanées, en indiquant quels sont les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignantes en oral pragmatique. Elle conclut qu'il s'avère possible, et même souhaitable, que l'oral pragmatique soit enseigné au 1^{er} cycle du primaire.

Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe (2016) ont mené une recherche-action auprès de 22 enseignantes de l'éducation préscolaire et des trois cycles du primaire. Leur recherche a permis de documenter, entre autres, l'impact de cet accompagnement sur l'appropriation du concept de littératie volet oral et sur le renouvellement des pratiques pour l'enseignement de l'oral. Les enseignantes ont dû créer des situations d'apprentissage et d'évaluation en s'inspirant du modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle de Lafontaine (2001). Elles ont transformé leur compréhension de la littératie volet oral en comprenant l'importance que pouvait revêtir les situations provenant du quotidien des élèves. Les chercheurs concluent qu'il est possible d'enseigner explicitement différents actes de parole, différents objets de l'oral ou encore différents genres oraux qui peuvent s'avérer utiles dans la vie de tous les jours.

Lafontaine *et al.* (2016) ont mené une recherche-action auprès d'une enseignante du 1^{er} cycle du primaire. Leur recherche a permis de documenter la manière dont une enseignante du 1^{er} cycle a su adapter et expérimenter un dispositif didactique et des

outils d'évaluation de l'oral visant à renouveler ses pratiques. Cette enseignante a donc repris le modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle de Lafontaine (2001) et le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) afin de mettre en place une situation apprentissage et d'évaluation sur le genre oral de la discussion. Les chercheurs concluent qu'il est possible de transférer le modèle de Lafontaine (2001) au 1^{er} cycle du primaire et que ce modèle permettrait aux élèves de faire des apprentissages.

Le portrait que fait De Grandpré (2016) de l'enseignement de l'oral pragmatique nous informe sur les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral (par exemple, saluer, remercier, poser une question) et les stratégies d'enseignement (par exemple, le questionnement, le modelage...) que déclarent utiliser les enseignants de l'éducation préscolaire cinq ans et du 1^{er} cycle. De son côté, Nolin (2013) fait état des pratiques déclarées des enseignants du primaire. Ces résultats représentent un apport important; cependant, ils ne nous informent pas sur les changements de pratiques en oral. D'autres recherches (Lafontaine *et al.*, 2016; Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, 2016; Messier et Roussel, 2008) nous apprennent principalement qu'il est possible d'enseigner l'oral au 1^{er} cycle du primaire en s'inspirant du modèle didactique de Lafontaine (2001) et de celui de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Outre l'utilisation de ces deux modèles didactiques, nous en savons bien peu sur l'enseignement de l'oral au 1^{er} cycle. Aussi, considérant l'incidence de l'oral sur les premiers apprentissages en littératie et sur le développement du plein potentiel de l'élève, d'autres recherches concernant l'enseignement de l'oral doivent également être menées au 1^{er} cycle du primaire. À l'instar de Dumais *et al.*, (2017) et de Lafontaine *et al.*, (2016), force est de constater qu'il est important de continuer à documenter les pratiques enseignantes concernant l'enseignement de l'oral au primaire et l'accompagnement des enseignants dans ce changement de pratique. Selon nos lectures, il existerait un dispositif d'enseignement-apprentissage qui pourrait aider les

enseignants à changer leurs pratiques en enseignement de l'oral. Il s'agit des centres de littératie qui, selon différents auteurs issus du monde anglophone, permettraient l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oral (Diller, 2010; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Swartz *et al.*, 2003).

1.5 Les centres de littératie

Certains auteurs d'écrits professionnels (Diller, 2010; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Swartz *et al.*, 2003) font état d'une organisation de l'enseignement de la langue par les centres de littératie. Les centres de littératie constituent un dispositif d'enseignement-apprentissage³ utilisé en classe. Ils font référence aux espaces d'activités autonomes, pour la plupart, d'une classe organisée en sous-groupes de travail. Ce dispositif favorise entre autres l'intégration ou le transfert d'apprentissages amorcés lors d'un enseignement partagé (enseignant-élèves). Les centres de littératie visent le développement des compétences en littératie des élèves en leur permettant de s'exercer à lire, à écrire et à s'exprimer oralement⁴.

Comme il s'agit surtout d'une initiative professionnelle, peu de chercheurs semblent s'être intéressés à la création et à la mise en place de centres de littératie dans les classes

³ Un dispositif d'enseignement-apprentissage est constitué d'un ensemble cohérent qui inclut tout autant les ressources matérielles et humaines, les stratégies, les méthodes ainsi que les acteurs qui interagissent dans un contexte donné (Rosselle, 2013).

⁴ Il est important de noter que les ouvrages consultés à ce jour font état de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'oral, mais qu'aucun centre ne se consacre spécifiquement à l'oral. Les centres de littératie incluent seulement différents centres de lecture et d'écriture. L'oral est utilisé au service de la lecture et de l'écriture sans y être travaillé de manière spécifique.

du primaire. Un aperçu des principales recherches scientifiques disponibles à ce jour est présenté ci-dessous.

Falk-Ross (2008) a effectué une recherche sur le développement professionnel de 21 enseignants du primaire afin de connaître les progrès des enseignants dans l'implantation de centres de littératie ainsi que les éléments qui ont été mis en place lors de cette implantation. Afin d'aider les enseignants dans leur transition vers l'utilisation de centres de littératie, la chercheuse a élaboré quatre stades différents : 1) l'étude de ce que sont les centres de littératie; 2) l'expérimentation; 3) le début de l'implantation et 4) l'implantation complète. Ses résultats montrent qu'au début de la recherche, 16 enseignants étaient au stade 1; un enseignant était au stade 2; deux enseignants étaient au stade 3 et deux enseignants étaient au stade 4; alors qu'après une année, aucun enseignant n'était au stage 1; 15 enseignants étaient désormais au stade 2; deux enseignants étaient au stade 3 et quatre enseignants se situaient au stade 4.

Stout (2009) a effectué une recherche-action dans sa classe auprès de 17 élèves de première année afin de savoir comment l'utilisation de centres de littératie peut améliorer les compétences de ses élèves en lecture. Elle cherchait aussi à savoir comment améliorer l'engagement de ses élèves pendant l'enseignement de la lecture et quelle différence un meilleur engagement aurait sur les résultats d'apprentissage de ses élèves en lecture. Ses résultats de recherche indiquent que plus les élèves sont engagés dans les activités d'apprentissage dans les centres de littératie, plus cela semble influencer leurs résultats en lecture. Selon Stout (2009), pour que les élèves restent engagés, il faut s'assurer de varier le matériel et les activités afin de maintenir l'intérêt des élèves. De plus, il serait bénéfique que les élèves connaissent exactement le choix

des activités offert dans ces centres et la manière de les réaliser. Les minileçons⁵ sur le matériel à utiliser et sur les activités d'apprentissage sont importantes. Stout (2009) explique aussi qu'il faut revenir sur le fonctionnement d'anciens centres afin de rappeler aux élèves la manière de fonctionner.

Kraci (2012) a effectué une recherche-développement sur une période de 10 semaines auprès de 4 enseignantes de 1^{re} année afin de déterminer si l'implantation de centres de littératie permettrait aux élèves d'être autonomes et faciliterait ainsi la possibilité de travailler auprès de sous-groupes d'apprenants. De sa recherche, il ressort des éléments à prendre en considération lors de la mise en pratique de centres de littératie. Tout d'abord, les élèves doivent avoir des choix d'activités, préférablement des activités ouvertes. Ensuite, ils doivent avoir suffisamment de temps pour s'engager dans les tâches. En plus, il doit y avoir de nombreux centres afin qu'il n'y ait pas trop d'élèves par centre. Il est aussi préférable de regrouper les élèves selon un niveau semblable de compétences. Tous ces éléments contribuent à faciliter l'engagement et l'autonomie des élèves, ce qui permet à l'enseignant de se rendre disponible pour les sous-groupes de la classe sans trop se faire interrompre.

Swanson (2013), dans le cadre de son mémoire, a effectué une recherche-action dans sa classe de première année comportant 23 élèves, afin de vérifier si le fait d'offrir des choix dans différents centres permettait d'augmenter le temps pendant lequel les élèves restaient engagés à la tâche. Elle conclut qu'offrir au moins deux choix augmente effectivement le temps pendant lequel les élèves restent engagés dans les tâches.

⁵ Une minileçon dure environ entre 7 et 10 minutes. C'est le moment où l'enseignant enseigne une nouvelle leçon. Il peut s'agir du modelage d'une stratégie ou d'un comportement.

Russell (2014), dans le cadre de son mémoire, a effectué une « self-study »⁶ afin de déterminer les facteurs à mettre en place pour augmenter l'autonomie de ses élèves lors de périodes dédiées aux centres de littératie. Pendant 15 semaines, à l'aide entre autres d'un journal de bord, elle a documenté les pratiques utilisées ainsi que les effets sur l'autonomie de ses élèves. Elle conclut que, pour favoriser le développement de l'autonomie, il est de mise d'offrir aux élèves des activités qui leur permettent d'être actifs dans leurs apprentissages, de cibler les intérêts de ceux-ci, de leur offrir des choix, ainsi que de maintenir des attentes élevées à leur égard.

Whorthy, Maloch, Pursley, Hungerford-Kresser, Hampton, Jordan et Semingson (2015) ont effectué une recherche descriptive auprès de deux enseignantes de 1^{re} année. Elles souhaitent vérifier si l'utilisation de centres de littératie augmente l'engagement des élèves. Leur recherche ne leur a pas permis de conclure que les élèves étaient plus engagés lors des périodes dédiées aux centres de littératie. Les auteurs suggèrent, pour pallier ce manque d'engagement des élèves, de s'assurer d'avoir des attentes claires, d'offrir des choix de tâches avec des défis réalistes, de donner du soutien aux élèves et de les faire travailler sur des activités liées à ce qui se fait dans la classe, particulièrement en lien avec la lecture guidée.

Bien que les précédentes recherches nous informent à propos des éléments qui favorisent la mise en place de centres de littératie, aucune n'apporte un éclairage sur l'enseignement ou l'apprentissage de l'oral dans les centres. Alors que la plupart des textes de type professionnel suggèrent que les centres de littératie permettent

⁶ Il s'agit d'une étude faite sur soi, par soi-même. À notre connaissance, aucune traduction n'existe pour ce type de recherche. D'ailleurs, Petit et Gabin Ntebutse (2017) considèrent qu'en le traduisant en français, le terme *self-study* perd de son sens.

l'enseignement-apprentissage de l'oral, à notre connaissance, seules deux études s'intéressent à l'oral dans les centres de littératie. En voici une brève description.

La première, celle de Maurer (2008), est une recherche ethnographique qui a été menée aux États-Unis auprès de 19 élèves. Cette étude s'intéresse aux interactions entre pairs dans les centres de littératie. D'après ses analyses, Maurer (2008) parvient à regrouper le rôle des interactions en cinq catégories : 1) créer des liens entre les élèves et former une communauté; 2) acquérir et partager la signification ou la compréhension de différents concepts; 3) influencer les autres; 4) résoudre des problèmes et 5) jouer avec la langue. Elle en vient aussi à la conclusion que les interactions entre pairs supportent l'apprentissage des élèves en lecture et en écriture, car souvent ces derniers s'interrogent sur ce qu'ils font, et ainsi s'entraident à mieux comprendre et à mieux faire ce qu'on leur demande.

La deuxième recherche est une recherche exploratoire qui a été menée au Québec auprès de deux enseignantes, pour mieux comprendre la place qu'occupe l'oral au sein des centres de littératie (Soucy, 2016a). Il en ressort que l'oral est utilisé fréquemment dans les centres de littératie, sans toutefois qu'il y ait un enseignement ou un apprentissage spécifique. En effet, il a été observé que l'oral était utilisé comme médium d'enseignement, surtout pour donner des consignes et pour répondre aux questions des élèves, et lors des minileçons de lecture ou d'écriture. Aucun enseignement de l'oral n'a été observé. Du côté des élèves, aucun apprentissage spécifique de l'oral n'a été noté non plus. Les élèves utilisent l'oral à maintes reprises, mais généralement pour approfondir leur compréhension de textes lus, pour se faire des suggestions entre eux et pour défendre leurs points de vue.

À la suite des conclusions de cette recherche exploratoire ainsi que du constat voulant que la collaboration entre praticiens et chercheurs favorise le renouvellement des

pratiques (Dionne, 2004; *Dumais et al.*, 2016), notre présupposé est de croire qu'en créant un centre de l'oral (inexistant jusqu'à maintenant), les enseignants seraient amenés à renouveler leurs pratiques en enseignement de l'oral. Considérant que seuls le modèle de Lafontaine (2001) et celui de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) aient été expérimentés au 1^{er} cycle du primaire, la création d'un centre de l'oral pourrait apporter de nouvelles connaissances sur l'enseignement de l'oral au 1^{er} cycle du primaire.

1.6 La question de recherche

Ce premier chapitre expose toute l'importance de l'oral dans le développement des compétences en littératie, particulièrement le volet oral de la littératie au 1^{er} cycle du primaire. Détenir de fortes habiletés à l'oral permet non seulement de soutenir le développement scolaire de l'élève, notamment ses compétences en lecture et en écriture, mais cela permet aussi de soutenir son développement social. Toutefois, des difficultés comme le nombre trop élevé d'élèves par classe (Alrabadi, 2011; Bruno, 2009; Maurer, 2001), le manque de temps (Maurer, 2001; Simard *et al.*, 2010), le peu de matériel et de ressources pédagogiques disponibles pour favoriser l'enseignement de l'oral (Fisher, 2004; Hébert et Lafontaine, 2012; Messier, 2007; Plessis-Bélair *et al.*, 2007; Simard *et al.*, 2019) ainsi que le peu de formations continues disponibles (Bergeron *et al.*, 2007; Dumais, 2015; Messier, 2007) sont des facteurs qui nuisent à l'enseignement de l'oral dans les classes. À cela s'ajoute un manque d'accompagnement des enseignants dans leurs changements de pratique en enseignement de l'oral (Dumais *et al.*, 2015).

De plus, peu de recherches ont été faites en oral au 1^{er} cycle du primaire au Québec et seuls les modèles de Lafontaine et de Dumais y ont été expérimentés. Également, lorsque des professionnels font état d'un dispositif d'enseignement-apprentissage

nommé « centres de littératie » qui favoriseraient les apprentissages tant en lecture, en écriture qu'en communication orale (Diller, 2010; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Swartz *et al.*, 2003), il serait pertinent de s'y intéresser afin de savoir s'il est possible d'enseigner l'oral au 1^{er} cycle du primaire par l'entremise de ce dispositif, ce qui n'a jamais été fait à notre connaissance.

Notre question de recherche est la suivante : comment des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques en enseignement de l'oral créent-elles et mettent-elles en pratique un centre de l'oral?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre de cette thèse, comme spécifié dans le chapitre 1, rappelons que nous considérons l'oral comme un élément incontournable du concept de littératie défini comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016, p. 1). Le chapitre qui suit permet d'approfondir les fondements théoriques de l'enseignement de l'oral en définissant différents concepts qui y sont reliés ainsi que ceux entourant les centres de littératie. Le chapitre se conclut avec la présentation des objectifs de recherche.

2.1 L'enseignement de l'oral

Dans cette première section, nous distinguons l'utilisation de l'oral en classe de son enseignement; à ce sujet, nous abordons les deux statuts de l'oral. Nous traitons ensuite des objets de l'oral ainsi que des approches didactiques de l'oral. Nous concluons cette section en abordant deux autres aspects de l'oral et de son enseignement, soit l'oral réflexif et l'atelier formatif.

2.1.1 Les deux statuts de l'oral

L'oral est omniprésent en classe. Il peut être reconnu selon deux statuts : médium d'enseignement-apprentissage ou objet d'enseignement-apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; Plessis-Bélair, Buors et Huard-Huberdeau, 2017).

Lorsqu'il n'est pas enseigné pour lui-même, mais qu'il est plutôt au service des autres volets du français ou d'autres disciplines, l'oral est considéré comme un médium d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001, 2011). Il s'agit d'un statut qui joue un rôle important en classe puisqu'il permet à l'enseignant de transmettre des connaissances, de donner des consignes et des explications aux élèves concernant différentes notions, disciplines ou volets du français. Par exemple, l'oral médium d'enseignement peut être utilisé, entre autres, pour corriger un devoir en grand groupe, pour donner une consigne ou pour lire à voix haute un album. Il permet aussi à l'enseignant de faire du modelage, de la discipline et de questionner les élèves. Il facilite également la communication entre l'enseignant et les élèves (Lafontaine, 2001; Lafontaine *et al.*, 2007; Soucy, 2016a). En effet, les élèves utilisent eux aussi fréquemment l'oral. Pour tenir compte également de l'utilisation spontanée qu'en font les élèves, Plessis-Bélair *et al.* (2017) utilise le terme « oral médium d'enseignement-apprentissage », car il est vrai que les élèves l'utilisent pour poser des questions sur des sujets variés, tout comme pour tenter de répondre adéquatement aux questions posées par l'enseignant. Ils utilisent aussi l'oral pour entrer en relation avec leurs pairs, pour discuter, interpréter, partager leurs opinions et les faire valoir, de même que pour résoudre des problèmes ou des conflits. L'oral comme médium d'enseignement-apprentissage permet aussi aux élèves de verbaliser leurs pensées, leurs réflexions et de s'appropriier, de construire et d'approfondir la compréhension de certaines connaissances (Lentz, 2009; Plessis-Bélair, 2018; Soucy, 2016a).

L'oral peut aussi être considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage, au même titre que les autres volets du français. Cela est possible en identifiant les dimensions enseignables de l'oral, soit les objets de l'oral ainsi que leurs particularités. Pensons par exemple au volume de la voix et aux types de volume : faible, adéquat et fort (Dumais, 2014; Lafontaine et Dumais, 2014). Cet enseignement est possible en utilisant une démarche didactique (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2014; Lafontaine, 2001; Maurer, 2001) afin de faire de l'oral un objet d'enseignement et d'apprentissage. Ce faisant, les enseignants aident les élèves à développer leur compétence à communiquer oralement de façon plus efficace (Lafontaine, 2001). En rendant l'enseignement de l'oral plus explicite et en offrant aux élèves la possibilité de s'exercer, l'impact sur ces derniers s'en voit augmenté, car ils développent une réelle prise en charge de leur communication orale (Lafontaine, 2001).

2.1.2 Les objets de l'oral

Dans sa thèse, Dumais (2014) a créé une typologie des objets de l'oral. Ce modèle a été retenu, car il fait la synthèse de 13 typologies existantes qui concernent l'oral. Ce modèle nous semblait donc être le plus complet. L'auteur a répertorié 334 objets qui ont été regroupés selon 2 grands volets (structural et pragmatique) et selon 10 types, comme démontré dans la figure 2.1. Des objets de l'oral comme le volume, le regard, les registres de langue, les différentes conduites discursives comme justifier, expliquer, argumenter, etc., font partie de cette typologie. La présente section propose un aperçu de ces objets. Nous avons tenté d'en faire le parallèle avec les connaissances qui se trouvent dans la PDA (MELS, 2011) pour le 1^{er} cycle du primaire. Toutefois, il est important de noter que ce classement se fait à partir de notre compréhension de la PDA (MELS, 2011), car les connaissances n'y sont pas définies, ce qui représente une limite et une difficulté supplémentaire pour les enseignants.

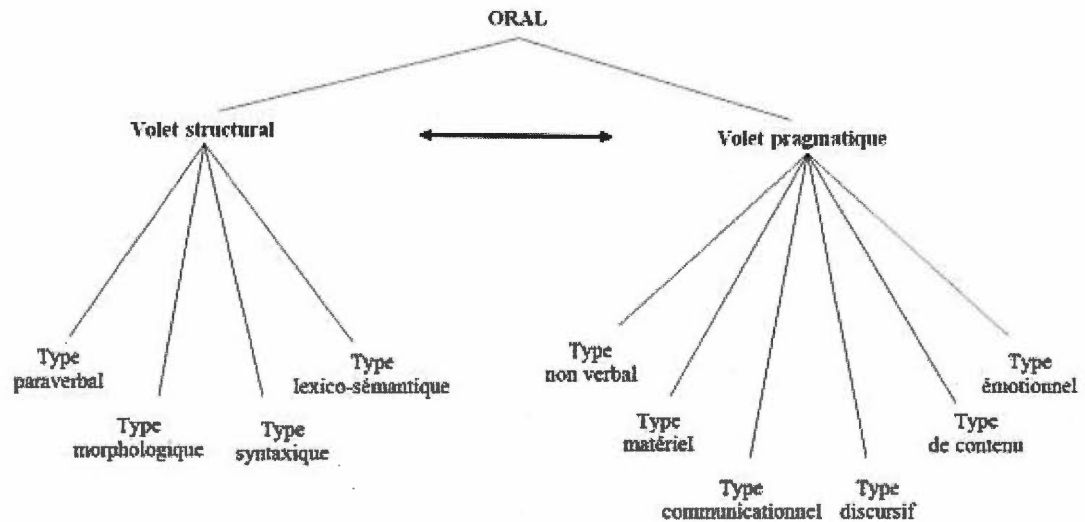


Figure 2.1 La typologie des objets de l'oral (Dumais, 2014, p. 191)

Cette typologie, qui sera détaillée ci-après, propose deux volets : structural et pragmatique. Le volet structural concerne l'organisation des composantes du code qu'est la langue parlée (Dumais, 2015) et comprend quatre types d'objets de l'oral : les objets du types paraverbal, morphologique, syntaxique et lexico-sémantique. D'un autre côté, le volet pragmatique concerne des objets qui mettent en correspondance la structure de la langue et les caractéristiques des situations sociales ainsi que des objets spécifiques qui entrent en jeu dans une situation de prise de parole ou dans une situation d'écoute. Les objets de ce deuxième volet s'insèrent dans six types différents : non verbal, matériel, communicationnel, discursif, de contenu et émotionnel. Mentionnons qu'une flèche bidirectionnelle est présente dans la figure 2.1 pour indiquer la relation entre les deux volets puisque, comme indiqué précédemment, le volet pragmatique met en jeu des objets du volet structural (Dumais, 2015).

Après avoir nommé ces différents types, il est question des éléments qui se trouvent dans la PDA (MELS, 2011) pour le 1^{er} cycle du primaire. Nous tentons de faire des liens entre les éléments de la PDA (MELS, 2011) et les différents types de la typologie de Dumais (2014) auxquels ils peuvent se rattacher. Par contre, dans la PDA (2011), il n'est pas question d'objets de l'oral, mais plutôt de connaissances⁷.

Les objets regroupés dans le type paraverbal du volet structural

Les objets du type paraverbal sont ceux qui se rattachent à la phonétique, à la phonologie ainsi qu'au paraverbal. Dans sa thèse, Dumais (2014) a regroupé 32 objets. Cinq d'entre eux se trouvent aussi dans la PDA au 1^{er} cycle : les perceptions des marques de l'oralité, comme effectuer les liaisons souhaitables (« les zélèves »), la prononciation et trois éléments prosodiques que sont le volume, le rythme et le débit.

Les objets regroupés dans le type morphologique du volet structural

Les objets du type morphologique sont ceux qui se rattachent à la structure et à la formation des mots à l'oral. Moins nombreux à l'oral qu'à l'écrit, nous y trouvons tout de même des variantes en ce qui concerne le genre et le nombre des mots ainsi que la conjugaison (Dumais, 2015). Les objets du type morphologique sont au nombre de 29 dans la typologie de Dumais (2014), alors que la PDA ne propose que 2 éléments spécifiques à l'oral pour le 1^{er} cycle du primaire. Il s'agit de la perception des marques de l'oralité en fonction de la variation audible du genre et du nombre d'un mot, par exemple gentil/gentille, travail/travaux. On y trouve aussi l'emploi approprié des

⁷ Seuls les objets qui apparaissent dans la section « oral » de la PDA ont été retenus, contrairement à Dumais qui a conservé aussi les objets qui sont communs à l'écrit et à l'oral.

auxiliaires, par exemple « je suis restée très tard » au lieu de la forme fautive « j'ai resté très tard ».

Les objets regroupés dans le type syntaxique du volet structural

Les objets du type syntaxique sont ceux qui concernent les liens entre les mots d'un même énoncé. Dans sa typologie, Dumais (2014) a regroupé 56 objets. Dans la PDA, pour le 1^{er} cycle du primaire, on ne trouve aucun élément du type syntaxique s'approchant de la typologie de Dumais (2014). Toutefois, dès le 1^{er} cycle, on suggère de faire observer les différences entre la langue écrite et la langue parlée. À cet égard, on pourrait faire observer des éléments du type syntaxique présents à l'oral, tels que la répétition et l'utilisation des mots qui appuient le discours (ok, bon, voilà).

Les objets regroupés dans le type lexico-sémantique du volet structural

Dans la typologie de Dumais (2014), on trouve 53 objets regroupés dans le type lexico-sémantique. Ce type concerne principalement les objets en lien avec le vocabulaire et le sens des mots. Il peut s'agir du vocabulaire utilisé (vocabulaire actif), comme du vocabulaire compris (vocabulaire passif). On y trouve notamment les figures de style, les emprunts, les proverbes. Dans la PDA, au 1^{er} cycle du primaire, on trouve trois éléments qui concernent le choix du vocabulaire, soit l'utilisation d'un vocabulaire varié, l'utilisation d'un vocabulaire juste et précis, de même que la présence de quelques expressions figées. La PDA n'inclut pas une liste d'expressions figées, nous pourrions toutefois penser à des expressions telles que « donner sa langue au chat », avoir un « coup de foudre », etc.

Les objets regroupés dans le type non verbal du volet pragmatique

Les objets du type non verbal sont ceux qui se rattachent aux signaux visuels et kinesthésiques. Ils peuvent être utilisés aussi bien pour appuyer le langage verbal que

pour le contredire ou pour s'y substituer. Dans sa typologie, Dumais (2014) a regroupé 14 objets dans cette catégorie. L'attribut vestimentaire, les déplacements, les gestes, les mimiques, la posture, le regard ainsi que le silence en sont des exemples. Pour le 1^{er} cycle du primaire, la PDA propose huit éléments du type non verbal regroupés dans trois sections différentes. Ainsi, la PDA au 1^{er} cycle propose d'observer la façon dont on tient compte des interlocuteurs en portant attention à l'effet produit par les idées émises ainsi que leurs gestes. Elle propose aussi d'observer diverses manifestations non verbales de l'écoute, telles que le regard dirigé, la position du corps, les gestes d'ouverture, les mimiques. De plus, elle recommande d'observer la façon de s'adapter au contexte d'écoute en utilisant des conduites sociales adéquates telles que l'attente, le silence et les gestes.

Les objets regroupés dans le type matériel du volet pragmatique

Les objets du type matériel sont au nombre de 27 et sont de l'ordre des supports visuels, audios et audiovisuels. Du côté du 1^{er} cycle, la PDA regroupe deux éléments, soit la façon dont les locuteurs s'ajustent en fonction des modalités retenues (audio, vidéo, visio) et les comportements d'écoute choisis en fonction des modalités retenues. C'est plutôt du côté des stratégies proposées dans ce document officiel qu'apparaît le recours à des objets, comme des illustrations et des schémas, pour soutenir ses propos.

Les objets regroupés dans le type communicationnel du volet pragmatique

Dumais (2014) définit le type communicationnel comme étant l'ensemble des aspects, dont on doit tenir compte avant, pendant et après la prise de parole ou l'écoute, en fonction de la situation de communication. Sa typologie fait état de 49 objets différents, notamment l'écoute, la métacognition, les registres de langue et les différents actes de parole. Les connaissances en lien avec le type communicationnel sont très nombreuses dans la PDA au 1^{er} cycle du primaire. Il y est question, entre autres, d'objets comme la

reconnaissance des éléments d'une situation d'interaction tels que l'intention et le contexte; la reconnaissance de la diversité des interlocuteurs tels que familier/non familier, connu/inconnu, un/plusieurs, du même âge/plus jeune/plus vieux; la reconnaissance de la diversité des contextes de communication tels que la causerie, la discussion collective, l'entretien, le cercle de lecture, la discussion en sous-groupe, etc. De plus, on y trouve des connaissances qui concernent la façon dont on tient compte des interlocuteurs, comme l'effet produit par les idées émises, par l'ajout d'éléments de précision en fonction des réactions et par l'ajustement des propos selon le destinataire. On y trouve aussi des connaissances sur la façon dont les locuteurs s'adaptent au contexte, comme ajuster ses propos en fonction des modalités retenues ou en faisant des interventions au moment approprié, ainsi qu'en s'engageant dans l'échange selon le contexte privilégié. La manière de dire quelque chose en tenant compte des différents registres de langue (familier, standard et soutenu) et la prise en compte de l'effet du vocabulaire utilisé sur les interlocuteurs sont d'autres exemples d'adaptation au contexte. En situation d'écoute, on trouve aussi la façon de s'adapter au contexte en utilisant des conduites sociales adéquates, une écoute attentive selon la formule retenue et les comportements appropriés selon la modalité retenue. De plus, on trouve aussi les objets qui concernent les éléments qui nuisent à la communication ou, au contraire, ceux qui peuvent la faciliter.

Les objets regroupés dans le type discursif du volet pragmatique

Dans sa typologie, Dumais regroupe 61 objets différents qu'il structure en trois grandes catégories. Une première catégorie concerne les conduites discursives (explicative, narrative, par exemple) et les procédés discursifs (reformulation, réfutation, par exemple). Une autre catégorie concerne tous les objets en lien avec la textualisation, la cohérence et les connecteurs. Finalement, une dernière catégorie dans le type discursif comprend les objets en lien avec les voix énonciatives, par exemple la voix de l'auteur

ou la voix des personnages (Dumais, 2014). De son côté, pour le 1^{er} cycle, la PDA propose trois conduites discursives soit : raconter, justifier ses propos et décrire⁸. Elle suggère aussi d'observer l'organisation des idées. De plus, elle propose l'utilisation de marqueurs de relation à l'oral tels que « et, puis » par exemple.

Les objets regroupés dans le type contenu du volet pragmatique

Les objets du type contenu concernent les idées ou les connaissances véhiculées dans le message. Dans sa typologie, Dumais (2014) propose quatre objets, soit la clarté, la pertinence des propos, la qualité (propos soutenus comme étant vrais) et la quantité. Cette dernière catégorie vise à s'assurer qu'une quantité suffisante d'informations est transmise facilitant ainsi une bonne compréhension du message. Les objets tirés de la PDA au 1^{er} cycle concernant le contenu sont au nombre de trois : la pertinence des idées, la suffisance des idées et l'ajout de nouvelles idées pour faire avancer le propos.

Les objets regroupés dans le type émotionnel du volet pragmatique

Les objets du type émotionnel sont ceux liés aux émotions. Les émotions peuvent agir positivement ou négativement sur la prise de parole, aussi bien que sur la qualité de l'écoute (Dumais, 2014). Dans sa typologie, Dumais (2014) a regroupé neuf objets parmi lesquels se trouvent l'attitude, l'empathie, le trac et la gestion du stress. Dans la PDA, au 1^{er} cycle, nous avons pu identifier seulement deux connaissances pouvant se

⁸ Dans la PDA, on ne parlera pas directement de décrire. On parlera d'information donnée ou reçue à propos d'un sujet exploré (p. ex. : détails, précisions, énumérations, éléments visuels). Toutefois, ces informations nous permettent de faire le lien avec la conduite descriptive définie par Dumais comme étant : « Conduite discursive qui consiste à présenter, à illustrer ou à évoquer une personne, une chose, un animal, un phénomène, une réalité, etc. pour qu'il soit plus facile de se le représenter. Les principaux procédés discursifs de la conduite descriptive sont la description et le procédé graphique.

rapporter au type émotionnel. Ils sont en lien avec l'objet attitude dont parle Dumais (2014) dans sa typologie. Il est mentionné, dans la section liée à l'écoute spontanée ou préparée, l'accueil des idées exprimées par l'autre à l'aide de gestes d'ouverture et de mimiques. C'est du côté des stratégies proposées que l'on traite plus clairement de l'attitude, notamment en soutenant ou en valorisant les propos d'autrui en acquiesçant à l'aide de mimiques, de sourires, de signes de tête, ou en ayant recours à des gestes d'appui. Certaines stratégies sont aussi proposées pour gérer son anxiété, par exemple respirer, se détendre, préparer sa prise de parole, se donner le droit à l'erreur, dédramatiser et se visualiser en situation de prise de parole.

Bien que la Progression des apprentissages n'utilise pas le terme « objets », mais plutôt le terme « connaissances », il est tout de même possible d'établir un parallèle avec la typologie de Dumais (2014); d'ailleurs, ce dernier considère les connaissances comme des objets de l'oral. Une partie de la PDA propose aussi des stratégies. À notre avis, il serait possible de les décomposer en différents objets qui seraient enseignés par les enseignants et appris par les élèves. Également, rappelons que c'est parce que chaque objet peut être défini, analysé et mis en pratique par les élèves que ces derniers verront leur compétence à communiquer oralement se développer (Dumais, 2014; Maurer, 2001).

2.1.3 Les approches didactiques de l'oral

Les approches didactiques de l'oral, selon Dumais *et al.* (2017), sont « un point de vue ou une manière de concevoir l'enseignement d'un objet, ici l'oral, pour parvenir à un résultat, ici l'apprentissage de l'oral ». Parfois nommées « courant d'enseignement » par certains auteurs (Dumais et Lafontaine, 2011; Simard *et al.*, 2010) ou « paradigmes » par d'autres (Rabatel, 2004), nous choisissons ici l'expression « approches didactiques », à l'instar de Dumais *et al.*, (2017). Il existe trois principales

approches didactiques de l'oral : l'oral intégré, l'oral par les genres et l'oral pragmatique. Ces approches didactiques sont définies ci-dessous.

2.1.3.1 L'oral intégré

L'oral intégré a pour objet les conduites discursives (explicative, narrative, argumentative, descriptive, etc.) ainsi que les procédés discursifs qui les composent. Par exemple, pour la conduite discursive argumentative, on peut retrouver des procédés discursifs tels que la concession, la démonstration, l'explication et la réfutation (Dumais, 2014). Ces conduites discursives peuvent ensuite être utilisées dans différentes disciplines scolaires. Il suffit de proposer des activités qui placeront les élèves dans une situation où ils devront utiliser les conduites discursives (Maurer 2001). Au 1^{er} cycle, différentes conduites discursives peuvent être enseignées. Par exemple, la description peut être enseignée afin de permettre aux élèves de décrire les personnages présents dans leurs livres, une œuvre d'art ou encore une forme géométrique en mathématiques. Aussi, la justification peut être enseignée, puis employée dans une réponse mathématique ou pour manifester sa préférence ou son intérêt pour une activité. La narration est une autre conduite discursive listée dans la PDA au 1^{er} cycle du primaire qui peut être enseignée. Elle pourrait être employée pour raconter une histoire ou pour faire le rappel d'une histoire lue (MELS, 2001).

Dans un contexte d'oral intégré, le rôle de l'enseignant s'avère très important afin de préciser et de distinguer les objectifs disciplinaires (en mathématiques, en arts, etc.) des objectifs langagiers (utilisation adéquate de la justification à l'oral, par exemple). L'enseignant accompagne les élèves dans la réussite de la tâche proposée à l'aide d'étayage (Le Cunff et Jourdain, 1999). Pour ce faire, il peut utiliser différents moyens, comme le questionnement, afin d'amener l'élève à se faire une représentation des attentes de ceux qui l'écoutent, tout autant que pour l'amener à compléter son récit, sa justification, sa description ou d'autres conduites discursives. Il utilise aussi la citation,

afin de donner un exemple concret de ce que l'enfant devrait dire. L'enseignant devient, par le fait même, un modèle pour les élèves. Un autre moyen, soit la reformulation, peut être utilisée par l'enseignant. La reformulation vise différents aspects, aussi bien la syntaxe que le choix du vocabulaire utilisé. Bien qu'elle puisse être utilisée pour rendre audible un énoncé qui ne l'était pas, elle a surtout pour fonction d'offrir une meilleure version sur le plan langagier (Le Cunff et Jourdain, 1999). En plus de cet étayage, il est du rôle de l'enseignant de susciter une réflexion métalangagière à propos de la conduite discursive en jeu, de manière à ce qu'il soit possible de développer la compétence des élèves à communiquer oralement. L'enseignant peut provoquer cette réflexion de manière ponctuelle, ou en créant des situations au cours desquelles les élèves auront à focaliser leur attention sur le langage (Le Cunff et Jourdain, 1999). Il est donc important d'inclure, dans les diverses tâches, des moments où l'oral est objet de réflexion et est enseigné pour lui-même afin de le rendre objet d'enseignement (Lafontaine et Hébert, 2015a). C'est lorsque les élèves comprennent le sens de la situation et des conduites discursives requises qu'ils en viennent à prendre la parole plus aisément et efficacement (Le Cunff, 2004). Toutefois, l'oral intégré garde le statut de médium d'enseignement si l'enseignant l'utilise seulement au service d'autres disciplines (Lafontaine et Hébert, 2015a).

Cette approche didactique a été peu documentée au Québec (Dumais et Lafontaine, 2011). À notre connaissance, aucune recherche n'a eu pour objet l'enseignement de l'oral intégré au primaire. Malgré cela, au regard des écrits recensés, l'oral intégré est défini dans cette thèse comme l'apprentissage de diverses conduites discursives pouvant être utilisées dans différentes disciplines scolaires.

2.1.3.2 L'oral par les genres

L'approche didactique de l'oral par les genres a été définie principalement par De Pietro et Dolz (1997) et Dolz et Schneuwly (1998). Les genres oraux, utilisés pour agir

dans des sphères d'activités spécifiques, sont un ensemble de productions langagières orales, de formes souples, mais assez stables, qui servent d'intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015; Dolz et Gagnon, 2008). Il s'agit d'une pratique ancrée dans un contexte scolaire ou social qui sert de référence (Dolz et Gagnon, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014). Il en existe une grande variété, tant dans la sphère scolaire que dans la sphère sociale (Dolz et Schneuwly, 1998; Chartrand *et al.*, 2015). Par exemple, dans la sphère scolaire, il peut s'agir des genres tels que l'exposé oral, les débats interprétatifs, la discussion, les cercles de lecture, le conseil de classe, le compte rendu d'expérience (Grandaty et Dupont, 2010; Hébert et Lafontaine, 2014; Schneuwly *et al.*, 1996). Du côté des genres présents dans la vie sociale, on peut trouver, par exemple, l'entrevue, les débats politiques et le témoignage (Schneuwly *et al.*, 1996).

Les genres oraux ont été développés, à l'usage, en identifiant des caractéristiques communes à certains contextes de communication afin de rendre la communication possible. Ils offrent des balises auxquelles il est possible de se référer puisqu'ils ont des caractéristiques assez stables et reconnaissables. L'énonciateur peut structurer sa parole en fonction du genre utilisé et le destinataire peut mieux comprendre ce qui est dit avec une intention d'écoute plus claire reliée au genre (Dolz et Schneuwly, 1998). Prenons comme exemple le genre formel de l'entrevue. L'énonciateur sait que, dans ce genre, il devra saluer et introduire son « invité ». Il procède ensuite à une série de questions et conclut l'entrevue. De son côté, l'auditeur, puisqu'il sait ce qui caractérise le format de l'entrevue, s'attend à découvrir un invité grâce aux questions de l'interviewer et aux réponses de l'interviewé sur un sujet habituellement établi lors de la présentation de l'invité.

Cette approche didactique de l'oral a pour but d'enseigner différents objets qui caractérisent un genre en particulier et le genre lui-même (Dolz et Schneuwly, 1998;

Dumais *et al.*, 2017). L'intérêt d'utiliser les genres, puisqu'ils sont suffisamment stables, est d'offrir une vue d'ensemble pour l'enseignant ainsi que pour les élèves (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais *et al.*, 2017; Grandaty et Dupont, 2010). En effet, puisque ces derniers sont socialement reconnus et qu'ils sont considérés comme des pratiques langagières signifiantes, le sens des apprentissages s'en voit facilité pour les élèves (Dolz et Gagnon, 2008; Nolin, 2013). Les genres offrent la possibilité aux enseignants d'aborder des objets provenant de trois dimensions : les contenus (idées, messages); la structure communicative (structure du type de texte dominant) ainsi que les configurations spécifiques d'unités linguistiques (objets de l'oral comme le débit, l'intonation, le regard) (Dolz et Gagnon, 2008). L'enseignement et l'apprentissage de l'oral deviennent alors plus visibles, tant pour les enseignants que pour les élèves.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001/MELS 2006) suggère aux enseignants différents genres. Il est à noter que le PFEQ les présente comme des types de textes⁹. Toutefois, il s'agit bien de genres. Ces suggestions sont regroupées en fonction d'intentions précises, par exemple raconter, décrire, etc. Le tableau 2.1 présente l'ensemble des types de textes proposés. Précisons que le PFEQ ne fait pas la distinction entre les genres écrits et les genres oraux, puisque ces derniers sont regroupés dans un même tableau. Par exemple, dans le tableau 2.1, on trouve la description d'un lieu dans la partie des « textes qui décrivent ». Il n'est pas indiqué clairement s'il s'agit d'un genre oral, d'un genre écrit ou des deux.

De son côté, la PDA (MELS, 2011) précise les différents genres oraux à voir au primaire. Toutefois, son appellation n'est pas la même. Plutôt que de les nommer

⁹ Nous sommes toutefois consciente que, selon les travaux de Jean-Michel Adam, « type de texte » et « genre » sont deux concepts différents.

« genres oraux », on parle davantage de « contextes de communication ». Elle propose une progression possible entre les cycles, tout en spécifiant qu'il est possible de recourir à d'autres contextes, peu importe le cycle, si ces derniers tiennent compte de l'âge des locuteurs. Ainsi, on peut lire que les contextes de communication les plus propices à connaître, au 1^{er} cycle, sont la causerie, la discussion collective et l'entretien. De plus, la PDA propose d'aborder, dès le 1^{er} cycle, l'engagement du locuteur ou de l'auditeur et leur respect des règles établies selon le contexte de communication, que ce soit pour la causerie, la conversation, la discussion, la table ronde, les jeux de rôles, les cercles de lecture et les mini-débats. Dans ce document ministériel, on termine l'énumération en ajoutant « etc. ». Cela signifie que la liste n'est pas exhaustive. L'enseignant peut donc enseigner d'autres genres oraux s'ils respectent les exigences des autres éléments de la PDA du 1^{er} cycle. Par exemple, on pourrait proposer aux élèves de préparer une entrevue, même s'il ne s'agit pas d'un contexte inscrit dans la PDA, en s'assurant toutefois d'enseigner et d'évaluer des éléments prescrits pour le 1^{er} cycle.

Pour travailler avec cette approche, deux modèles didactiques ont été conçus, à notre connaissance. Tout d'abord, Dolz et Schneuwly (1998) ont proposé des modèles didactiques de certains genres. Ensuite, Lafontaine (2001) s'y est intéressée dans son modèle didactique de la production orale au secondaire.

Tableau 2.1 Les textes littéraires et courants de formes orales ou écrites
du Programme de formation de l'école québécoise au primaire (MEQ, 2001/MELS
2006)

Textes qui racontent	- Roman, conte, légende, fable, récit, nouvelle littéraire, bande dessinée - Reportage, témoignage, anecdote, faits divers
Textes qui décrivent	- Rapport d'observations, compte rendu, liste - Description d'un lieu, d'une situation, d'un personnage, d'un objet, de sentiments - Notice informative, démonstration
Textes qui expliquent	- Présentation, article d'encyclopédie - Discussion, reportage, nouvelle journalistique
Textes qui disent comment faire	- Recette, notice de montage ou de fabrication, mode d'emploi, conseils ou suggestions - Protocole expérimental, plan technique, instructions, consignes, règles d'un jeu
Textes qui visent à convaincre ou à faire agir	- Message publicitaire, petite annonce, affiche promotionnelle, règlements - Critique, texte d'opinion, demande d'information, invitation, débat
Textes qui mettent en évidence le choix des mots, des images et des sonorités	- Comptine, poème, chanson, monologue - Proverbe, rébus, expression drôle, charade, calligramme, acrostiche, devinette, slogan, dicton, message publicitaire
Textes qui comportent des interactions verbales	- Entrevue, entretien, dialogue, conversation - Jeu de rôles, simulation, saynète, dramatisation, clavardage - Bande dessinée, échange de questions/réponses - Causerie, cercle de lecture, conseil de coopération
Textes qui illustrent des informations ou des idées	- Tableau, schéma, diagramme, plan, carte sémantique - Caricature, murale, maquette, croquis commentés
Textes qui servent d'outils de référence	- Imagier, banque de mots avec pictogrammes, abécédaire, dictionnaire visuel et usuel, atlas - Fiche bibliographique, catalogue, annuaire, banque de données, lexique, glossaire - Dictionnaires : analogique, de synonymes, d'antonymes, de rimes, d'expressions figées et de proverbes, etc. - Code grammatical, grammaire adaptée, tableau de conjugaison, outil de consultation élaboré collectivement

Les modèles didactiques des genres de Dolz et Schneuwly (1998)

Selon Dolz et Schneuwly (1998), afin de proposer des modèles didactiques de certains genres, il faut expliciter les savoirs de référence. Pour y parvenir, ces chercheurs ont fait une investigation dans les écrits scientifiques afin de faire ressortir les différents aspects des genres ainsi que les capacités des élèves (Schneuwly *et al.*, 1996). De plus, un recueil important et varié de documents authentiques à analyser a aidé à définir les genres (Dolz et Schneuwly, 1998). C'est la mise en relation des connaissances linguistiques, des capacités des élèves et des apprentissages attendus qui ont permis l'élaboration des modèles didactiques des genres. Ainsi, les modèles définissent les principes du genre, les mécanismes utilisés, comme certaines conduites discursives, et les formulations, par exemple les connecteurs requis ou le registre de langue à utiliser (Dolz et Schneuwly, 1998). À partir de ces modèles de genres oraux, par exemple le modèle didactique du débat, Dolz et Schneuwly proposent la séquence didactique, comme cela est illustré dans la figure 2.2.

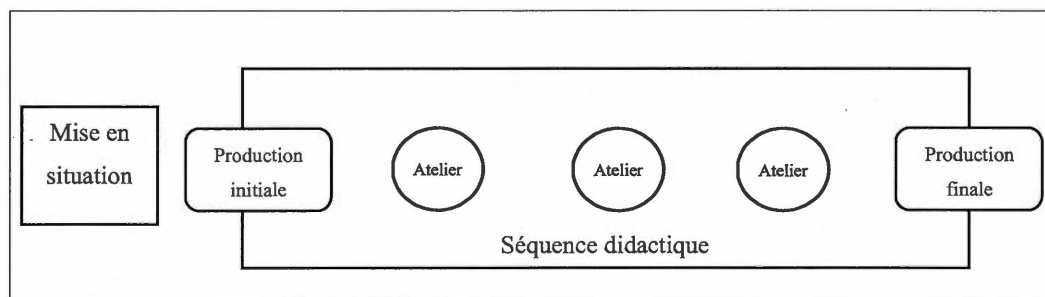


Figure 2.2 La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94)

La séquence didactique proposée permet d'aborder la langue du point de vue de la communication tout autant que de celui de la connaissance. Elle s'articule à l'intérieur d'un projet de classe tout en permettant de décontextualiser momentanément des objets pour en permettre l'enseignement et en favoriser l'apprentissage.

La séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly (1998) comporte quatre étapes. Tout d'abord, les auteurs suggèrent de commencer par une mise en situation afin de présenter le projet de communication aux élèves. Ensuite, ils suggèrent de demander aux élèves de faire une production initiale du genre à l'étude afin de constater l'état des connaissances de ces derniers. C'est à partir de cette production initiale que l'enseignant et les élèves peuvent déterminer les besoins d'apprentissages. Ces besoins deviennent, par la suite, l'enjeu de différents ateliers. L'enseignement-apprentissage des objets de l'oral, ou du genre en soi, se fait par l'entremise de ces ateliers. Ils servent à préparer les élèves à la dernière étape, c'est-à-dire la production finale. Cette production finale permet de vérifier les apprentissages des élèves et d'évaluer leur compétence à communiquer oralement.

Le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001)

Dans son modèle, Lafontaine (2001) présente les statuts d'utilisation de l'oral en classe de français, c'est-à-dire médium d'enseignement et objet d'enseignement. Nous nous sommes seulement intéressés au statut objet d'enseignement, qui est en lien avec l'enseignement de l'oral par les genres. En s'inspirant de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2001) définit l'oral utilisé comme objet d'enseignement en précisant certains points. Tout d'abord, elle explicite ce qu'est la situation de communication, ce qu'on ne retrouve pas chez Dolz et Schneuwly (1998). Elle note quatre paramètres dont on peut tenir compte pour considérer l'oral comme un objet : l'intégration des autres volets du français comme la lecture, l'écriture, le lexique; des sujets signifiants (selon les intérêts des élèves) ou non signifiants (loin des intérêts des élèves, par exemple un sujet portant sur la culture, sujet qui sera alors mis en situation par l'enseignant pour intéresser les jeunes), ainsi que la prise en compte de l'auditoire et la prise en compte des intérêts des élèves dans l'organisation de l'activité (équipes, rôles, etc.). À l'instar de Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2001)

propose une production initiale faite en fonction de la situation de communication et des connaissances préalables du genre proposé, et un état des connaissances fait par les élèves, avec l'aide de l'enseignant. En s'observant, ces derniers peuvent identifier les forces de la production initiale et les apprentissages qu'il serait pertinent de faire afin d'augmenter leur compétence à communiquer oralement. C'est à la suite de cette étape que l'enseignant propose des ateliers formatifs. Lafontaine (2001) suggère cinq types d'ateliers formatifs, ce qui la distingue de Dolz et Schneuwly (1998) : 1) la modélisation totale (entendu comme un modelage suivi d'un état des connaissances) par l'enseignant et par les élèves; 2) l'apprentissage des rôles à jouer; 3) l'apprentissage lié aux types de pratiques; 4) l'apprentissage des faits de langue; 5) l'apprentissage de techniques d'écoute. Finalement, la dernière étape du modèle de Lafontaine (2001) est la production finale, comme dans la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998). C'est le moment où les élèves réalisent une production du genre à l'étude en y intégrant les apprentissages faits lors des ateliers. Dans le modèle de Lafontaine (2001), cette étape sert souvent d'évaluation sommative¹⁰.

Au regard des écrits précédents, nous terminons en disant que l'enseignement de l'oral par les genres est défini dans notre thèse comme étant l'enseignement de genres oraux, permettant une mise en pratique des trois dimensions que sont les contenus, les structures communicatives et les unités linguistiques, ancrés dans un contexte social signifiant.

¹⁰ Il s'agit de l'expression utilisée dans son modèle. Aujourd'hui, il est davantage question d'évaluation finale ou d'évaluation des apprentissages.

2.1.3.3 L'oral pragmatique

L'oral pragmatique consiste à développer les capacités des élèves à communiquer oralement tout en préservant une communication harmonieuse (De Grandpré, 2016; Dumais, 2011; Maurer, 2001). Son enseignement se fait à travers la découverte et la mise en pratique d'actes de parole chargés d'un enjeu plus délicat. Un acte de parole est « un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet » (Dumais et Plessis-Bélair, 2017, p. 183). Certains actes de parole peuvent altérer l'image de soi, tant celle du locuteur que celle de l'interlocuteur (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001). C'est pourquoi l'élève doit apprendre à analyser l'ensemble de la situation de communication afin de prévoir l'effet de sa prise de parole sur l'autre (Dumais *et al.*, 2017). Les actes de parole s'appuient sur des situations vécues en contexte scolaire tout aussi bien qu'en contexte extrascolaire. Il s'agit de pratiques langagières telles que saluer, remercier, questionner (De Grandpré, 2015; Dumais, 2011; Maurer, 2001).

Après avoir pris connaissance des différents fondements théoriques qui soutiennent l'enseignement de l'oral pragmatique, De Grandpré (2016) a revu la définition donnée par Maurer (2001). Elle définit désormais l'enseignement de l'oral pragmatique « comme un courant visant à développer le langage des élèves en prenant en compte le contexte et la façon dont le message est émis en visant à faire réfléchir les élèves aux effets de leur communication » (De Grandpré, 2016, p. 174).

C'est en s'inspirant des différents auteurs qui s'intéressent à l'enseignement de l'oral pragmatique, et en y incluant les éléments que nous trouvons les plus importants, que nous définissons l'enseignement de l'oral pragmatique ainsi : il s'agit d'une approche didactique qui vise à développer le langage de l'élève ainsi que sa capacité de réflexion sur les enjeux de la communication et sur les effets produits par le message véhiculé, qu'il soit verbal (notamment les actes de parole), non verbal ou paraverbal. Il a pour

but de permettre à l'élève de diversifier ses moyens linguistiques afin de lui assurer une communication harmonieuse, en préservant une image positive de lui-même et de l'autre.

À l'instar de De Grandpré (2016), dans notre définition, nous favorisons l'expression « message véhiculé », plutôt que « acte de parole », qui nous offre un plus large éventail et ne se restreint pas seulement à une prise de parole, car l'absence de communication porte aussi un message (Berrier, 2000; Vidal et Garcia-Rivera, 2013). Il est vrai que le message peut être effectué verbalement, par un acte de parole. Toutefois, un message peut aussi être véhiculé par des éléments non verbaux tels que des gestes, des mimiques, des regards, ou même des silences. Les éléments paraverbaux véhiculeront eux aussi un message. L'intonation, le débit, le volume sont des exemples d'éléments paraverbaux qui véhiculent un message et, souvent, bien au-delà des mots. Ces derniers auront un effet sur la communication, pouvant créer des situations conflictuelles ou, au contraire, pouvant permettre une gestion harmonieuse de la communication.

Pour enseigner l'oral pragmatique, Maurer (2001) propose de mettre en place trois types de séances. La première, qu'il nomme la « séance de découverte », a pour but de permettre aux élèves d'identifier l'acte de parole en question, mais surtout de comprendre en quoi l'acte de parole pourrait être conflictuel et comment il pourrait nuire à une communication harmonieuse. Pour y parvenir, l'acte de parole sera observé selon six axes linguistiques. Tout d'abord, il faut percevoir s'il s'agit de l'expression d'un acte de parole directe ou indirecte. Maurer (2001) explique que l'expression d'un acte de parole directe est plus susceptible d'être conflictuelle. Prenons l'exemple d'un élève qui souhaite avoir un crayon rouge, car il n'en a plus. S'il s'exprime de manière directe en disant « Pourrais-tu me prêter ton crayon rouge », il est possible que cela nuise à la communication, car cela place l'interlocuteur dans l'obligation d'accéder ou

non à sa demande. Les deuxième et troisième axes concernent l'implication ou l'effacement du « je » et du « tu ». On peut aussi observer l'acte de parole en fonction du type de phrases utilisées (impératif, interrogatif ou déclaratif) de même qu'en observant le temps de verbe ou le mode utilisé (impératif, indicatif ou conditionnel). Le dernier axe linguistique qu'il est possible d'observer est la présence ou l'absence de formules de politesse.

Ensuite vient la « séance d'entraînement », qui a pour but d'amener les élèves à s'exercer en fonction de l'acte de parole à l'étude. Les activités proposées sont des activités réflexives, qui permettraient éventuellement un recours plus spontané à des actes de parole menant à une gestion harmonieuse de la communication. La dernière séance est celle du « réinvestissement ». Il est du rôle de l'enseignant de favoriser des situations au cours desquelles les élèves peuvent employer ces actes de parole afin de valider leurs apprentissages et de fixer leurs nouveaux savoir-faire (Maurer, 2001).

La présence de l'oral pragmatique chez différents auteurs

D'autres auteurs traitent implicitement de l'oral pragmatique dans leurs travaux, c'est-à-dire qu'ils n'utiliseront pas spécifiquement le terme « oral pragmatique », mais qu'ils feront ressortir des éléments pouvant y être associés. Ainsi, Rosenberg (2003) propose une méthode nommée « la communication non violente », que certaines écoles québécoises ont implantée. Il s'agit d'une façon de communiquer qui permet la résolution, voire la prévention de conflits, tout en conservant une coopération harmonieuse et un respect de soi et des autres. Cette méthode se décline en cinq étapes. Tout d'abord, il s'agit de communiquer à l'autre, le plus objectivement possible, la manière dont on entrevoit la situation. Elle consiste ensuite à identifier et à faire part des émotions et des sentiments que cette situation nous fait vivre. Il s'agit alors d'exprimer les besoins liés à ces sentiments et de faire une demande claire en vue d'y répondre, sans que ce soit au détriment de l'autre. Cette méthode propose aussi de

terminer en écoutant l'autre parler de ses besoins et faire ses demandes. Cette dernière étape rejoint Maurer (2003), lorsqu'il s'exprime au sujet de la politesse et du respect. Il note que la politesse n'est pas synonyme de respect de l'autre; c'est parfois seulement le désir d'arriver à leurs fins qui peut amener les élèves à faire usage de politesse. Pour inculquer le respect de l'autre, il importe donc d'offrir aux élèves la possibilité de développer leur aptitude à la décentration, ou plus simplement de les amener à comprendre que chaque individu a une façon personnelle de voir les choses. Les élèves doivent prendre conscience que ces différents points de vue ne s'appuient pas nécessairement sur le même système de valeurs, mais qu'ils peuvent néanmoins être aussi valables les uns que les autres (Maurer, 2001). C'est aussi ce que propose Rosenberg (2003) lorsqu'il encourage l'élève à écouter les besoins de l'autre pour comprendre son point de vue.

Guay et Lapointe (2009), auteures du livre professionnel MILMO, parlent plutôt de communication relationnelle qu'elles résument comme « une façon de communiquer pour mieux vivre avec soi, et avec les autres, favorisant ainsi des relations plus harmonieuses et plus authentiques » (p. 11). Avant d'expliquer leur approche, elles présentent des obstacles à la communication. Il s'agit d'actes de parole pouvant nuire à la gestion harmonieuse d'une communication. Tout comme Maurer (2001), Guay et Lapointe (2009) insistent sur l'importance de devenir conscient de ces obstacles, qui comprennent notamment les actes de parole tels que menacer ou accuser, ainsi que des obstacles pouvant provenir du message non verbal véhiculé. Lorsqu'elles abordent le chapitre sur la communication, les auteures suggèrent d'enseigner quatre règles : parler à la bonne personne, utiliser le « je » pour parler de soi, s'exprimer à l'aide d'un message clair et vérifier sa compréhension de la situation.

De son côté, sans parler d'enseignement de l'oral pragmatique en soi, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2008) effleure le sujet dans son « Guide

d'enseignement efficace de la communication orale- de la maternelle à la 3^e année », en précisant que les enseignants doivent préparer des activités langagières, en lien avec les trois composantes du langage : le contenu, la forme et la fonction. Cette dernière composante (la fonction) représente l'aspect pragmatique du message, c'est-à-dire le but et l'intention de communication. Pour favoriser la compréhension de la langue, le MEO propose de procéder par enseignement explicite. Les quatre étapes de cette démarche sont : 1) le quoi; 2) le pourquoi; 3) le comment; et 4) le quand. Le « quoi » est le moment où l'enseignante définit la stratégie. Le « pourquoi » explique l'utilité de la stratégie. Le « comment » est considéré comme une étape importante, car c'est à ce moment-là que l'enseignement a lieu. En effet, l'enseignant procède par modelage de la stratégie. De plus, puisqu'un des principes importants de l'enseignement explicite concerne le transfert graduel de la responsabilité de l'apprentissage, l'enseignant propose des pratiques guidées, des pratiques coopératives et des pratiques autonomes de la stratégie en question. Finalement, le « quand » permet à l'élève de saisir le moment où il est opportun d'utiliser la stratégie. Dans son guide, le MEO propose différents exemples sur lesquels s'inspirer pour construire un référentiel. Parmi les stratégies proposées, voici celles qui pourraient être en lien avec l'oral pragmatique au 1^{er} cycle :

- Suivre les règles de politesse;
- Prendre une position d'écoute;
- Parler avec respect;
- Utiliser une expression faciale appropriée;
- Contrôler sa voix.

Toutefois, il est à noter que, pour favoriser l'apprentissage de l'oral pragmatique, il serait important de faire ressortir, à l'étape du *pourquoi*, l'importance de cette stratégie

dans le maintien d'une communication harmonieuse, ce qui n'est pas toujours le cas dans les exemples proposés dans le guide du MEO (2008).

Du côté du PFEQ et de la PDA au Québec (MEQ, 2001/MELS 2006; MELS, 2011), aucune indication sur la manière d'enseigner l'oral n'est donnée. Toutefois, plusieurs éléments du PFEQ (MEQ, 2001/MELS 2006) et de la PDA (MELS, 2011) sont associés à l'oral pragmatique, tels que présentés dans le tableau 2.2.

Ce tableau permet de visualiser qu'il est attendu des élèves de 1^{er} cycle qu'ils tiennent compte des interlocuteurs et s'adaptent à eux en fonction du contexte. Aussi, ils doivent apprendre à être conscients des effets produits par les propos qu'ils tiennent. De plus, dans la section des stratégies de la PDA, il est proposé de suivre les règles convenues selon la situation de communication. Ainsi, plusieurs actes de paroles peuvent être enseignés au 1^{er} cycle, notamment interrompre, s'informer, s'excuser, exprimer son accord ou son désaccord, etc.

Tableau 2.2 Éléments de l'oral pragmatique présents dans les documents ministériels pour le 1^{er} cycle du primaire

PFEQ (MEQ, 2001/MELS 2006)	PDA (MELS, 2011)
• Respecter des règles de communication déjà établies • Écouter de manière appropriée • Adapter sa façon de parler aux interlocuteurs • Convaincre ou de faire agir • Clarifier ses propos ou ses réactions • Soutenir ou valoriser les propos d'autrui • Utiliser le langage non verbal pour montrer son intérêt • Interpréter le langage non verbal • Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions	• Recourir à des conduites qui favorisent la communication • Intervenir au moment approprié • Parler à tour de rôle • Demander la parole • Adopter des conduites sociales adéquates • Écouter attentivement • Adopter une attitude d'ouverture • Reconnaître les éléments d'une situation d'interaction (intention, locuteur/interlocuteur, contexte) • Observer la diversité des interlocuteurs (connu, familier, plus vieux) • Ajuster les propos selon le destinataire • Observer la manière de dire quelque chose (registre de langue) • Inciter à agir ou accueil d'instructions (conseil, consigne, ordre) • Justifier ou accepter des justifications • Accueillir des idées exprimées • Utiliser le langage non verbal pour montrer son intérêt, son accord... • Interpréter le langage non verbal • Porter attention à l'effet produit par les idées émises • Se questionner sur l'effet produit par ses gestes et ses paroles

2.1.4 L'oral réflexif

Plusieurs chercheurs se questionnent sur l'oral réflexif. Considéré avant tout comme une manifestation de réflexion cognitive et métacognitive (Chabanne et Bucheton,

2002; Nolin, 2013), l'oral réflexif constitue l'aspect de la communication qui permet de mettre des mots sur sa pensée, sur sa réflexion (Plessis-Bélair, 2008). Il mobilise la réflexion de l'élève sur les savoirs en jeu (Lebrun, 2008) et sur la représentation qu'il se construit de ses apprentissages (Lentz, 2009). L'élève, en évoquant sa pensée à l'autre, prend une certaine distance de l'expérience, de son vécu et de son discours, pour laisser place au discours de l'autre (Chabanne et Bucheton, 2002). Ce peut être en reprenant et en transformant les propos des autres, afin de mieux les comprendre et de les intégrer à son propre discours (Bruno, 2009; Chabanne et Bucheton, 2002), que l'élève négocie et construit le sens des savoirs afin d'en faciliter une meilleure appropriation (Halté, 2005). Le rôle de l'enseignant est d'installer un contexte qui favorise les interactions orales, car c'est dans l'interaction orale que se réalisent les apprentissages (Lentz, 2009).

Toutefois, le statut de l'oral réflexif n'est pas unanime chez les chercheurs. Certains affirment qu'il peut être considéré comme objet alors que d'autres le considèrent plutôt comme médium. Hébert et Lafontaine (2014) considèrent l'oral réflexif comme un objet d'enseignement et proposent deux éléments enseignables dans le cadre du genre oral « cercles de lecture entre pairs », à savoir un enseignement de l'oral réflexif touchant aux aspects de la reformulation et de la justification.

Cependant, il importe de préciser que l'oral réflexif a été généré par la mise en place d'un cercle de lecture avec les pairs. Tel que mentionné dans leur recherche, le cercle de lecture avec les pairs est un genre oral. D'après Dolz et Schneuwly (1998), l'enseignement de l'oral par les genres offre la possibilité aux enseignants d'aborder des objets provenant de trois dimensions : les contenus (idées, message), la structure communicative (structure du genre) et les configurations spécifiques d'unités linguistiques (objets de l'oral). Enseigner la reformulation et la justification à l'aide d'ateliers formatifs de l'oral constitue une manière de toucher à la structure de ce genre.

Il est de notre avis qu'il ne s'agit pas d'un enseignement de l'oral réflexif, mais plutôt d'un enseignement des conduites ou des procédés discursifs nécessaires à ce genre oral. Comme le mentionnent Chabanne et Bucheton (2002), certaines pratiques scolaires favorisent davantage la réflexivité que d'autres. C'est le cas du cercle de lecture avec les pairs (Chemla et Dreyfus, 2002). C'est aussi l'avis de ces derniers auteurs, comme elles le mentionnent dans leur chapitre intitulé « L'oral intermédiaire dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : *Samani, l'indien solitaire* ». Elles notent qu'il s'agit d'un genre oral scolaire et concluent qu'en proposant une œuvre littéraire forte, des échanges sont possibles entre les élèves pour coconstruire l'interprétation et la compréhension du texte, tout en ayant un accompagnement de l'enseignant. Il s'agit, en quelque sorte, d'un accompagnement qui se fait sous forme d'étayage, donc d'un oral médium d'enseignement. L'étayage est considéré comme :

Une forme d'accompagnement où un partenaire avec plus d'habiletés que l'enfant le soutient, dans sa zone de développement proximal, de façon appropriée, pour que celui-ci soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée, dans une perspective d'autonomie (Cloutier, 2012, p. 60).

Dans un autre ordre d'idées, des auteurs parlent de l'oral réflexif comme médium. Par exemple, Dumais *et al.* (2017) notent que l'oral réflexif est utilisé pour réfléchir et qu'il est transversal à toutes les disciplines. Plessis-Bélair (2008) soutient que l'émergence de l'oral réflexif peut être favorisée par la mise en place de situations où les élèves pourront prendre fréquemment la parole. Par exemple, en demandant aux élèves de verbaliser leurs démarches et leurs apprentissages, tout en leur offrant le soutien nécessaire, l'enseignante crée des contextes d'oral réflexif (Plessis-Bélair, 2008). Caillier (2002) met aussi en évidence que certains dispositifs pédagogiques sont plus réflexifs que d'autres. Des contextes où les élèves auront à débattre autour de certains questionnements permettront l'émergence de cette réflexivité. De leur côté, Froment et

Carcassonne (2002) notent que : « C'est le libre jeu de la reformulation, des associations, de la confrontation des points de vue » (p. 161) qui permet à la réflexivité de se manifester. Cette pensée rejoint celle de Plessis-Bélair *et al.* (2017) qui notent que l'oral réflexif se manifestera généralement de manière spontanée.

Ainsi, au regard des écrits consultés, l'oral réflexif ne sera pas considéré comme une approche didactique. Il est défini dans notre thèse comme une manifestation de la réflexivité permettant de mettre des mots sur sa pensée afin de négocier et de construire le sens des savoirs et de s'en faire une meilleure représentation.

2.1.5 L'atelier formatif

Lorsqu'il est question des approches didactiques de l'oral, un modèle didactique a permis jusqu'à maintenant l'enseignement des trois approches. Il s'agit du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Avant d'expliquer comment l'enseignement se fait, voyons la genèse de ce modèle.

Les ateliers formatifs ont été abordés par plusieurs chercheurs de la francophonie. Déjà, en 1998, Dolz et Schneuwly en proposaient dans leur séquence didactique sur l'enseignement de l'oral par les genres, sans toutefois les définir. Il était d'ailleurs question d'ateliers et non d'ateliers formatifs. Lafontaine (2001) en proposait aussi dans son modèle de la production orale au secondaire, cette fois-ci avec plus de précisions, mais sans structure définie. Dans son mémoire, Dumais (2008) a proposé six étapes distinctes afin de structurer les ateliers formatifs. C'est en 2016 que Dumais et Messier ont fait la démonstration que l'atelier formatif est un modèle, notamment à l'aide des écrits de Dumais (2008, 2011). En effet, ce dernier suggère d'utiliser l'atelier formatif afin de permettre un enseignement de l'oral et un raffinement des capacités d'analyse des enjeux de la communication. Dumais et Messier (2016) expliquent les six étapes distinctes de l'atelier formatif qui se trouvent dans le tableau 2.3.

Les travaux des dernières années ont montré que l'atelier formatif peut être utilisé pour l'enseignement des trois approches didactiques présentées précédemment (Dumais, 2008, 2011; Dumais *et al.*, 2015; Granger et Dumais, 2017; Dumais et Nolin, 2018). Ainsi, selon l'oral intégré, il est possible de faire un atelier formatif sur une conduite ou un procédé discursif, par exemple la justification (Dumais, Bouchard, Tremblay, Carle et Charest, 2015; Granger et Dumais, 2017). Selon l'oral par les genres, il est possible d'isoler une dimension de contenu, de structure communicative ou d'unité linguistique afin de le travailler à l'aide de l'atelier formatif (Dumais, 2008; Lafontaine et Dumais, 2014). Au 1^{er} cycle, la structure d'une causerie (structure communicative), le volume de la voix (unité linguistique) ou la suffisance des idées (contenu) en sont quelques exemples. L'atelier formatif peut très bien servir l'oral pragmatique en travaillant un acte de parole particulier du 1^{er} cycle du primaire, par exemple s'excuser, saluer quelqu'un, faire une demande (Dumais, 2011; Dumais et Nolin, 2018).

Tableau 2.3 Étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016, p. 12)

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1.Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. État des connaissances	L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : quoi? (définition de l'objet), comment mettre en pratique l'objet?, pourquoi apprendre cet objet (son importance et sa pertinence)? et quand mettre en pratique cet objet? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.

4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

2.2 Les centres de littératie

Dans cette section, nous exposerons l'origine des centres de littératie ainsi que leurs différentes appellations. En outre, nous verrons deux tangentes suggérées par différents auteurs pour les définir. Nous présenterons ensuite les fonctions des centres de littératie et les conditions favorables à leur bon fonctionnement. Nous terminerons cette section par la définition du centre de l'oral que nous adopterons dans le cadre de notre recherche.

2.2.1 L'origine des centres de littératie

Bien que l'appellation « centres de littératie » soit encore peu connue au Québec, cette façon de fonctionner existe depuis les années 1970. Elle a gagné une certaine popularité aux États-Unis au début des années 1970 avec le mouvement des classes ouvertes. Déjà, ces centres étaient utilisés dans le but de motiver, de différencier et même d'enrichir l'apprentissage. L'enseignant devenait alors disponible pour aider les élèves à développer la responsabilisation de leurs apprentissages ainsi que leur autonomie (Maurer, 2008). Les centres de littératie sont parfois nommés centres d'apprentissage en littératie (Moreau *et al.*, 2014) du côté francophone, alors que du côté anglophone, on les nomme « learning centers » (Bottini et Grossman, 2005; Ford et Opitz, 2002), « work stations » (Diller, 2010), « literacy stations » (Kracl, 2012) et, le plus souvent, « literacy centers » (Falk-Ross, 2008; Hodges et McTigue, 2014; McAllister, 2011; Morrow, 2002; Nations et Alonso, 2001; Owocki, 2005; Stone, 1996; Stout, 2009; Swartz *et al.*, 2003; Worthy *et al.*, 2015). Dans le cadre de notre thèse, nous adopterons l'expression « centres de littératie » puisqu'elle nous semble la meilleure traduction de ce qui est le plus fréquemment utilisé en anglais.

2.2.2 La définition des centres de littératie

Définir les centres de littératie est complexe, car ce terme réfère tant au dispositif d'enseignement-apprentissage en soi qu'aux différents centres présents dans ce dispositif. La plupart des auteurs s'entendent pour dire que les centres sont des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui proposent une approche concrète de la littératie, propice à l'amélioration des habiletés en littératie. Il se compose de temps d'enseignement en grand groupe, de temps d'enseignement différencié et de temps d'apprentissage autonome. Ils définissent aussi les centres de littératie comme les endroits dans la classe où les élèves travaillent seuls ou en petits groupes, de manière autonome, en se servant du matériel disponible dans un but précis (Diller, 2010;

Gregory et Chapman, 2007, dans Kracl, 2012; Maurer, 2008; Molzahn, 2005; Russell, 2014; Stout, 2009). Il existe une très grande variété de centres pouvant être intégrés dans les centres de littératie. À l'intérieur de ce dispositif, il est possible de retrouver, entre autres, un centre d'étude des mots; un centre de lecture autonome; un centre de lecture à deux; un centre d'écriture; un centre de poésie; un centre de théâtre ou tout autre centre qui pourrait répondre aux besoins des élèves.

Pour certains auteurs (Fleminton, Hart-Hewins, Proulx et Villiers, 2011; Hodges et McTigue, 2014; Kracl, 2012; Rybczynski et Troy, 1995; Stone, 1996; Stout, 2009; Swanson, 2013), la littératie prend un sens plus large que les seules compétences à lire et à écrire. Leur vision s'approche de la vision franco-canadienne de ce concept, c'est-à-dire une compétence qui permet de communiquer, de lire et d'écrire en vue d'atteindre des buts et de développer des connaissances (Buors et Lentz, 2009; Lacelle *et al.*, 2016; MEO, 2005; Masny, 2006a; Moreau et Ruel, 2013). Selon eux, le travail par centres de littératie permet l'immersion quotidienne dans la littératie en offrant une variété d'occasions authentiques de lire, d'écrire, d'écouter et de communiquer, ce qui permet aux élèves de développer leurs compétences en littératie (Hodges et McTigue, 2014; Stone, 1996; Swanson, 2013).

2.2.3 Les fonctions des centres de littératie

L'une des principales raisons d'être du travail par centres de littératie est de permettre l'immersion quotidienne dans la littératie à partir de tâches significantes, pour exercer ce qui a été enseigné ou pour approfondir sa compréhension (Ford et Opitz, 2002; Hodges et McTigue, 2014; Maurer, 2008). L'objectif est d'offrir de larges blocs de

littératie ¹¹ afin de permettre à l'enseignant d'accompagner des sous-groupes d'apprenants (Boushey et Moser, 2009; Kracl, 2012; Leclerc et Moreau, 2010; Molzahn, 2005; Opitz et Ford, 2004). En implantant des blocs de littératie, les enseignants doivent apprendre à équilibrer les moments d'enseignement en grand groupe (en offrant des minileçons), ceux guidés (en différenciant l'enseignement dans les sous-groupes d'apprentissage) et les moments d'apprentissage autonome (en travaillant dans les différents centres offerts) (Russell, 2014). La figure 2.3 permet d'illustrer le travail par centres de littératie.

La gestion de classe permettant ce type d'enseignement insécurise souvent les enseignants (Leclerc et Moreau, 2010; Moreau, Stanké, Pharand, Lafontaine et Massie, 2015). Ces derniers se questionnent à savoir que faire avec le reste des élèves lorsqu'ils ne sont pas sous la supervision de l'adulte (Ford et Opitz, 2002; Kracl, 2012; Opitz et Ford, 2004). Ces moments de travail autonome doivent devenir aussi efficaces que le temps passé avec l'enseignant. C'est pourquoi il est important que les élèves apprennent à travailler sans l'aide de l'enseignant, tout en poursuivant et en organisant leurs propres apprentissages (Ford et Opitz, 2002; Fountas et Pinnel, 1996; Kracl, 2012; Hodges et McTigue, 2014). Toutefois, pour parvenir à une gestion adéquate de l'enseignement et des apprentissages par un tel dispositif, certaines conditions doivent être présentes.

¹¹ Selon le MEO (2015), « les blocs de littératie et de numératie sont des périodes d'apprentissage prioritaires et ne devraient pas être interrompus. »
(URL : http://docs.nouvelon.ca/doc/DA/ELV03_04.pdf)

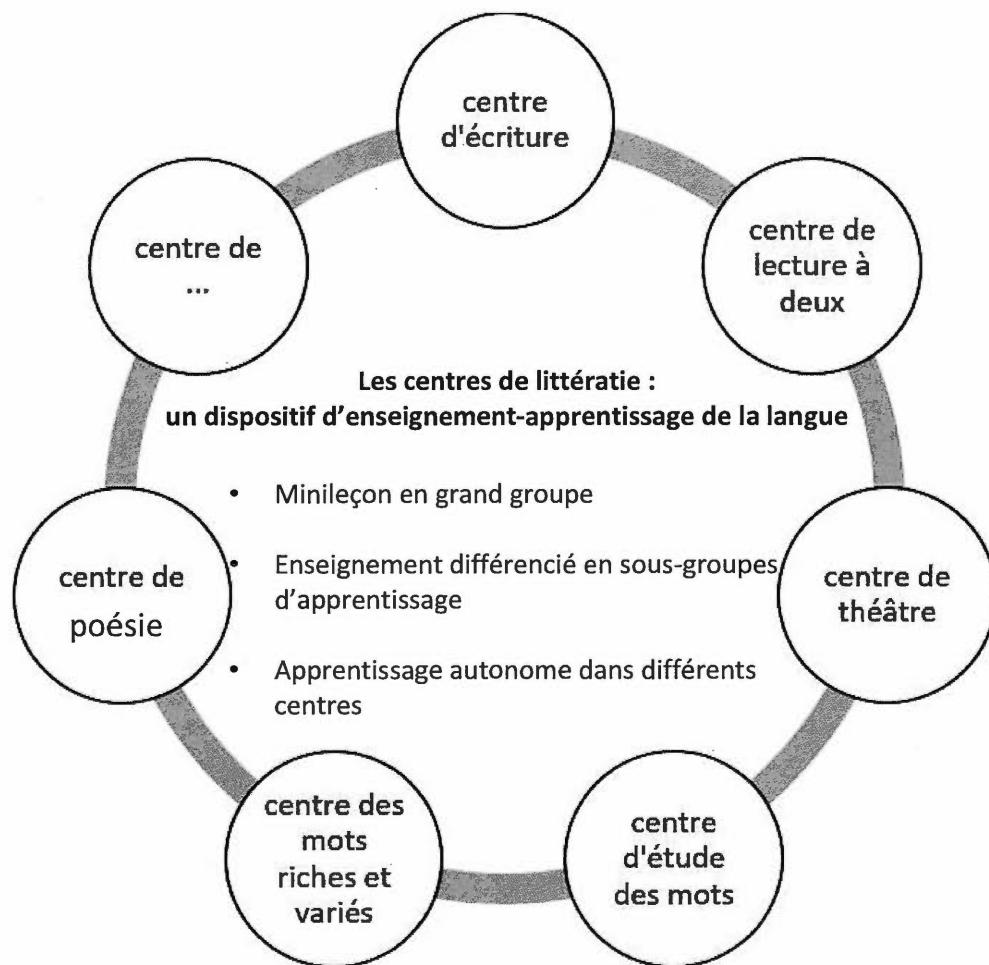


Figure 2.3 Les centres de littérature : un dispositif d'enseignement-apprentissage de la langue

2.2.4 Les conditions favorables à la mise en œuvre des centres de littératie

Pour un fonctionnement efficace des centres de littératie, certaines conditions favorables doivent être présentes (Kracl, 2012; Russell, 2014; Stout, 2009; Whorthy, 2015). Il est nécessaire que les élèves développent leur autonomie. Pour développer cette autonomie essentielle dans la gestion des centres, les élèves doivent s'engager, persévérer dans leurs apprentissages. Toutefois, pour parvenir à s'engager pleinement, les élèves doivent se voir offrir, entre autres, des défis réalisables (Jang, Reeve et Deci, 2010), notamment par la mise en place d'une différenciation pédagogique.

2.2.4.1 L'autonomie

Une particularité importante des centres de littératie concerne les activités qui y sont proposées : elles se font de manière autonome, sans la présence de l'enseignante (Diller, 2010; Kracl, 2012; Movitz et Holmes, 2007; Russell, 2014). Les centres de littératie responsabilisent les élèves quant à leurs apprentissages (Bottini et Grossman, 2005; Hodges et McTigue, 2014; Kracl, 2012; Russell, 2014; Stone, 1996; Swanson, 2013). Ils sont basés sur la théorie vygotskyenne « gradual release of responsibility » (Russell, 2014) selon laquelle l'enseignant apporte de l'aide aux élèves jusqu'à ce qu'ils deviennent autonomes dans le fonctionnement des centres de littératie (Boushey et Moser, 2009; Diller, 2010; Russell, 2014). En fait, il s'agit de fournir une structure de fonctionnement et d'enseigner d'abord des stratégies d'autonomie pour que les élèves adoptent ensuite ces conduites dans les centres. Par exemple, il est utile de leur enseigner comment demander ou fournir de l'aide à un compagnon pour résoudre un problème rencontré lors de la réalisation de la tâche d'apprentissage. Toutefois, il ne suffit pas de modéliser les comportements attendus. Pour arriver à développer l'autonomie, il est aussi important de prendre le temps de modéliser les tâches proposées (Boushey et Moser, 2009; Diller, 2010; Ford et Opitz, 2002; Kracl, 2012; Russell, 2014; Stout, 2009; Swanson, 2013; Worthy *et al.*, 2015). Des minileçons, d'une durée

d'environ 7 à 10 minutes, sont faites avant ou pendant les blocs de littératie (Boushey et Moser, 2009; Russell, 2014). Ces minileçons portent sur la manière de se comporter dans les centres, d'utiliser le matériel, de résoudre un problème rencontré et de ranger. Les minileçons doivent aussi porter sur les tâches en soi. À cet effet, certains auteurs proposent une manière semblable de fonctionner qui pourrait se résumer ainsi : nommer l'objectif de la leçon aux élèves, donner l'explication de ce dont il s'agit, faire une démonstration (expliquer à l'aide d'exemples et de directives), puis offrir un modelage (verbaliser les stratégies métacognitives utilisées par l'enseignant pendant la tâche) et proposer, ensuite, une application directe de ce qui a été modelé (Ford et Opitz, 2002; Russell, 2014). Boushey et Moser (2009) suggèrent aussi d'ajouter certains éléments. Elles proposent d'augmenter graduellement le temps accordé à des tâches autonomes réalisées par les élèves afin d'augmenter « l'endurance » de ces derniers. Elles suggèrent de trois à quatre minutes de pratique autonome en ajoutant une minute supplémentaire chaque fois que la pratique s'est bien déroulée, sans être interrompue. Une fois l'application directe terminée, elles proposent aussi de faire un retour en grand groupe, au cours duquel les élèves auront à s'autoévaluer sur leur autonomie, ce qui aura pour effet de les responsabiliser davantage. Évidemment, l'engagement des élèves doit être au rendez-vous afin de développer l'autonomie.

2.2.4.2 L'engagement des élèves

L'engagement des élèves dans les tâches qu'on leur propose est aussi un élément clé. Une manière d'y parvenir est de leur montrer la valeur de l'apprentissage en cours. Cela semble être partagé par plusieurs auteurs qui suggèrent d'expliquer le but de chaque activité et l'utilité de celle-ci (Cilia-Duncan, 2008; Russell, 2014; Swanson, 2013;). En comprenant mieux l'utilité et l'importance du développement de leur compétence en littératie, les élèves sont plus enclins à s'engager dans leurs apprentissages (Swanson, 2013).

En plus de connaître le but et l'utilité des tâches proposées, un autre facteur peut avoir un impact sur l'engagement des élèves face à une tâche. Il s'agit de la possibilité de faire des choix. En effet, comme les centres de littératie permettent d'offrir des choix variés, ils constituent une manière de susciter un plus grand engagement des élèves dans leurs apprentissages. Offrir des choix d'activités en fonction de leurs intérêts et aussi des tâches diversifiées ayant des niveaux de difficulté variés, afin de répondre aux divers besoins d'apprentissage, favorisent l'engagement (Jang *et al.*, 2010). Le niveau de difficulté d'une tâche influence le degré d'engagement de l'élève. Une tâche trop difficile, que l'élève se croit incapable de réussir, provoque le désengagement. Une tâche trop facile a le même effet, car l'élève n'y voit pas d'utilité après peu de temps. Il est donc important de différencier les tâches proposées.

2.2.4.3 La différenciation pédagogique

Les centres de littératie sont tout indiqués pour ouvrir la voie à la différenciation pédagogique en classe (Moreau *et al.*, 2015; Tompkins *et al.*, 2015) et ainsi permettre à chacun de travailler à son propre niveau, avec des défis réalistes et atteignables, tout en apprenant à son propre rythme de par les choix qu'ils offrent aux élèves (Hodges et McTigue, 2014; Kracl, 2012; Russell, 2014; Worthy *et al.*, 2015). La différenciation pédagogique se veut une approche souple, centrée sur les caractéristiques et les besoins des élèves. Elle pousse l'enseignant à ajuster les enseignements et les activités d'apprentissage afin que tous les élèves puissent progresser le plus possible (Leroux, Fontaine et Sinclair, 2015; Tomlinson, 2000). La différenciation peut se faire de différentes manières et selon différentes caractéristiques telles que présentées dans le tableau 2.4 adapté de Leroux et Paré (2016).

Ces auteures avancent qu'il n'y a pas nécessairement une seule façon de différencier qui soit adaptée à toutes les situations. Toutefois, elles spécifient qu'il faut « privilégier une différenciation plus authentique, c'est-à-dire une différenciation qui est planifiée,

simultanée et régulatrice, qui touche les quatre axes de différenciation ». Les quatre axes qu'il est possible de différencier sont les processus, les structures, les productions ainsi que les contenus (Leroux, *et al.*, 2015; Tomlinson, 2000).

Tableau 2.4 Les caractéristiques de la différenciation
(adapté de Leroux et Paré, 2016 p. 113-114)

Caractéristiques	Définitions
Intuitive ou spontanée	Différenciation qui n'est <i>pas un choix conscient et planifié</i> . Elle relève davantage du sens commun des enseignants.
Planifiée	Différenciation proactive qui est réfléchie à l'avance, en s'appuyant sur les besoins et les caractéristiques des élèves. Elle s'inscrit dans une démarche qui s'amorce par l'observation.
Successive	Différenciation qui correspond à une succession de ressources, de moyens ou de structures qui permettent de tenir compte des caractéristiques des élèves. Ici, c'est <i>l'alternance</i> des activités qui permet de répondre aux divers besoins.
Simultanée	Différenciation où les élèves sont appelés à effectuer des tâches différentes <i>au même moment</i> . Ainsi, pendant une même période de temps, des moyens sont pris par l'enseignant pour tenir compte des besoins diversifiés des élèves.
Mécanique	Différenciation qui mise sur <i>l'évaluation diagnostique</i> des compétences des élèves. L'enseignement préparé correspond au degré de maîtrise d'un objet d'apprentissage sans en dévier pendant la leçon.
Régulatrice	Différenciation qui offre une évaluation continue intégrée aux activités d'apprentissage. L'enseignant offre des rétroactions fréquentes à ses élèves et adapte sa planification pendant la phase de réalisation. Il s'attend à ce que ses élèves ne procèdent pas tous de la même façon.
Authentique	Différenciation qui est à la fois planifiée, simultanée et régulatrice. De plus, elle devrait toucher les quatre axes de différenciation. Elle représente un idéal en matière de différenciation.

En utilisant un dispositif d'enseignement-apprentissage tel que les centres de littératie, il est possible de différencier selon ces quatre axes. Pour l'illustrer, regardons d'abord ce dispositif d'enseignement-apprentissage pour ensuite s'attarder plus spécifiquement sur ce qu'il est possible de faire dans l'un de ces centres.

Lorsqu'on regarde les centres de littératie de manière globale, comme un dispositif d'enseignement-apprentissage, il est possible de voir que cette gestion des apprentissages facilite la différenciation pédagogique. Cette dernière peut revêtir différentes caractéristiques. Tout d'abord, pour préparer la minileçon, la différenciation s'avère souvent mécanique, car elle se base sur le degré de maîtrise d'un objet d'apprentissage pour l'ensemble de la classe. Et bien que la minileçon proposée soit la même pour l'ensemble du groupe, chaque élève peut la mettre en pratique dans une activité différente. Par exemple si l'on fait une minileçon sur l'accord du pluriel, les élèves pourront le mettre en application dans le centre d'écriture, sur leur propre texte, dans le centre d'entraide en écriture lors d'une correction entre pairs ou dans une tâche de grammaire au centre d'informatique par exemple. On voit ainsi que la minileçon, réinvestie dans différents centres, favorise la différenciation simultanée. D'ailleurs, pendant que la majorité des élèves iront travailler de manière autonome dans les différents centres, l'enseignant a l'opportunité de travailler avec un sous-groupe d'apprenants. C'est d'ailleurs la raison d'être des centres de littératie (Kracl, 2012; Leclerc et Moreau, 2010; Molzahn, 2005). Il est donc beaucoup plus facile d'ajuster son enseignement en fonction des besoins de ce sous-groupe.

Si on s'attarde spécifiquement à un centre parmi ceux proposés dans ce dispositif, par exemple le centre d'étude des mots d'orthographe, on peut aussi y voir la différenciation pédagogique selon les axes précédemment nommés. Les structures peuvent varier et permettre aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement. Ainsi, certains élèves pourraient bénéficier des stratégies et de l'aide

d'un élève mentor par exemple. Les processus peuvent aussi être différents d'un élève à un autre. Pour différencier les processus, on peut s'appuyer entre autres sur les champs d'intérêt des élèves, le niveau de développement (moteur, cognitif, social, affectif, langagier), sur la motivation que suscitent les activités (Leroux et Paré; 2016). Ainsi, pour l'étude des mots, certains pourraient choisir d'utiliser des appareils technologiques afin de s'exercer, soit par intérêt, soit pour contrer une difficulté connexe comme une calligraphie difficile. L'enseignant peut aussi différencier la manière dont les élèves démontreront leurs apprentissages (production). Ainsi, un élève pourrait choisir de retranscrire la liste de mots alors qu'un autre pourrait choisir d'intégrer les mots à l'étude dans des phrases complexes, ou même dans une petite poésie. Finalement, la différenciation peut aussi se faire sur les contenus. Par exemple, un élève peut s'exercer à écrire tous les mots de la liste, puis à souligner les noms communs, alors qu'un autre pourrait écrire tous les mots en colonnes, selon leur classe de mots respective.

De plus, il est important de noter que c'est en proposant aux élèves des tâches initiales qui se situent dans leur zone proximale de développement (ZPD) que ces derniers progressent le mieux de manière autonome. Vygotsky explique que, pour qu'il y ait apprentissage, l'adulte doit être en mesure de cerner tout d'abord le degré de développement actuel de l'élève, c'est-à-dire ce qu'il parvient déjà à faire seul, ainsi que son degré de développement potentiel, c'est-à-dire ce qu'il lui est possible de faire (Vergnaud, 2000). Si l'on suggère des activités correspondant au développement actuel de l'élève, il n'y aura pas d'apprentissage. De la même manière, si l'on suggère à l'élève des activités au-delà du degré de développement potentiel, l'élève ne pourrait réussir, même avec de l'aide. La ZPD se situe entre les deux. Il s'agit de ce que l'élève peut faire avec l'aide d'autrui, mais qu'il ne serait pas en mesure de faire seul. C'est donc dans cette zone qu'il y aurait apprentissage (Vergnaud, 2000). Il est donc essentiel de proposer des tâches que les élèves auront eu la chance de faire en classe, en présence

de l'adulte tout d'abord, pour ensuite les vivre de façon autonome dans les centres de littératie. Stout (2009) ajoute que c'est lorsque les tâches sont trop difficiles que les élèves se désengagent, ce qui nuit à leur autonomie et qu'il serait préférable d'offrir des tâches de différents niveaux de difficulté.

Finalement, à notre connaissance bien que le centre de l'oral n'existe pas encore et que nous souhaitons le créer avec les enseignants, voici une définition provisoire qui nous semble appropriée, selon les recherches consultées jusqu'à maintenant. Pour nous, un centre de l'oral est un endroit dans la classe où les élèves travaillent de manière autonome sur un objet de l'oral préalablement enseigné lors d'une minileçon. Ils s'y exercent seuls ou en petits groupes, sans la présence de l'adulte pour développer ou pour consolider leur compétence à communiquer oralement, à partir de tâches signifiantes et différenciées.

2.3 Les objectifs de recherche

Le présent cadre conceptuel a permis de définir ce que sont les statuts de l'oral ainsi que les approches didactiques en oral. Les centres de littératie en tant que dispositif d'enseignement-apprentissage (Rosselle, 2013) ont aussi été définis. Toutefois, le centre de l'oral, inexistant jusqu'à présent, n'est pas un dispositif ayant été documenté quant à ses possibilités dans le renouvellement des pratiques en enseignement de l'oral.

Au regard des constats et définitions du présent cadre conceptuel, afin de savoir comment des enseignants de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques en enseignement de l'oral créent et mettent en pratique un centre de l'oral, les objectifs de la recherche sont les suivants :

- 1) Décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire.

- 2) Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire.
- 3) Faire état des changements de pratique en didactique de l'oral de ces enseignantes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche doctorale s'inscrit dans le courant de la recherche-action. Elle se situe dans le paradigme interprétatif/qualitatif puisque nous considérons que chaque acteur attribue une signification à un contexte donné. Il va de soi que cette signification peut différer d'une personne à une autre, car elle est basée sur un cadre de référence qui est propre à chacun (Dolbec et Prud'homme, 2009; Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2011). Le devis de recherche-action s'inscrit dans la recherche dite qualitative. En effet, cette posture épistémologique est plus fréquente dans les recherches portant sur l'enseignement ou sur la pédagogie (Deschenaux et Laflamme, 2007), car elle permet de comprendre finement de l'intérieur la nature et la complexité de la situation et de donner un sens aux actions analysées (Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie-Zajc, 2011).

Ce chapitre présente d'abord le type de recherche et les raisons qui justifient son choix. Ensuite, la démarche générale de la recherche-action est présentée ainsi que la posture de la chercheuse. Par la suite, le milieu de la recherche, les participants, les méthodes et les outils de collectes de données sont présentés. Après quoi, le plan d'analyse en lien avec les objectifs est détaillé. Ce chapitre se conclut par la présentation du déroulement de la présente recherche.

3.1 Le type de recherche : la recherche-action

La recherche-action se définit comme une méthodologie centrée sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue dans un milieu donné (Fortin, 2010; Guay et Prud'homme, 2011; Mayer *et al.*, 2000; Prud'homme, 2007). Elle a pour principale finalité l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Lodico, Spaulding et Voegtler, 2010; Naci Kayaoglu, 2015; Schmuck, 2006; Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). Grâce à sa souplesse, la recherche-action permet, pour le praticien, le développement de ses compétences de recherche et de sa pratique (Lodico *et al.*, 2010; McNiff, Lomax et Whitehead, 2003; Vaughan et Burnaford, 2016). En effet, le développement professionnel des acteurs qui y prennent part, ainsi qu'une meilleure connaissance de la situation pédagogique de départ, font partie des résultats (Guay et Prud'homme, 2011; McNiff *et al.*, 2003; Naci Kayaoglu, 2015). Ce type de recherche tend à amoindrir la dissociation entre la théorie et la pratique. La théorie permet de comprendre et d'agir sur une situation réelle. Elle supporte l'action. Parfois même, la théorie peut émerger de l'action (Mayer *et al.*, 2000; Roy et Prévost, 2013). En effet, un des principes importants de la recherche-action est que l'action permet de générer des connaissances. L'écart entre la théorie et la pratique tend à s'atténuer puisque la théorie n'est pas présente dans le seul but d'induire la pratique, mais elle sert aussi de support à la pratique afin de mieux la comprendre et de trouver des solutions (Roy et Prévost, 2013).

3.2 La démarche de la recherche-action

La démarche de la recherche-action n'est pas linéaire. Plusieurs auteurs s'entendent pour la décrire comme une démarche itérative où de nombreux va-et-vient sont faits en impliquant différents processus. Certains auteurs proposent trois processus de base, soit

l'action, l'observation et la réflexion (Marshall et Rossman, 2011; Savoie-Zajc, 2012; Stringer, 2008), alors que d'autres auteurs en mentionnent quatre, soit la planification, l'action, l'observation et la réflexion (Kratwohl, 2009; Lodico *et al.*, 2010; Schmuck, 2006). La planification consiste à faire un plan d'action pour passer de l'état actuel à l'état désiré. C'est cette planification qui explique la façon dont le chercheur va procéder (Guay et Prud'homme, 2011). L'action représente la mise en œuvre de ce qui a été planifié. L'observation est le moment où le regard se porte sur les actions posées et, finalement, la réflexion consiste à analyser, lors des rencontres collectives, les actions observées elle mène à planifier de nouvelles actions en fonction de ce qui a été analysé. Différents modèles de recherches-actions sont proposés, tout en tenant compte de cette démarche itérative. En voici quelques-uns.

Lodico *et al.*, (2010) proposent un modèle en sept étapes. La 1^{re} étape consiste à identifier le problème, la 2^e étape, à collecter des données pour analyser et mieux comprendre la problématique. Une revue de la littérature doit être faite lors de la 3^e étape. Cette étape permet de connaître ce qui a déjà été expérimenté au regard de la problématique choisie. La 4^e étape consiste à créer un plan d'action. C'est à ce moment que des décisions seront prises sur les actions à poser afin de changer les pratiques. La mise en place du plan d'action correspond à l'étape 5. C'est à cette étape que les données seront récoltées. C'est au cours de la 6^e étape que les données seront analysées. Lodico *et al.* (2010) rappellent l'importance de ne pas attendre à la toute fin pour faire l'analyse des données, puisque cette analyse influencera le plan d'action. La 7^e et dernière étape consiste à formuler des conclusions; c'est lors de celle-ci qu'on tentera d'établir si la recherche-action a permis un changement ou un renouvellement des pratiques au regard du problème soulevé lors de la première étape.

Schmuck (2006) propose deux modèles différents qui ciblent le changement de pratique. Il nomme le premier modèle « Proactive Action Research ». Ce modèle

suggère de partir d'une pratique inspirante, nouvelle pour le praticien, plutôt que de partir d'un problème. La 1^{re} étape consiste à faire la liste des attentes et des questionnements au sujet de cette nouvelle pratique. Ensuite, la 2^e étape consiste à la mise en place de la nouvelle pratique. La 3^e étape est la collecte de données. La 4^e étape consiste à faire l'analyse des données. La 5^e étape amène le praticien à réfléchir sur les améliorations possibles. C'est lors de la 6^e étape que l'on identifie les nouvelles actions à mettre en place. À la suite de quoi Schmuck (2006) propose de repartir le cycle.

Schmuck (2006) nomme le 2^e modèle « Responsive Action Research ». Les étapes sont les mêmes, sauf qu'il propose de démarrer par la collecte de données sur un élément précis. Cette collecte des données concerne un élément qui peut sembler problématique aux yeux du praticien. En 2^e étape, Schmuck (2006) propose de faire l'analyse des données collectées. Après cette analyse, il conseille, en 3^e étape, de déterminer les actions à poser. Pour la 4^e étape, il suggère de faire la liste des attentes et des questionnements au sujet des actions à mettre en place. À la 5^e étape, il s'agit de mettre en place la nouvelle pratique. La 6^e et dernière étape consiste à collecter de nouvelles données pour, ensuite, reprendre le cycle à l'étape 2.

Pour leur part, Guay et Prud'homme (2011) présentent un modèle en six étapes. Tout d'abord, avant même d'entreprendre l'action, il est essentiel de définir la situation actuelle. C'est le moment où les praticiens, accompagnés du chercheur, s'attardent à décrire une problématique issue du milieu; il s'agit ici de la 1^{re} étape. Dès le départ, le chercheur n'adopte pas une position dominante. Les acteurs du milieu deviennent cochercheurs, car ces derniers sont engagés à comprendre la problématique (Savoie-Zajc, 2012). Ainsi, ils tentent de définir l'origine, la nature et les répercussions de cette problématique. À la suite de cette exploration de la problématique, lors de la 2^e étape, l'équipe est en mesure de préciser davantage un objectif qui pourrait remédier à la problématique définie précédemment en visant l'amélioration ou le changement d'une

pratique. La 3^e étape consiste à élaborer un plan d'action à partir de l'objectif fixé. Les actions choisies visent à passer de la situation de départ, jugée insatisfaisante, à l'état désiré. La 4^e étape concerne l'application du plan d'action. À cette étape, le processus de réflexion est important, car il permet de démontrer les connaissances acquises. Il est possible de revenir sur les étapes 3 et 4 plusieurs fois afin de planifier de nouvelles actions pour améliorer les pratiques, dans le but de résoudre davantage la problématique. La 5^e étape concerne l'évaluation. Elle arrive au terme de la démarche de recherche. Il s'agit d'analyser les conséquences de la recherche, concluantes ou non, sur le changement de pratiques, sur le développement professionnel et sur l'amélioration des connaissances (Guay et Prud'homme, 2011). C'est à cette étape qu'apparaît une production de savoirs variés : des savoirs théoriques, des savoirs pratiques et des savoirs d'expérience (Savoie-Zajc, 2012). La 6^e étape, soit la dernière, concerne la diffusion. Une fois la recherche-action synthétisée, sa diffusion peut présenter des connaissances qui pourront inspirer un changement de pratique pour ceux qui vivent des problématiques semblables (Guay et Prud'homme, 2011).

Bien que peu de recherches sur les centres de littératie aient été conduites, la plupart de celles-ci s'attardent aux changements de pratique en lien avec des problèmes observés dans la classe. Certaines de ces recherches ont été faites par une seule personne, soit l'enseignante elle-même, au sujet de sa pratique (Russell, 2014; Stout, 2009; Swanson 2013). Sans qu'elles y réfèrent concrètement, ces recherches semblent plutôt inspirées par le modèle de Schmuck (2006). D'autres recherches (Falk-Ross, 2008; Krackl, 2012), sans être des recherches-actions, partent plutôt d'une problématique vécue par les enseignantes et proposent un développement des pratiques en y insérant une nouvelle approche, c'est-à-dire l'utilisation de centres de littératie. Dans le cadre de notre thèse, les deux modèles qui nous semblent les plus adéquats sont le modèle de Guay et Prud'homme (2011) et le modèle « Proactive Research Response » de Schmuck (2006). Ces modèles comportent toutefois quelques écueils,

ce qui nous a amenée à créer un modèle hybride, c'est-à-dire un croisement entre le modèle de Guay et Prud'homme (2011) et celui de Schmuck (2006).

Comme le montre la figure 3.1, du modèle de Guay et Prud'homme (2011), les auteurs proposent, à l'étape 2, de préciser avec les cochercheurs ce qui pourrait pallier la problématique définie.

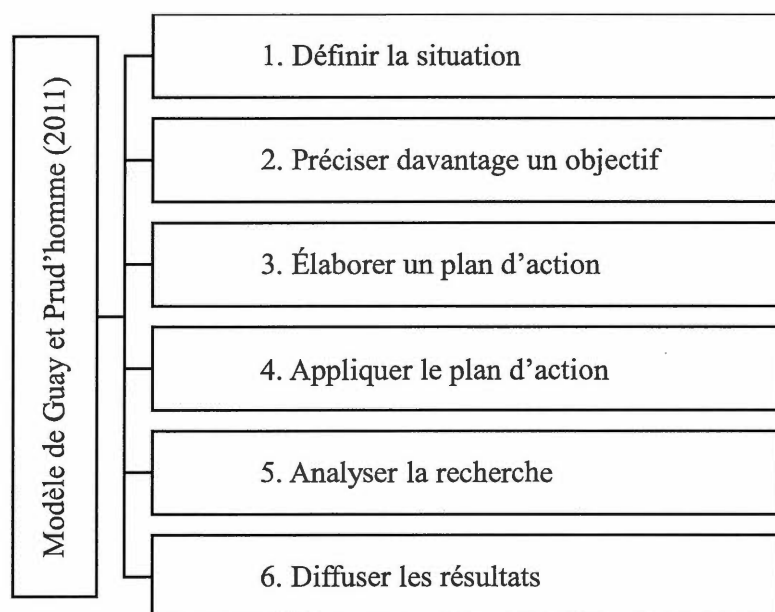


Figure 3.1 Le modèle de recherche-action de Guay et Prud'homme (2011)

Dans le cadre de notre recherche, nous proposons la création d'un centre de l'oral comme solution potentielle. En proposant une solution aux participants, notre recherche s'éloigne quelque peu de la visée de la 2^e étape de Guay et Prud'homme (2011) pour s'approcher davantage du modèle de Schmuck (2006) qui suggère de partir

d'une pratique innovante. Toutefois, il nous semble important de souligner que lors de l'exploration de la problématique, les participantes ont clairement manifesté le besoin de parvenir à intégrer l'enseignement de l'oral dans le dispositif qu'elles utilisaient déjà. En proposant la création d'un centre de l'oral, on pourrait croire qu'on s'éloigne ainsi de la recherche-action. Toutefois, des recherches-actions en oral ont aussi déjà été conduites en proposant une pratique innovante, permettant d'envisager un changement ou un renouvellement des pratiques enseignantes. Dans le cas des recherches de Dumais *et al.* (2015), de Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe (2016) et de Lafontaine *et al.* (2016) des enseignants ont créé des situations d'apprentissage et d'évaluation [SAÉ] en s'inspirant du modèle didactique de Lafontaine (2001).

Le modèle de Schmuck (2006), illustré ci-dessous (figure 3.2) propose l'utilisation d'une pratique innovante. Toutefois, ce modèle ne correspond pas tout à fait à notre projet de recherche. Le « Proactive Research Response » (Schmuck, 2006) s'adresse davantage à un praticien seul qui souhaite faire une recherche-action sur sa propre pratique. Or, dans le cadre de notre projet, la chercheuse fait partie intégrante de la recherche et accompagnera les praticiens dans tout le processus. De plus, l'ensemble de la recherche est analysé et sera diffusé, comme le proposent Guay et Prud'homme (2011).

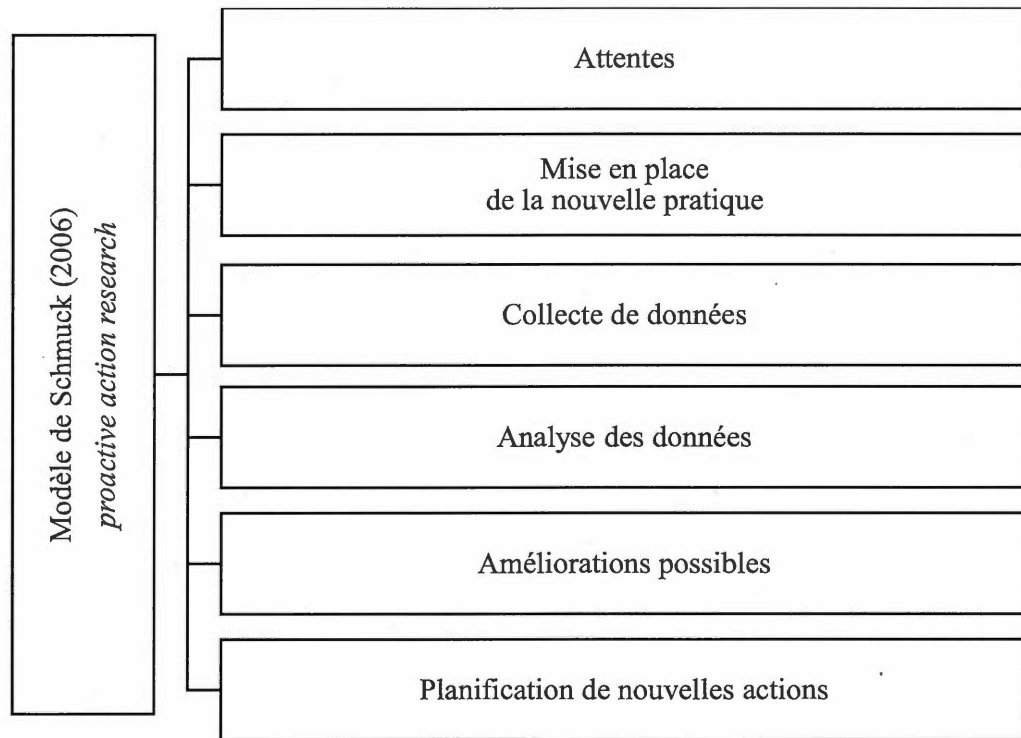


Figure 3.2 Le modèle de recherche-action « proactive action research » de Schmuck (2006)

C'est pour ces raisons que nous optons pour la création d'un modèle hybride. La figure 3.3 présente les éléments retenus de chacun des modèles pour créer notre modèle hybride inspiré de Guay et Prud'homme (2011) et de Schmuck (2006). Il est à noter que nous avons fait le choix de faire ressortir le cycle itératif du changement (étape 3) qui nous paraît essentiel en recherche-action.

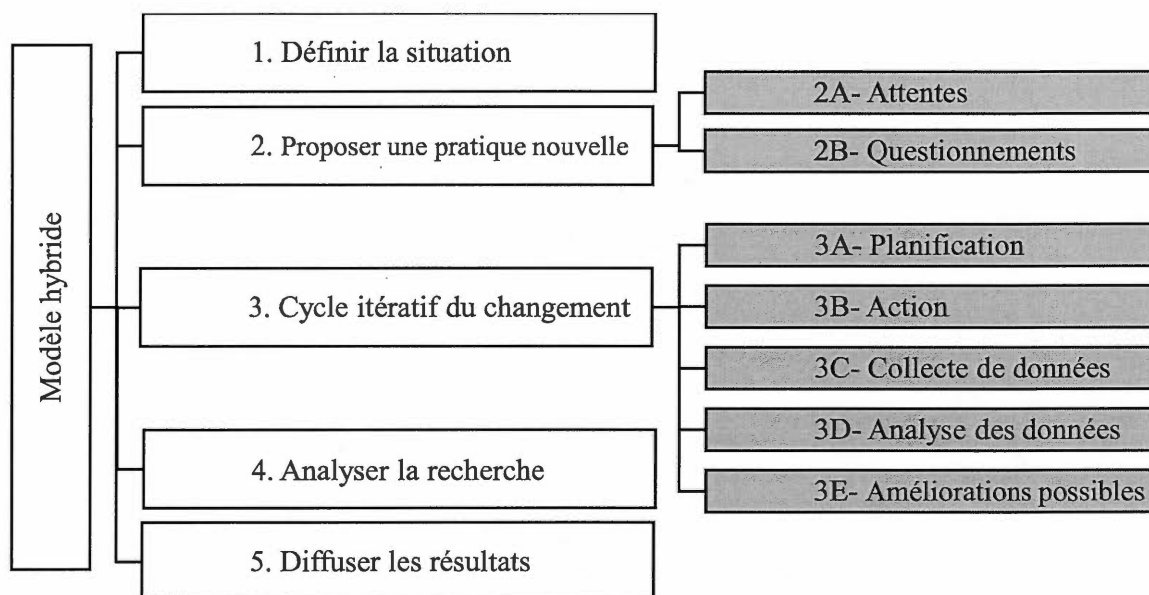


Figure 3.3 Le modèle hybride de recherche-action

Tout d’abord, en collaboration avec nos participantes¹², nous avons commencé par bien cerner la problématique de ces dernières concernant l’enseignement de l’oral. Il s’agit ici d’une étape essentielle, car il est possible que nos participantes ne vivent pas l’ensemble des problèmes relevés en problématique quant à l’enseignement de l’oral. Cette étape de notre modèle hybride a fait ressortir les éléments propres à leur milieu et à leur vécu.

C’est lors de la deuxième étape que la chercheuse a proposé de créer un centre de l’oral. Ce centre était inexistant dans leur dispositif d’enseignement-apprentissage. Il

¹² À partir d’ici, le féminin sera employé lorsqu’on parle précisément des enseignantes ou participantes qui ont participé à notre recherche. Si le masculin est employé c’est qu’on parle des enseignants ou participants en général.

s'agissait donc d'une pratique innovante pour les participantes; celles-ci ont détaillé leurs attentes et leurs questionnements par rapport à ce nouveau centre. Elles ont envisagé en quoi l'ajout d'un centre de l'oral pourrait pallier les problèmes soulevés au sujet de l'enseignement de l'oral.

Après ces deux premières étapes, nous avons commencé le cycle itératif du changement. Lors de la planification (3A de la figure 3.1), les participantes ont été amenées à réfléchir aux éléments qu'elles souhaitent intégrer dans le centre de l'oral. Accompagnées par la chercheuse, les participantes ont été sensibilisées aux éléments à considérer dans l'enseignement de l'oral. Cette étape a été essentielle avant d'arriver à la création et à la mise en pratique du centre de l'oral. Les participantes ont donc déterminé ce qui leur semblait être le plus pertinent pour permettre un enseignement-apprentissage de l'oral. Ensuite, à l'étape de l'action (3B de la figure 3.1), le centre de l'oral a été mis en place et expérimenté dans la classe. Les participantes ont été invitées à collecter des données (3C de la figure 3.1) sur ce qu'elles ont fait. À l'aide de leur journal de bord, elles ont pris des notes sur ce qui fonctionne bien et sur ce qui fonctionne moins bien. Ensuite, une fois par semaine, lors d'une rencontre collective, les données issues des outils de collecte ont été discutées avec la chercheuse (3D de la figure 3.1). Cela a permis aux participantes de déterminer les améliorations possibles à apporter au centre de l'oral et à sa mise en pratique (3E de la figure 3.1). Afin d'obtenir suffisamment de données, nous avons refait le cycle quatre fois.

Au terme de cette démarche, la chercheuse a fait l'analyse de l'ensemble des données. Il est important de souligner que, même si une analyse a été faite de manière régulière tout au long de la recherche-action, et ce afin de réajuster nos actions, une analyse finale a aussi été réalisée sur l'ensemble de la recherche afin d'analyser dans leur ensemble les données collectées pour créer et pour mettre en pratique un centre de l'oral ainsi que pour faire état du changement de pratique.

Finalement, tout comme le propose notre modèle hybride, les résultats seront diffusés par la production de la thèse, tout d'abord, et par des communications et des écrits scientifiques par la suite.

3.3 La posture de la chercheuse

En recherche qualitative, les chercheurs jouent un rôle actif. Les interactions entre chercheurs et participants sont très présentes (Fortin, 2010). En effet, dans ce cas-ci, la chercheuse¹³ n'ignore pas qu'elle influence, d'une certaine manière, ceux qu'elle accompagne ainsi que ce qu'elle cherche à mieux comprendre (Beauvais, 2007; Fortin, 2010). Comme le mentionne Paillé et Mucchielli (2016, p. 131), la chercheuse a « sa vie propre, personnelle, intellectuelle, affective et [elle] a une histoire disciplinaire ». Ce sont tous ces éléments qui composent le regard de la chercheuse lors de l'interprétation d'une situation.

Selon le modèle de Spradley (1980), la posture de la chercheuse est de l'ordre d'une participation active, comme illustré dans la figure 3.1. En recherche-action, les chercheurs sont impliqués en raison de leur participation active au déroulement (Mayer *et al.*, 2000). Il est essentiel qu'ils soient au fait de leurs valeurs, de leurs buts et de leurs idéaux, qu'ils explorent leurs croyances et leur vision de l'accompagnement, car tous ces éléments influencent la recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011). Dans le cas de cette recherche doctorale, notre rôle d'accompagnante et de formatrice a été teinté de nos expériences et nos connaissances de l'objet de recherche. Nous avons la

¹³ Lorsqu'il est écrit chercheuse au féminin, c'est que l'on parle spécifiquement de la chercheuse de cette thèse. Lorsque le mot est utilisé au masculin, c'est qu'on fait référence aux chercheurs en général.

certitude que l'oral peut être un objet d'enseignement-apprentissage. Nous estimons aussi que les discussions entre pairs permettent d'approfondir la compréhension que l'on se fait d'un objet de réflexion. Cela a eu pour effet, qu'une grande place a été donnée aux discussions lors de nos rencontres collectives.

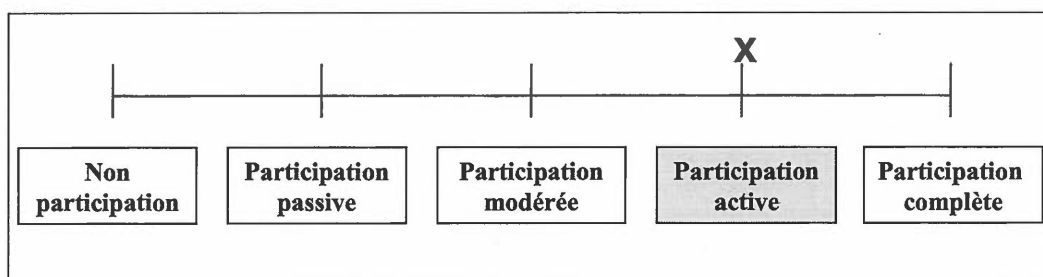


Figure 3.2 Le niveau d'implication de la chercheuse selon le modèle de Spradley (1980).

3.4 Le milieu de la recherche et les participants

La présente recherche a été réalisée dans une seule école primaire publique de la région des Laurentides. Dans une recherche qualitative, le nombre de participants n'est pas toujours précisé, mais il est souvent petit, ce qui permet d'étudier en profondeur la situation (De Grandpré, 2016; Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2007). Dans ce cas-ci, notre recherche a été effectuée auprès de deux participantes. Ce choix restreint de participantes était voulu, car, grâce aux nombreux outils de collecte de données, il a été possible de traiter en profondeur différents aspects de l'objet étudié, tout en restant réaliste dans le cadre d'un doctorat.

Dans une recherche qualitative, le choix des participants se fait de manière intentionnelle (Savoie-Zajc, 2011). Aussi appelé échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010), l'échantillonnage intentionnel se fait sur la base de critères précis afin d'avoir des participants susceptibles d'être concernés par la problématique de recherche (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2007 et 2011). De plus, le choix des participants doit tenir compte du cadre méthodologique (Savoie-Zajc, 2007). Plus précisément, dans une recherche-action ayant pour principale visée le changement de pratique, un des critères à prendre en considération est le souci qui anime les participants concernant l'enseignement de l'oral et le désir d'améliorer leurs pratiques actuelles. D'autres critères de sélection ont été privilégiés. Les participantes devaient avoir au moins cinq années d'expérience afin qu'elles aient pu expérimenter différentes façons d'enseigner et elles devaient avoir aussi trois années d'expérience spécifiquement au 1^{er} cycle, afin qu'elles soient plus susceptibles de connaître suffisamment le programme d'études. Un dernier critère de sélection concerne la disponibilité des participants à participer à une recherche s'étendant sur une période de sept mois.

Dans le but de recruter des enseignants répondant à nos critères, nous avons consulté la direction d'une école primaire afin que cette dernière nous informe si des enseignants correspondaient à ce profil et s'ils souhaitaient participer à une telle recherche. Ainsi, deux enseignantes de 1^{er} cycle ont été sélectionnées. Le tableau 3.1 dresse le portrait de leurs caractéristiques.

Tableau 3.1 Caractéristiques des participantes

Caractéristiques	P1	P2
Sexe	Féminin	Féminin
Niveau de scolarité	Baccalauréat	Baccalauréat
Niveau enseigné	2 ^e année	2 ^e année
Expérience au primaire	19 ans	9 ans
Expérience au 1 ^{er} cycle	4 ans	4 ans
Expérience avec les centres de littératie	2 ans	1 an

3.5 Les méthodes et outils de collecte de données

Dans une recherche-action, le choix des méthodes et des outils de collecte de données mène à privilégier ceux et celles qui permettront de recueillir des actions, des échanges et des réflexions, afin de bien documenter le changement opéré (Guay et Prud'homme, 2011). Plusieurs méthodes et outils de collecte de données ont été sélectionnés afin de recourir à la triangulation méthodologique et ainsi s'assurer une plus grande objectivité de l'interprétation des données (Savoie-Zajc, 2013). Le tableau 3.2 présente une vue d'ensemble des méthodes et des outils de collecte de données qui ont été utilisés dans le cadre de cette recherche. Chacune des méthodes de collecte de données et chacun des outils utilisés sont ensuite détaillés.

Tableau 3.2 Méthodes et outils de collectes de données

Méthodes de collecte de données	Outils de collecte de données
Questionnaire	- Questionnaire écrit autoadministré
Entrevue semi-dirigée	- Schéma d'entrevue
Observation participante	- Bilan des rencontres de travail (compte rendu <i>in extenso</i>) - Journal de bord de la chercheuse - Journal de bord des enseignantes
Analyse documentaire	- Matériel pédagogique élaboré

3.5.1 La méthode de collecte de données : le questionnaire

Le questionnaire, habituellement utilisé dans les recherches quantitatives, a aussi sa place en recherche qualitative (Boudreault et Cadieux, 2011). Toutefois, son format diffère, car il ne vise pas à recueillir des informations mesurables et quantifiables. Il permet davantage au chercheur d'en savoir plus sur les connaissances des participants. Cette méthode mène aussi à recueillir des informations sur leurs perceptions de la situation actuelle (Guay et Prud'homme, 2011). Le questionnaire peut aussi informer le chercheur sur ce que les participants pensent, ressentent et font dans la recherche (Lodico *et al.*, 2010). Le questionnaire à questions ouvertes comporte certains avantages. Tout d'abord, il peut se créer facilement et assez rapidement. Il peut aussi être complété rapidement par les participants (Schmuck, 2006). Il comporte toutefois quelques désavantages. En effet, certaines réponses peuvent sembler ambiguës ou incomplètes. Aussi, l'utilisation de certains mots peut avoir différentes significations

pour les participants (Schmuck, 2006). De plus, lorsque les questions sont majoritairement ouvertes, l'analyse peut prendre plus de temps (McNiff *et al.*, 2003; Schmuck, 2006).

En recherche-action, le questionnaire est aussi considéré comme un outil. Il se prête bien à la collecte de données (Guay et Prud'homme, 2011; Lodico *et al.*, 2010). Il permet, tout d'abord, de connaître l'état actuel de la situation (Guay et Prud'homme, 2011). Sans devoir être validé et standardisé, le questionnaire utilisé en recherche-action doit être clair et concis (Guay et Prud'homme, 2011; Lodico *et al.*, 2010). Tout comme dans les recherches de Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, (2016) et de Pharand, Dumais et Lafontaine (2017), un questionnaire écrit autoadministré a été utilisé pour la présente recherche. Il comprend trois parties (annexe A). La première partie permet d'obtenir des données sociodémographiques. La deuxième partie vise à connaître la compréhension qu'ont les participantes des centres de littératie. La troisième partie vise à connaître les pratiques en enseignement de l'oral. Les questions posées aux participantes sont ouvertes et peu nombreuses. Les questions sont formulées en prenant en considération différents éléments du cadre conceptuel.

3.5.2 La méthode de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée

Plusieurs recherches qualitatives utilisent l'entrevue semi-dirigée comme mode de collecte de données (Carey, 2009; Masson, 2002; Salada, 2011). C'est d'ailleurs le cas de la plupart des recherches consultées dont l'objet d'étude concerne l'enseignement de l'oral (De Grandpré, 2016; Lafontaine *et al.*, 2016; Pharand *et al.*, 2017) ou les centres de littératie (Folk-Ross, 2008; Krackl, 2012; Worthy *et al.*, 2015). L'entrevue semi-dirigée permet d'avoir accès au point de vue des participants. Elle donne la possibilité d'en savoir plus sur leur vision et leur compréhension d'une expérience ou d'un objet donné (Baribeau et Royer, 2012; Guay et Prud'homme, 2011; Savoie-Zajc, 2009). Contrairement à l'entrevue non dirigée, qui ne suggère qu'un thème et qui

permet au participant de parler de son expérience en organisant ses propos d'une manière qui lui est propre (Savoie-Zajc, 2011), l'entrevue semi-dirigée permet à la chercheuse d'obtenir des réponses approfondies sur certains thèmes spécifiques (Berthier, 2010; Salada, 2011; Savoie-Zajc, 2011). D'une entrevue semi-dirigée à l'autre, ces thèmes peuvent changer d'ordre, au gré des propos tenus par le participant, afin de faciliter la fluidité de ladite entrevue. Toutefois, pour s'assurer d'une certaine constance d'une entrevue à l'autre et pour faciliter l'analyse ultérieure, les thèmes choisis resteront les mêmes (Berthier, 2010; Savoie-Zajc, 2011). D'un côté, le chercheur détermine la structure de l'entrevue et les thèmes abordés et, d'un autre côté, le participant contrôle la quantité d'information donnée (Corbin et Morse, 2003). Ainsi, à la suite de certaines réponses, il est possible que le chercheur formule des sous-questions non planifiées, afin de solliciter des précisions ou d'en savoir plus sur les réponses données (Carey, 2009). En effet, l'entrevue semi-dirigée, composée de questions majoritairement ouvertes, permet au participant de détailler et de nuancer son expérience ainsi que d'exprimer ses sentiments ou ses opinions sur le sujet traité (Carey, 2009; Fortin et Gagnon, 2015; Savoie-Zajc, 2009; Van den Hoonaard, 2015; Willig, 2013). Conséquemment, elle permet au chercheur de mieux comprendre l'expérience du participant (Fortin et Gagnon, 2015; Savoie-Zajc, 2009; Willig, 2013). L'entrevue semi-dirigée a aussi une fonction émancipatrice qui n'est pas à négliger. En effet, en questionnant le participant et en l'amenant à explorer plus profondément certains thèmes, il est possible de susciter des prises de conscience (Savoie-Zajc, 2009).

L'entrevue semi-dirigée comporte aussi quelques inconvénients. Tout d'abord, il faut tenir compte du fait que les propos recueillis concernent un espace-temps précis. Il faut donc être conscient que les propos du participant ne peuvent être campés de manière définitive. Ils donnent un aperçu de sa réalité, mais son expérience dépasse largement les informations obtenues (Savoie-Zajc, 2009). Aussi, il est possible que le participant cherche à plaire et que ses réponses soient, par conséquent, légèrement biaisées (Guay

et Prud'homme, 2011; Savoie-Zajc, 2009). Entre autres pour ces raisons, le chercheur doit faire attention à son attitude. Il est important d'établir un rapport de confiance avec le participant (Savoie-Zajc, 2009). Finalement, en entrevue semi-dirigée, il peut être difficile de tout couvrir, car il y a un risque de débordement. Aussi, en sous-questionnant le participant pour lui permettre d'approfondir une réponse, il est possible de déborder du cadre (De Grandpré, 2016; Lafontaine, 2001). C'est pourquoi nous avons construit un schéma d'entrevue.

L'outil de collecte de données utilisé pour l'entrevue semi-dirigée est le schéma d'entrevue. Il est souple et flexible, comme le propose Savoie-Zajc (2009). Le premier schéma d'entrevue a été le même pour les deux participantes (annexe B). Seules une ou deux questions ont été différentes, afin d'avoir des éclaircissements sur le questionnaire rempli auparavant. Trois grands thèmes ont été abordés. Le premier thème concerne les statuts de l'oral en classe. Le deuxième thème traite de l'enseignement de l'oral. On y traite tout d'abord des contenus enseignés, puis de la manière retenue par les enseignantes pour les enseigner. Le troisième thème est, quant à lui, en lien avec ce qui pose problème dans l'enseignement de l'oral. Chacune de ces sections débute avec une question très générale pour amener la participante à partager spontanément son expérience. Ensuite, des sous-questions sont posées, afin d'obtenir plus de précisions sur les thèmes traités. Les questions formulées prennent en considération le cadre conceptuel. Le deuxième schéma d'entrevue, celui utilisé à la fin de la recherche, comporte aussi trois parties. La première partie fait un retour sur la dernière semaine de mise en pratique du centre de l'oral, la deuxième partie concerne la recherche en général et la dernière partie fait un retour sur les besoins des participantes précédemment nommés. Cette dernière partie diffère d'une participante à l'autre, car les questions posées sont en lien avec les données recueillies et de l'analyse faite en cours de recherche pour chacune des participantes. L'annexe C présente des exemples des questions posées.

3.5.3 La méthode de collecte de données : l'observation participante

L'observation participante est une méthode de collecte de données largement utilisée en recherche qualitative (Denzin et Lincoln, 2011; Fortin, 2010; Marshall et Rossman, 2011). Cette méthode a été retenue dans les recherches de Lafontaine *et al.* (2016) et Pharand *et al.* (2017). Elle a aussi été utilisée dans la recherche de Flak-Ross (2008) et de Worthy *et al.* (2015). Dans cette méthode de collecte de données, le chercheur peut avoir différents rôles à jouer. Celui que nous retenons est le rôle de l'observateur participant. Le chercheur devient témoin des actions au sein du groupe de personnes qui collaborent à résoudre un problème ou à mettre en place une pratique et il y occupe une position très engagée (Martineau, 2016; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000; Savoie-Zajc, 2011). Il devient un membre actif du groupe en participant à différentes activités et aux interactions entre les participants (Gaudreau, 2011; Lodico *et al.*, 2010; Martineau, 2016; Patton, 2002).

Cette méthode permet de saisir, au cours de la démarche de recherche-action, différentes données. En effet, de par sa posture interprétative, il tente de comprendre le sens que les participants donnent à leur pratique (Martineau, 2016). Plus spécifiquement dans le cas de notre recherche, tout au long de la démarche, des données ont été consignées à l'aide de différents outils : le bilan des rencontres, le journal de bord de la chercheuse et le journal de bord des participantes. Comme toute méthode, l'observation participante comporte quelques inconvénients. Tout d'abord, il est possible de porter son attention sur certains détails intéressants en négligeant ce qui se passe autour (Martineau, 2016). Aussi, il faut être conscient que le chercheur observe à travers ses filtres personnels (Martineau, 2016). Il existe aussi un inconvénient lié particulièrement à l'observateur participant. Il est possible que le chercheur, par sa présence, compromette les interactions naturelles du groupe en teintant les interactions ou en leur donnant une autre direction (Lodico *et al.*, 2010; Mayer *et al.*, 2000).

3.5.3.1 L'outil de collecte de données : le bilan des rencontres collectives

Après chacune des rencontres collectives, un bilan a été fait sous forme de compte rendu *in extenso*. En plus de fournir des indications sur la date, le lieu et les personnes présentes, ce compte rendu est en tout point fidèle au contenu de la rencontre.

3.5.3.2 L'outil de collecte de données : le journal de bord

Le journal de bord de la chercheuse est l'outil le plus utilisé dans les recherches consultées sur les centres de littératie. Il est utilisé par les enseignants menant eux-mêmes la recherche (Russell, 2014; Sout 2009; Swanson, 2013) tout comme par les chercheurs (Flak-Ross, 2008; Worthy *et al.*, 2015). Cet outil permet de consigner différentes informations : des notes méthodologiques, des notes descriptives ainsi que des notes théoriques (Baribeau, 2005). Tout d'abord, des notes méthodologiques ont été prises tout au long de la recherche afin de garder des traces de tout ce qui concerne la recherche en elle-même. On y trouve le condensé chronologique de la recherche, les problèmes rencontrés, les solutions envisagées ainsi que les choix et les réaménagements qui ont été faits (Baribeau, 2005). Des notes descriptives concernant les observations faites sur le terrain, principalement lors des rencontres, la description de faits et d'événements ainsi que la consignation de conversations ou de paroles entendues ont été inscrites. Enfin, des notes théoriques concernant la recherche de sens ont aussi été consignées. Ainsi, après toute activité, nous avons noté nos réflexions, nos opinions et les liens qu'il était possible de faire avec la théorie. Ces notes théoriques ont permis de supporter l'analyse des données (Laperrière, 2009; Martineau, 2016), particulièrement pour notre deuxième objectif. Un exemple du journal de bord de la chercheuse se trouve dans l'annexe D.

Le journal de bord des participants leur permet de collecter les données lors de chaque rencontre ainsi qu'à chaque étape de la recherche-action (Baribeau, 2005; Fortin, 2010;

Guay et Prud'homme, 2011; Savoie-Zajc, 2011). Il permet de consigner les actions, en y ajoutant la date et l'heure de leurs inscriptions ainsi que la description des actions ou des événements et toutes les démarches réflexives sur les actions posées (Guay et Prud'homme, 2011; Harvey et Loisel, 2009; Sidambarompoullé, 2005). Dans une recherche-action qui vise un changement de pratique, cet outil est fréquemment utilisé (Baribeau, 2005). On le retrouve en outre dans les recherches de Lafontaine *et al.* (2016) et Pharand *et al.*, (2017). Les participantes de notre recherche étaient invitées à y inscrire ce qu'elles avaient fait en classe. Elles y notaient aussi ce qui avait bien fonctionné ou non ainsi que leur questionnement sur leur pratique (annexe E).

3.5.4 La méthode de collecte de données : analyse documentaire

L'analyse documentaire est une méthode de collecte de données utilisée en recherche qualitative (Gaudreau, 2011; Marshall et Rossman, 2011; Royer, 2007). Les documents, aussi appelés artéfacts, sont considérés comme des matériaux riches (Marshall et Rossman, 2011; Savoie-Zajc, 2011; Stringer, 2008). Dans une classe, ces matériaux peuvent prendre différents aspects, notamment un plan de leçon, du matériel pédagogique, des livres, des jeux et du matériel de manipulation (Fortin et Gagnon, 2015; Lodico *et al.*, 2010; Stringer, 2008). Le matériel utilisé par les participantes fait l'objet d'une analyse documentaire au regard du cadre conceptuel de notre recherche.

3.6 La démarche d'analyse des données

En recherche-action, l'analyse des données se fait par cycles itératifs. L'analyse régulière des données permet une régulation de la recherche en fonction de ses finalités (Guay et Prud'homme, 2011). Pour permettre l'analyse des données, une triangulation méthodologique est utilisée (Savoie-Zajc, 2009). C'est par le croisement des données issues de l'utilisation de différentes méthodes et outils de collecte que l'on peut arriver

à faire ressortir le sens et les nuances de l'objet analysé (Guay et Prud'homme, 2011) et à amoindrir les biais associés à chacune des méthodes (Savoie-Zajc, 2009).

La démarche préconisée dans le cadre de cette recherche est la thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous avons attribué des thèmes au fur et à mesure de l'analyse des divers documents. Simultanément, nous avons procédé à la construction d'un arbre thématique en regroupant et en hiérarchisant les thèmes identifiés pour produire un arbre thématique avec des thèmes centraux, des sous-thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette thématisation en continu peut permettre une analyse beaucoup plus riche et fine (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle a été effectuée entre chaque collecte de données à l'aide du logiciel N'Vivo afin de procéder, d'une rencontre à l'autre, à la triangulation indéfinie auprès des participantes.

Dans le but d'assurer une certaine rigueur à notre analyse, la triangulation indéfinie a aussi été utilisée (Savoie-Zajc, 2013). En début de chaque rencontre collective, nous avons présenté aux participantes notre analyse des données afin de vérifier la concordance de notre analyse au regard de leurs expériences. Leurs commentaires sur notre analyse ont permis de nuancer plus finement encore l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2009).

Des données ont été consignées pour chaque objectif de la recherche. Le tableau 3.3 propose une synthèse des différentes méthodes et des différents outils qui ont servi à documenter chacun des objectifs. Les prochaines sections rappellent les objectifs; chacun d'eux est repris afin d'expliquer la manière dont il a été documenté.

Tableau 3.3 Objectifs, méthodes et outils de collecte de données

Objectifs	Méthodes et outils de collecte de données
1. Décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1 ^{er} cycle du primaire.	Observation participante : - Journal de bord de la chercheuse - Journal de bord des participantes - Bilan des rencontres sous forme de comptes rendus <i>in extenso</i> des rencontres collectives Analyse documentaire : - Matériel pédagogique élaboré
2. Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1 ^{er} cycle du primaire.	Questionnaire : - Questionnaire Observation participante : - Journal de bord de la chercheuse - Journal de bord des participantes - Bilan des rencontres sous forme de comptes rendus <i>in extenso</i> des rencontres collectives Analyse documentaire : - Matériel pédagogique élaboré
3. Faire état des changements de pratique en didactique de l'oral de ces enseignantes.	Questionnaire : - Questionnaire Observations participantes : - Journal de bord des enseignantes - Journal de bord de la chercheuse - Comptes rendus <i>in extenso</i> des rencontres collectives Entrevues semi-dirigées : - Schéma d'entrevue

3.6.1 L'objectif 1 : Décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire

Les journaux de bord des participantes, les comptes rendus *in extenso* ainsi que le matériel pédagogique sont les outils qui nous ont permis de décrire la création et la mise en pratique du centre de l'oral. En premier lieu, les participantes ont noté dans leur journal de bord le déroulement de leur mise en pratique. Elles y ont aussi noté ce qui fonctionnait bien et ce qui fonctionnait moins bien. Ensuite, le matériel pédagogique utilisé ou conçu a permis de décrire davantage la création du centre. Et

finalement, les comptes rendus *in extenso* sont venus affiner la description puisqu'ils sont issus des discussions qui ont eu lieu lors des rencontres collectives. En effet, lors de ces rencontres, il nous a été possible de questionner les participantes pour les amener à décrire l'expérience au-delà de ce qu'elles avaient noté dans leur journal de bord.

3.6.2 L'objectif 2 : Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire

Plusieurs outils ont rendu possible l'analyse de la création et de la mise en pratique du centre de l'oral. Tout d'abord, le questionnaire nous a permis de répondre en partie à ce deuxième objectif, car nous avons recueilli, dans une première section, des informations au sujet des connaissances de nos participantes sur l'enseignement de l'oral et sur les centres de littératie. Ces informations nous ont permis d'aider les participantes à affiner leur compréhension de l'enseignement de l'oral et des centres de littératie, et ce, avant même de commencer la création du centre de l'oral. Ces informations ont de plus, favorisé un langage commun tout au long de la recherche.

Le journal de bord des participantes a permis d'analyser la mise en pratique du centre de l'oral en faisant ressortir ce qui fonctionne bien, tout comme ce qui pose problème. Il est à noter que les bilans sous forme de comptes rendus *in extenso* sont très riches en données sur la création du centre de l'oral et sa mise en pratique. En effet, toutes les discussions issues des rencontres collectives ont été consignées dans les comptes rendus *in extenso* afin de préparer des bilans. Ces bilans ont servi en premier lieu à faire état de l'avancement de la mise en pratique du centre de l'oral. La totalité des comptes rendus a aussi favorisé une analyse plus fine, car plusieurs éléments sont ressortis des discussions. Le journal de bord de la chercheuse, quant à lui, a permis aussi de répondre à cet objectif par les notes descriptives dans un premier temps. Les notes théoriques, très riches en données, ont permis d'analyser la création et la mise en pratique du centre. En effet, pendant et après chacune des rencontres, nos réflexions ont été notées au sujet

des propos tenus lors des rencontres, nous permettant ainsi d'amorcer une analyse. Aussi, les notes théoriques ont mené, d'une part, à alimenter les discussions lors des rencontres suivantes et, d'autre part, elles ont permis de revenir sur les problèmes soulevés lors des rencontres collectives. Ainsi, il a été possible de s'ajuster à la réalité vécue par les enseignantes lors de la création du centre de l'oral ainsi que lors de sa mise en pratique. Comme notre modèle hybride le suggère, il est souhaitable de revenir sur l'étape 3 (le cycle itératif du changement) plusieurs fois, afin de planifier de nouvelles actions pour améliorer les pratiques et pour fournir des réponses à la problématique.

Pour terminer, le matériel pédagogique réalisé ou utilisé par les participantes a aussi permis de documenter la création du centre de l'oral. Ces documents ont été analysés au regard du cadre conceptuel.

3.6.3 L'objectif 3 : Faire état des changements de pratique en enseignement de l'oral de ces enseignantes

Les changements de pratique sont la visée principale d'une recherche-action (Morrisette, 2013). Ainsi, plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés afin de faire état de ces changements de pratique. Tout d'abord, une partie du questionnaire concerne les pratiques actuelles en enseignement de l'oral des enseignantes. Aussi, dans le cadre de notre recherche, l'entrevue semi-dirigée a été utilisée deux fois, soit au début et à la fin de la recherche, afin de documenter le changement de pratique des enseignantes. Ensuite, les journaux de bord des enseignantes sont des documents d'une grande richesse qui ont permis de consigner les nouvelles pratiques mises en place. Pour terminer, les bilans, sous forme de comptes rendus *in extenso*, ont été un autre outil qui a témoigné des changements de pratique des enseignantes puisque ces dernières ont été amenées à discuter des observations notées dans leur journal de bord lors des rencontres collectives.

3.7 Le déroulement de la recherche

Cette recherche a débuté à la fin du mois de mai 2017. Elle s'est déroulée jusqu'à la mi-décembre 2017. Voici un aperçu du déroulement et de la manière dont chaque rencontre a en quelque sorte répondu à nos objectifs de recherche.

Première étape : fin mai 2017

Cette première étape se résume à la réception du certificat éthique.

Deuxième étape : début juin 2017

Un contact a été fait avec la direction d'une école. Cette dernière a présenté le projet aux enseignants susceptibles de correspondre aux critères recherchés. Les enseignantes intéressées ont été rencontrées afin que le projet puisse leur être présenté et qu'elles puissent signer le formulaire de consentement (Annexes F et G).

Troisième étape : fin juin 2017

Lors d'une première rencontre, un questionnaire a été remis aux enseignantes afin de déterminer leurs connaissances au sujet de l'enseignement de l'oral et des centres de littératie. Les informations recueillies nous ont permis de terminer la préparation de la première entrevue. Nous avons pu ainsi ajuster le contenu des rencontres afin d'arrimer les connaissances des deux enseignantes et d'avoir toutes trois un langage commun.

Lors d'une deuxième rencontre, toujours à la fin juin, une entrevue semi-dirigée a été réalisée avec les enseignantes afin de connaître leurs pratiques actuelles de l'enseignement de l'oral, ce qui nous a permis de déterminer le point de départ de chacune des enseignantes afin d'être à même de constater les changements de pratique

survenus à la fin de la recherche. En complément du questionnaire, grâce à cette entrevue semi-dirigée, les enseignantes ont pu expliquer plus précisément leurs pratiques actuelles. L'entrevue a aussi permis d'approfondir et de clarifier certaines réponses au questionnaire.

Ces deux collectes de données ont permis de bien identifier le besoin réel du milieu et ainsi de clarifier notre problématique de recherche.

Quatrième étape : fin août 2017

À la suite de l'analyse des questionnaires et des entrevues, une rencontre a été proposée aux participantes afin de faire une mise à niveau de leurs connaissances sur les centres de littératie. Cette quatrième étape de sensibilisation/formation a aussi permis d'offrir les bases nécessaires concernant l'enseignement de l'oral. C'est aussi à cette étape que les participantes ont fait part de leurs attentes/besoins et de leurs questionnements quant à la pratique innovante, telle que le propose l'étape 2 de notre modèle hybride de recherche-action. Un journal de bord a été remis aux participantes afin qu'elles puissent y consigner les informations nouvelles qui sont susceptibles d'être intégrées à leur pratique. Les participantes ont aussi été invitées à réfléchir au centre de l'oral et à consigner les idées et les questions qu'elles pourraient avoir à ce sujet. C'est à partir de cette étape que l'observation participante commence. Ainsi, pour cette rencontre et les suivantes, notre rôle d'observatrice participante s'est manifesté en prenant part aux discussions.

Cinquième étape : fin septembre 2017

Vers la fin du mois de septembre, une rencontre a été prévue afin de créer le centre de l'oral. Un retour sur les journaux de bord des enseignantes a été fait en début de rencontre afin de connaître l'état de leur réflexion en ce qui a trait à la création

éventuelle d'un centre de l'oral. Une exploration de divers objets de l'oral a été faite. De plus, comme les participantes ont mentionné en entrevue vouloir s'inspirer de la littérature jeunesse, une exploration de livres de littérature de jeunesse pouvant soutenir l'enseignement-apprentissage de l'oral a été amorcée. Des décisions ont été prises conjointement afin d'arrimer le regard pratique des enseignantes à celui plus théorique de la chercheuse.

Sixième étape : octobre 2017

Les premières activités du centre de l'oral ont été conçues conjointement par les participantes et par la chercheuse, au cours de trois rencontres. Vers la fin du mois d'octobre, une dernière rencontre a eu lieu avant la mise en place officielle du centre de l'oral dans les classes, afin de planifier concrètement sa mise en pratique.

Septième étape : novembre et décembre 2017

L'implantation du centre de l'oral a eu lieu lors de la première semaine de novembre.

Pendant les deux mois qui ont suivi, cinq rencontres ont eu lieu avec les enseignantes, soit environ une rencontre chaque semaine. Elles avaient pour but de discuter de l'implantation, des difficultés rencontrées et aussi des bons coups. Un retour systématique sur les journaux de bord a été fait lors de ces rencontres. Ces rencontres ont permis d'échanger sur les pratiques des participantes et de continuer l'élaboration d'activités à offrir dans le centre de l'oral. Elles ont été enregistrées afin de pouvoir être analysées par la suite et ainsi permettre à la chercheuse de faire un réajustement constant entre la théorie et la pratique. Puisque la triangulation indéfinie était prévue comme modalité d'analyse, chacune des rencontres a commencé par la présentation de l'analyse faite au sujet de la rencontre précédente.

Huitième étape : décembre 2017

Une dernière rencontre a eu lieu en décembre afin de faire le bilan de l'expérience. Les enseignantes ont été rencontrées lors d'une entrevue semi-dirigée individuelle. Lors de cette entrevue, chacune des participantes a pu faire part du changement de pratique en enseignement de l'oral. Elles ont aussi été interrogées sur les apports de la recherche-action au regard de leur pratique afin de vérifier si la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral avaient répondu à leurs attentes (étape 2 du modèle hybride). Aussi, les participantes ont été questionnées pour connaître les besoins qui subsistaient à la suite de cette recherche-action.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le but de connaître la manière dont des enseignantes désireuses de changer leurs pratiques en enseignement de l'oral créent et mettent en pratique un centre de l'oral, le présent chapitre décrit les résultats obtenus au cours de la recherche-action. Les résultats sont exposés de manière à répondre aux trois objectifs de recherche. Les prochaines sections présentent les résultats de ceux-ci. Tout d'abord, la description de la création et de la mise en pratique du centre de l'oral est présentée. Il nous apparaît essentiel de décrire dans un premier temps la création et la mise en pratique de manière à offrir au lecteur une vue d'ensemble du déroulement de la recherche-action. Dans un deuxième temps, l'analyse de cette création et mise en pratique du centre de l'oral au regard des concepts plus théoriques est exposée. Finalement, dans un dernier temps, les résultats concernant les changements de pratique en enseignement de l'oral sont présentés.

4.1 La description et la création de la mise en pratique d'un centre de l'oral

Pour décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral (objectif 1), nous avons utilisé les résultats issus des journaux de bord, des comptes rendus *in extenso* ainsi que du matériel élaboré lors des rencontres de travail. Comme le propose le modèle hybride de recherche-action utilisé dans le cadre de notre recherche, nous

commençons tout d'abord par la présentation des attentes et des questionnements des participantes au regard d'une pratique innovante, soit la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral. Après quoi, nous présentons les réflexions qui ont mené au choix des objets à enseigner. Ensuite, les deux parties suivantes synthétisent les résultats obtenus lors de la mise en pratique des objets sélectionnés. Chacune de ces deux parties précise l'enseignement de l'objet, les activités d'apprentissage mises en pratique dans le centre de l'oral ainsi que le retour réflexif des participantes sur leur expérience.

4.1.1 Les attentes et les questionnements au regard de la pratique innovante

Au chapitre 3, dans notre modèle hybride de recherche-action, la deuxième étape a servi à détailler les attentes et les questionnements des participantes au regard de la pratique innovante. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de la création d'un centre de l'oral qui s'ajoute aux centres de littératie déjà existants.

4.1.1.1 Les attentes

Au sujet de leurs attentes, les participantes souhaitent que le centre de l'oral s'intègre dans leur dispositif actuel. « Je veux que l'oral soit agréable, plus naturel comme pour les autres centres, comme l'écriture et comme la lecture pas juste de l'évaluer » (P1). Elles souhaitent aussi que leur enseignement de l'oral soit mieux structuré et exploité plus souvent que deux fois par étape lors de l'évaluation : « ...le manque de temps. [L'oral n'est] pas assez exploité en classe. On le fait deux fois par étape et après ça c'est terminé » (P2). De plus, ce qu'elles appréciaient du travail en centre de littératie, c'est qu'il incluait un arrimage entre la lecture et l'écriture. Ces dernières souhaitent donc que l'oral se joigne à ce dispositif, sans proposer des tâches décontextualisées de l'oral. Ainsi, elles souhaitent que les activités d'enseignement et d'apprentissage en oral tiennent compte de la littérature jeunesse, comme c'est le cas pour les autres centres. Elles expliquaient, entre autres, qu'un même livre de littérature jeunesse puisse

servir autant pour l'écriture, la lecture et l'oral. « Faque ça pourrait être une idée ça de partir de nos livres » (P1). « Puis, on cherche souvent des, des... tu sais les feuilles dans le coin écriture là. Elles ne sont pas nécessairement toutes là les feuilles. Alors on peut se faire des p'tites feuilles d'écriture à partir [des livres qu'on utilise pour l'oral], dans le fond » (P1). Elles pensaient, ainsi, qu'il serait plus facile de maximiser le temps dont elles disposaient.

Les participantes avaient aussi une autre attente. Elles souhaitaient que le centre de l'oral leur permette de travailler l'oral autrement que par les exposés. Elles étaient conscientes que les exposés oraux n'étaient pas la meilleure façon de travailler l'oral avec les élèves, considérant qu'elles n'enseignaient pas vraiment les objets de l'oral présents dans les critères d'évaluation : « J'enseigne souvent l'oral de la façon qu'on le faisait aussi quand j'étais jeune, dans le sens qu'on demande aux élèves de préparer un exposé oral et on les évalue là-dessus » (P2).

4.1.1.2 Les questionnements soulevés

Deux questionnements importants ont été soulevés par les participantes. Elles se questionnaient tout d'abord sur la manière de garder des traces de ce qui se passait dans le centre de l'oral. En effet, P1 a noté que les parents aimaient les exposés oraux, car ils pouvaient pratiquer avec leur enfant à la maison. « Dans ce sens-là, parce qu'eux sont habitués depuis la première année, pis même [à la] maternelle, y en font. Y ont des exposés à faire à la maison ... pratiquer... » (P1). « Ouais... ils l'attendent. Y en a qui adorent... y en a qui aiment ça beaucoup » (P1). Elles s'inquiétaient donc que toutes les activités de l'oral se passent dans le centre de l'oral, sans qu'il n'y ait de traces pour justifier l'évaluation de l'élève. « Pis les parents aussi. Parce que tsé quand tu fais un changement de pratiques ou de... tsé... y reçoivent les examens, nous on envoie les examens et tout ça [...] Oui... des traces [...] Oui, pis de montrer aux parents, tsé dans le portfolio » (P1.)

Les participantes ont réalisé qu'il s'agissait d'un changement de pratiques qui a aussi des répercussions sur les parents. À ce sujet, elles suggéraient d'en parler lors de la rencontre de parents. « Pis, peut-être en parler rapidement aussi. Faque nous à notre [...] rencontre de parents on pourrait n'en parler ça de l'oral, que nous on va... euh... tsé attendez-vous peut-être à avoir moins d'exposés oraux, puis euh [...] l'expliquer un peu comment on va l'enseigner » (P1). Lors de cette soirée, elles préviendraient les parents que cette année les élèves auraient moins d'exposés oraux à préparer à la maison, car les activités d'oral se vivraient dans les centres. Le deuxième questionnement, qui était en lien avec cette nouvelle pratique, concernait le meilleur moment où les élèves devraient se rendre au centre de l'oral. Au moment du questionnement, le temps consacré aux centres de littératie était aménagé en trois temps. Le tableau 4.1 illustre le fonctionnement d'une journée type de nos participantes, avant la création du nouveau centre. Ainsi, dans un premier temps, les enseignantes faisaient une minileçon soit de lecture ou d'écriture. Après cette première minileçon, les élèves se dirigeaient vers les centres obligatoires. Il y avait quatre centres différents où les élèves devaient se rendre en rotation dans la semaine. Les élèves étaient donc séparés en cinq équipes différentes. Le lundi, par exemple, l'équipe A pouvait se rendre au centre d'écriture, l'équipe B au centre de lecture à deux, l'équipe C au centre de lecture pour agir, l'équipe D au centre d'étude des mots, alors que l'équipe E, travaillait avec l'enseignante. Ensuite, les participantes enseignaient une nouvelle minileçon. Après cette deuxième minileçon, les élèves pouvaient travailler dans le centre de leur choix, c'est pour cette raison qu'ils sont nommés « centres facultatifs ». Les participantes profitaient de ce moment pour soutenir les élèves. Finalement, après une troisième minileçon, tous les élèves allaient au centre de lecture autonome alors que, pendant ce temps, les participantes travaillaient avec un nouveau sous-groupe d'apprenants.

Tableau 4.1 Fonctionnement des centres de littératie lors d'une journée type
avant la création du centre de l'oral

Étapes	Durée	Contraintes	Centres disponibles pour les élèves	Rôle de l'enseignante
1.	7 à 10 m	Minileçon pour l'ensemble du groupe		
2.	20 m	Centres obligatoires	Centre d'écriture Centre de lecture à deux Centre de lecture pour agir Centre d'études des mots	Sous-groupe d'apprentissage
3.	5 m	Retour en grand groupe sur les apprentissages		
4.	7 à 10 m	Minileçon pour l'ensemble du groupe		
5.	20 m	Centres facultatifs	Centre de calligraphie Centre d'entraide en écriture Centre d'écriture Centre d'étude des mots Centre de lecture pour agir Centre de lecture fluide et expressive Centre de variété des mots Centre d'écoute de la lecture Centre d'informatique	Soutien individuel et observations
6.	5 m	Retour en grand groupe sur les apprentissages		
7.	7 à 10 m	Minileçon pour l'ensemble du groupe		
8.	20 m	Centre obligatoire	Centre de lecture autonome	Sous-groupe d'apprentissage
9.	5m	Retour en grand groupe sur les apprentissages		

Elles se questionnaient donc à savoir comment et à quel moment intégrer un centre de l'oral parmi les centres existants. Si elles l'ajoutaient aux centres obligatoires, cela ne permettrait pas aux élèves de faire la rotation de tous les centres dans une même semaine. Cet aspect les dérangeait, car cela signifierait que les élèves n'auraient pas un sous-groupe d'apprentissage chaque semaine et, aussi, que les élèves n'iraient plus aussi souvent dans les autres centres. D'un autre côté, en rendant le centre de l'oral facultatif, cela signifierait que ce ne serait peut-être pas tous les élèves qui y participeraient. Elles devraient donc s'assurer de faire d'autres activités d'oral décontextualisées afin que tous les élèves puissent développer leur compétence, ce qui soulève un questionnement. Après avoir discuté un certain temps, elles en sont venues à la conclusion qu'il serait mieux d'intégrer ce centre dans la plage horaire des centres facultatifs, mais en faisant en sorte qu'il soit obligatoire de le mettre en pratique au moins une fois dans la semaine. Ainsi, lors du moment réservé aux centres facultatifs, les élèves devraient, une fois dans la semaine, se rendre obligatoirement dans le centre de l'oral. Les participantes ont noté aussi que cette idée leur permettrait de mieux soutenir les élèves dans ce nouveau centre, car pendant les plages réservées aux centres facultatifs, elles seraient en soutien spontané aux élèves et non dédiées à un sous-groupe d'apprenants.

4.1.2 La réflexion et le choix des objets d'enseignement et d'apprentissage

Comme les enseignantes ont souvent mentionné leur manque de temps tout en souhaitant intégrer l'oral à ce qu'elles enseignaient déjà, nous avons pris le temps d'explorer comment il serait possible d'intégrer un enseignement de l'oral dans les centres déjà existants. Le tableau 4.2 résume les propositions ressorties.

Tableau 4.2 Propositions d'objets de l'oral à intégrer dans les centres de littérature

Centres	Propositions d'objet de l'oral à y intégrer
Centre de lecture autonome	- Faire le rappel de l'histoire (narration) - Justifier certaines opinions ou réponses lors du retour en grand groupe (justification)
Centre de lecture à deux	- Faire preuve de délicatesse dans la manière de venir en aide (acte de parole : aider quelqu'un)
Centre de lecture pour agir	- Rien n'est proposé
Centre de lecture fluide et expressive	- Intonation - Volume - Articulation - Prononciation
Centre d'écoute de la lecture	- Stratégies de compréhension orale (par exemple)
Centre d'informatique	- Justifier ses réponses (justification) - Écouter l'avis de l'autre (écoute) - Partager son point de vue (acte de parole)
Centre de variété des mots	- Apprentissage et utilisation de nouveaux mots de vocabulaire
Centre d'écriture	- Lecture orale des écrits (débit, intonation, volume)
Centre d'entraide en écriture	- Faire preuve de délicatesse dans la manière de venir en aide (acte de parole : aider quelqu'un)
Centre d'étude des mots	- Rien n'a été proposé
Centre de calligraphie	- Rien n'a été proposé

P2 a fait remarquer, au sujet de l'écoute de la lecture, que les vingt minutes sont vite passées. Même si elle souhaitait y proposer autre chose, cela lui semblait difficile de croire que les élèves aient le temps de le faire. « Moi en tout cas, les vingt minutes sont passées. Souvent après ça, ils n'ont pas le temps de revenir sur leur lecture, euh... sur

l'écoute de la lecture... » (P2). Elle considérait qu'il y avait un manque de temps pour l'exploiter plus en profondeur. Les deux participantes souhaitaient laisser le centre d'écoute de la lecture tel quel, car elles considéraient que les élèves l'appréciaient beaucoup, même s'il s'agissait d'un centre moins structuré que les autres. Bien qu'elle ait manifesté à plusieurs reprises le souhait que l'oral soit intégré dans les centres de littératie afin d'en faciliter son enseignement et son apprentissage, P1 semblait avoir des réticences à intégrer directement l'oral dans les centres existants. Elle considérait que les centres déjà en place fonctionnaient très bien et elle ne souhaitait pas y introduire quelque chose en plus, par crainte que cela ne se déroule plus aussi bien. Il est possible de croire que la méconnaissance des objets de l'oral lui faisait voir cela comme compliqué à faire. Elle préférait concentrer l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le centre de l'oral.

Nous avons ensuite abordé différentes possibilités d'objets à enseigner, dont le volume, l'intonation, le débit, la posture, la justification, la narration d'un récit, la description, la résolution de conflit (les actes de parole qui y sont associés) et la manière de faire des demandes exprimées gentiment (acte de parole « faire une demande »). Un temps a été pris pour explorer différents livres de jeunesse afin d'y trouver le potentiel pour exploiter des objets de l'oral. Partir de la littérature jeunesse était une demande des participantes, car elles fonctionnaient déjà de cette manière pour les autres centres. Dès le départ, P2 avait certaines réticences. Cette dernière aurait souhaité qu'on utilise les livres déjà sélectionnés pour les autres centres, tout comme cela a été ressorti dans les besoins. « On a comme déjà des choses... » (p2). « Mais, en abordant l'oral j'essaie juste de ne pas... Parce que j'essayais de penser, tu sais je me disais OK qu'est-ce qu'on leur... qu'est-ce qu'on demande aux élèves de faire comme tâches » (P2). Toutefois, bien qu'elle comprenait le point de vue de sa collègue, P1 a apprécié qu'une grande variété de livres soit proposée puisqu'elle en lisait environ un par jour lors de la collation et qu'elle ne semblait pas en avoir assez. « Non, mais, pour le problème

qu'elle voit c'est qu'elle ne veut pas que ce soit un surplus » (P1). « [...] on va lire à la collation. Tu sais à la collation » (P1). « Moi, je n'en ai pas assez » (P1).

De plus, elle a mentionné qu'il serait possible aussi d'alimenter le centre d'écriture en proposant de petites tâches selon les albums sélectionnés. Finalement, les participantes ont fait un choix. Les objets de l'oral retenus, lors de cette rencontre, ont été la justification, la narration d'un récit, la résolution de conflit¹⁴ et la manière de faire des demandes exprimées gentiment (acte de parole « faire une demande »).

Lors de la rencontre suivante, nous sommes revenues sur le choix des participantes en ce qui a trait aux objets de l'oral à enseigner. Lorsqu'il a été évoqué un objet différent chaque semaine, les participantes ont réagi de manière à ce que l'on puisse découvrir que les choix faits n'étaient pas tout à fait clairs pour ces dernières. En effet, P1 a mentionné qu'elle ne pensait pas devoir montrer un nouvel apprentissage par semaine : « Il me manquait ce bout-là. Je ne pensais pas que c'était une fois par semaine qu'on leur montrait. » De son côté, P2 croyait qu'elle travaillerait seulement la justification : « Non, mais je ne pensais pas qu'une semaine on leur montrait la justification, je pensais qu'on travaillait pendant le bloc des quatre semaines. » Malgré le fait qu'elles avaient sélectionné quatre objets de l'oral différents, lorsque les participantes ont pris conscience qu'un nouvel objet de l'oral serait enseigné chaque semaine, elles s'accordaient pour dire que cela pouvait s'avérer difficile. Il a été décidé de travailler la justification pendant deux semaines et de traiter de la manière de s'exprimer

¹⁴ Nous sommes consciente que le conflit n'est pas un objet de l'oral en soi, mais qu'il comporte plusieurs objets de l'oral tels que s'excuser, écouter l'autre, etc.

gentiment lorsqu'on fait des demandes pour les deux autres semaines, soit un acte de parole « faire une demande ». Les raisons de ces choix seront abordées plus loin.

4.1.3 L'enseignement et l'apprentissage d'une conduite discursive : la justification

Les participantes ont travaillé la justification pendant deux semaines. Les résultats au sujet de la justification ont été regroupés en trois parties. Tout d'abord, des résultats, avant même l'enseignement et la mise en pratique, ont été présentés afin de relater les réflexions préalables au sujet de la justification. Ensuite, le déroulement de la semaine 1 et le déroulement de la semaine 2 ont été présentés.

4.1.3.1 Avant l'enseignement et la mise en pratique

La justification est un objet de l'oral qui a tout de suite plu aux participantes, car les élèves devaient être en mesure d'y avoir recours dans plusieurs disciplines scolaires, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. D'ailleurs les participantes ont fait remarquer que bien que les élèves devaient souvent justifier, jamais elles ne leur avaient enseigné comment le faire. « Faque tsé j'trouve que ça 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).

Afin de connaître les habiletés des élèves à justifier, ces derniers ont été questionnés afin de savoir quel livre, entre deux livres lus en classe, a été leur préféré. De cette situation initiale, il est ressorti que la plupart des élèves ne formulaient pas de phrases complètes. Certains donnaient même seulement des réponses comme : « Lui des vampires ». Seulement deux élèves de la classe de P2 ont spontanément fait un début de justification : « Les princesses quand y faut enlever les nœuds de ses cheveux » et « Celui-là avec les princesses. Mais, j'aime pas vraiment les princesses là, mais c'est celui-là avec les princesses parce que je l'ai trouvé bizarre ». Les autres élèves n'ont

pas explicité leur opinion ni donné d'exemples. Ce premier constat a permis aux participantes de déterminer ce qu'elles attendaient des élèves et, par le fait même, ce qu'elles enseigneraient au regard de la justification. Pour parvenir à élaborer leur référentiel, les participantes ont été guidées par la chercheuse, cette dernière s'appuyant sur la progression des apprentissages (MELS, 2011) ainsi que sur certains écrits (Chartrand, 2013; Dumais *et al.*, 2015; Forget, 2014). Les participantes souhaitaient tout d'abord que les élèves puissent formuler une phrase complète lorsqu'ils donnaient une réponse orale, car ce n'était pas acquis pour chacun. Elles s'attendaient à ce que les élèves reprennent une partie de la question. Par exemple, lorsqu'elles auraient demandé aux élèves « Quel livre as-tu préféré cette semaine ? », elles souhaitaient que les élèves commencent leur justification par une phrase complète telle que « Cette semaine, j'ai préféré le livre sur les vampires ». Elles ont insisté sur ce point, car il s'agissait d'un point qu'elles exigeaient à l'écrit. Ensuite, elles s'attendaient aussi à ce que les élèves donnent une raison pour appuyer leur propos et que finalement les élèves appuient leur justification à l'aide d'un exemple provenant du livre.

4.1.3.2 Semaine 1

Pour présenter les résultats de la semaine 1, nous abordons l'enseignement de la justification (minileçon pour l'ensemble du groupe), les activités d'apprentissages dans le centre de littératie proposées aux élèves et le retour réflexif des participantes sur cette première semaine.

Enseignement de la justification (minileçon)

Pour amorcer l'enseignement de la justification, les participantes se sont inspirées des étapes de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). Tout d'abord, elles ont présenté trois contrexemples aux élèves. Les élèves devaient observer des vidéos réalisées par la chercheuse où une personne donnait son opinion en répondant à la question « Parmi ces livres, lequel est ton préféré ? » Les trois premières vidéos étaient graduées de

manière à ce que la justification soit toujours un peu meilleure d'une fois à l'autre. Une quatrième vidéo a été visionnée à titre d'exemple.

- A) La première vidéo est un contreexemple qui présente une phrase incomplète, sans aucun détail.

Réponse donnée dans la vidéo : « Lui des vampires. »

Les participantes devaient demander aux élèves si la réponse à la question était satisfaisante et elles devaient ensuite demander ce qui pouvait être amélioré.

- B) La deuxième vidéo est un contreexemple qui n'était pas plus précis, mais qui contenait une phrase complète.

Réponse donnée dans la vidéo : « Mon livre préféré est celui qui parle des vampires. »

Encore une fois, les participantes devaient demander aux élèves si la réponse à la question était satisfaisante et, ensuite, ce qui était mieux dans cette vidéo comparativement à la première et, enfin, ce qui pouvait encore être amélioré. En considérant les réponses données par les élèves, c'est à partir de ce moment que les participantes ont commencé à rédiger, un référentiel sur la manière de justifier. Seule la partie du « comment » inspiré du référentiel de Dumais (Dumais et Messier, 2016) a été utilisée. Les figures 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4 dressent l'évolution de la réalisation du référentiel.

Référentiel pour justifier :

1. Je fais une phrase complète pour donner ma réponse.

Figure 4.1 L'étape 1 de la réalisation du référentiel

- C) La troisième vidéo ne présente pas un exemple parfait, mais en plus d'y entendre une phrase complète, une raison est donnée pour appuyer le propos.

Réponse donnée dans la vidéo : « Mon livre préféré est celui sur les vampires parce qu'il était très drôle. »

Comme pour l'exemple précédent, les participantes devaient demander aux élèves si la réponse à la question était satisfaisante, si certains aspects étaient mieux dans la troisième vidéo comparativement aux deux premières vidéos et ce qui pouvait encore être amélioré. Les participantes ont complété le référentiel au regard des réponses des élèves (figure 4.2). Si les réponses attendues n'étaient pas ressorties par les élèves, les participantes avaient prévu de les questionner jusqu'à ce qu'ils remarquent les différences afin de poursuivre le référentiel.

Référentiel pour justifier :

1. Je fais une phrase complète pour donner ma réponse.
2. Je donne la raison qui accompagne mon opinion.

Figure 4.2 L'étape 2 de la réalisation du référentiel

D) La quatrième vidéo est le meilleur exemple. On peut y entendre une phrase complète, la raison de sa préférence ainsi que des exemples pour appuyer son propos.

Réponse donnée dans la vidéo : « Mon livre préféré est celui sur les vampires parce qu'il était très drôle. Par exemple, ce que j'ai trouvé le plus drôle c'est quand on suggère de mettre de l'ail partout dans la maison. Ça sent tellement mauvais que les vampires ne voudront pas rester, mais le problème c'est qu'on va perdre nos amis aussi ! »

Une fois de plus, les participantes devaient demander aux élèves si la réponse à la question était satisfaisante, ce qui était mieux dans la vidéo comparativement aux trois autres vidéos et ce qui pouvait encore être amélioré. Les participantes ont complété le référentiel au regard des réponses des élèves. Si les réponses attendues n'étaient pas ressorties par les élèves, les participantes avaient prévu de questionner les élèves jusqu'à ce qu'ils remarquent les différences afin de continuer le référentiel.

Référentiel pour justifier :

1. Je fais une phrase complète pour donner ma réponse.
2. Je donne la raison qui accompagne mon opinion.
3. Je donne au moins un exemple pour appuyer mon propos.

Figure 4.3 Étape 3 de la réalisation du référentiel

Les participantes devaient ensuite terminer en disant aux élèves que, lorsqu'ils devaient donner une réponse, ils devaient aussi la justifier, c'est-à-dire qu'ils devaient expliciter pourquoi ils affirmaient cela. Pour appuyer leur propos, ces derniers devaient se servir d'exemples.

Lors de l'élaboration de l'enseignement de la justification, les participantes éprouvaient de la difficulté à se projeter dans les semaines à venir, car elles n'avaient jamais enseigné la justification. Cela leur semblait quelque peu difficile tant à enseigner qu'à apprendre pour les élèves. De plus, les deux participantes ont eu l'impression que la minileçon n'entraînait pas dans les sept à dix minutes habituelles. Puisqu'elles n'avaient pas d'expérience dans l'enseignement de la justification, les deux participantes ont choisi de faire l'enseignement ainsi que les mises en pratique le vendredi avant la première semaine de mise en place du centre de l'oral. Elles avaient décidé de faire un rappel la semaine suivante avant que les élèves se rendent dans le centre.

Afin que les élèves puissent s'exercer avant de se rendre dans le centre de l'oral, il a été prévu que quelques élèves s'exerceraient à justifier. Il a été demandé à l'ensemble de la classe d'évaluer la justification des élèves en se servant du référentiel. Ensuite, il a été prévu que les participantes proposeraient aux élèves de se placer deux par deux et, à tour de rôle, ils devraient dire à leur coéquipier quel a été leur livre préféré de la semaine en justifiant le mieux possible leur réponse. Une fois terminé, le coéquipier devrait faire l'évaluation de la justification au regard du référentiel en donnant un, deux ou trois points à l'élève en fonction du nombre d'éléments présent dans la justification. Les participantes devaient ensuite terminer cet enseignement en faisant le rappel des étapes d'une bonne justification.

Activité d'apprentissage dans le centre de l'oral

Les participantes ont proposé deux tâches d'apprentissage dans le centre de l'oral pour cette première semaine. Tout d'abord, lors de la collation, les élèves ont écouté les participantes lire l'album jeunesse « Anton est magicien » de Ole Könnecke (2013). Ensuite, une fois dans le centre de l'oral, les élèves devaient, à l'aide de la tablette électronique, enregistrer la réponse à la question suivante : « Anton est-il un vrai

magicien ? » Une affiche qui rappelait la question et les étapes de la justification était présente dans le centre de l'oral.



Figure 4.4 L'affiche de rappel de la justification¹⁵

La deuxième tâche proposée était l'analyse de certaines justifications. Les élèves devaient écouter des enregistrements de justification sur des choix de livres et ensuite déterminer s'il s'agissait d'une justification complète en se référant aux éléments

¹⁵ La référence du livre est indiquée dans l'annexe H.

enseignés précédemment. Ils devaient remplir une grille d'écoute et d'analyse des justifications telle que présentée à la figure 4.5. Douze justifications enregistrées ont été proposées aux élèves. Les élèves devaient travailler en équipe de deux afin de s'entraider dans l'analyse des justifications. Les enregistrements étaient disponibles sur l'application Padlet.com. Les participantes voulaient proposer plusieurs justifications à analyser afin de tenir compte des rythmes différents des élèves. Sur la feuille d'analyse, une question a été posée aux élèves, à savoir lequel de ces livres ils aimeraient lire; ce qui leur permettait d'aller plus loin en consolidant leurs apprentissages de la justification, mais cette fois-ci à l'écrit.

Nom : _____

**LES LIVRES PRÉFÉRÉS
D'EMMANUELLE**

Centre de l'oral

Le lien vers le sujet : <https://pedagogie.ac-lyon.fr/livres-preferes>

Écoute chaque des justifications d'Emmanuelle pour voir si c'est une bonne justification.

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

	Phrase complète Raison Exemple
--	--------------------------------------

Parmi les livres préférés d'Emmanuelle, quel livre aimes-tu, quel te les ?

© Emmanuel Marty, 2020

Figure 4.5 La grille d'écoute et d'analyse des justifications¹⁶

Retour réflexif des participantes sur la semaine 1

Les deux enseignantes ont été emballées par le choix de l'objet. « Ça m'a fait comme ayoye! [...] souvent on leur dit donne des exemples, mais on l'a jamais enseignée la justification. Fait qu'on leur dit en mathématiques, justifie ta réponse, en donnant des exemples, en me laissant des traces, dis-moi pourquoi... Puis moi je pensais que je le faisais bien, mais non, là c'est vraiment très structuré, puis avec le tableau d'ancrage auquel ils se réfèrent tu sais c'est ça je pense » (P2). « Bien moi je trouve que c'est même un beau cadeau. Tu sais ce que je faisais pas ça avant. Je me dis ah, mon Dieu!

¹⁶ Les références des livres sont présentes dans l'annexe I.

D'apprendre à justifier comme ça en deuxième année! Parce que ce n'est pas un apprentissage qui est facile » (P1).

Certains éléments, issus de leur réflexion sur leur expérimentation, sont ressortis comme étant plus problématiques alors que d'autres étaient considérés comme des éléments positifs. En ce qui concerne l'enseignement de la justification lors de la minileçon, P1 a trouvé que cela a largement dépassé le temps prévu pour une minileçon. Plutôt que de prendre sept à dix minutes, cela en a pris trente minutes. Elle a suivi le déroulement proposé. Elle a trouvé cela difficile, car elle avait plutôt l'habitude de faire un enseignement direct et non par découverte.

Si j'ai trouvé ça difficile? Peut-être un peu là. Dans le sens que c'était de l'inconnu, de comment je m'y prends, puis tu sais moi quand je veux enseigner [...] je vais tout de suite par faire un p'tit euh... tu sais admettons [je vais dire] c'est quoi une justification. Tu sais puis là, je vais... fait qu'après ça, ça peut être facile, mais là, puis d'enseigner de cette façon-là, je trouve ça plus difficile parce que t'as vu que c'était plus long, j'avais pas des élèves qui embarquaient puis moi, je voulais vraiment faire ça comme ça, parce que je savais que ça m'apporterait beaucoup d'informations (P1).

Elle a constaté que ses élèves ont eu de la difficulté à ressortir les éléments de la justification. Seule une élève y est parvenue sans aide. Cela n'a pas semblé l'étonner, car cela correspondait aux capacités de son groupe d'élèves dans d'autres contextes aussi. Toutefois, après avoir enseigné la justification, P1 a ressenti de la fierté et sa confiance en elle a augmenté.

Je me suis dit, ah mon Dieu! C'est comme nos centres, tu sais, modéliser, contreexemple, minileçons, j'y crois beaucoup, je travaille comme ça dans mes centres, mais la communication orale ça m'a donné beaucoup de confiance pour ça. Je me suis dit : ayoye! Je suis en train de leur montrer la justification, puis, mes élèves sont faibles, puis oui, y a du travail, mais tu sais en quelque part c'est ça mon travail là (P1).

Au départ, les participantes avaient convenu que l'enseignement de la minileçon se ferait le vendredi et que l'ouverture des centres se ferait le lundi suivant, car elles craignaient que cela prenne plus de temps que les sept à dix minutes habituelles dédiées à la minileçon. P2 a toutefois changé d'avis, car finalement, elle craignait qu'il y ait un trop grand écart de temps entre la minileçon et la pratique dans le centre.

Ben je me voyais mal faire la justification le vendredi. C'est des élèves qui oublient vite. Fait que là je me disais que si je [...] fais vendredi [...] ma minileçon, lundi je sais que ça [ne] sera plus frais dans leur tête (P2).

Elle a donc préféré réaménager son temps afin de faire la minileçon le lundi. À ce sujet, elle a été étonnée de constater que cela était moins long que ce qu'elle pensait. « ... j'ai fait ma minileçon sur la justification puis ça a duré moins de temps que je pensais. Moi dans ma tête ça allait vraiment être très long » (P2). La partie enseignement a duré un peu plus de 10 minutes, soit environ 15 minutes. Finalement cela s'est mieux déroulé que ce qu'elle avait pensé. « J'avais de la difficulté à m'imaginer... comment... une fois que je l'ai fait, ça me semblait vraiment facile. Et là je me disais Ah! Mon Dieu, pourquoi je m'imaginais ça gros comme ça ? »

Dès la première semaine, P1 a semblé observer une amélioration dans la capacité de ses élèves à justifier à d'autres moments que dans les centres, notamment après la lecture à voix haute, lors de la collation. Lorsqu'elle posait des questions aux élèves, il lui semblait que certains élèves, surtout les plus doués, tentaient de justifier plus adéquatement. Elle a trouvé ce constat très intéressant et cela l'a motivée à observer davantage dans différents contextes. P2 a remarqué que les élèves arrivaient même à faire un transfert dans l'écrit lors des évaluations à venir. P2 a pris conscience qu'elle demandait aux élèves de justifier dans plusieurs autres disciplines scolaires, notamment en mathématiques, sans toutefois avoir enseigné la justification. Elle a précisé qu'il serait facile, maintenant que la justification a été enseignée, de revenir sur

l'enseignement prodigué pour soutenir les élèves dans leurs justifications en mathématiques aussi. Il a été suggéré que les participantes profiteraient de moments où la justification serait utilisée spontanément par les élèves pour souligner les éléments positifs afin que les autres élèves bénéficient d'un rappel. P1 a remarqué que maintenant qu'elle l'a enseignée concrètement, ce sera plus facile pour elle de réinvestir cet enseignement à d'autres moments. Elle a senti qu'elle allait devenir de plus en plus consciente des moments où la justification serait utilisée.

En ce qui concerne les tâches proposées, les participantes considéraient que la tâche de justification au sujet du livre *Anton est magicien* était appropriée pour les élèves. Toutefois, après discussion, elles ont cru qu'il aurait été préférable de poser une question qui ressemblait davantage à l'enseignement fait, c'est-à-dire une question qui demandait de faire un choix et de le justifier. Dans le cas de la question sur le livre *Anton est magicien*, les élèves devaient répondre par oui ou par non et justifier par la suite. Il était donc plus difficile pour les élèves de faire une justification selon le modèle proposé. D'ailleurs, cela a amené les participantes à modifier l'enseignement de la justification pour la deuxième semaine en faisant le modelage d'une justification provenant d'une question fermée. Pour ce qui est de la deuxième tâche, celle de l'écoute et de l'évaluation de différentes justifications par les élèves, elle semblait adéquate. Les participantes considéraient que les tâches n'avaient pas à être plus complexes.

Puisque dans le centre d'oral les élèves pouvaient utiliser une tablette électronique et l'application Padlet, les participantes ont remarqué qu'il était nécessaire d'être bien préparées. À ce sujet, P1 était un peu moins à l'aise avec les technologies. « Puis, tu sais autant comme je te le dis, moi apprendre des nouvelles choses comme ça à l'ordinateur ... » (p1). Elle a donc admis que l'usage de ce matériel lui demandait beaucoup plus d'organisation que ce qu'elle avait prévu. Les participantes ont mentionné qu'il faudrait prévoir un temps d'appropriation pour elles-mêmes

lorsqu'elles utilisaient de nouvelles applications ou de nouveaux outils technologiques afin d'être à l'aise de les présenter aux élèves.

P1 note qu'il y avait beaucoup d'éléments à s'approprier pour les élèves. « Bien, comment j'ai trouvé ça? J'ai vu... ça m'a fait réaliser comment [c'est] beaucoup d'apprentissages à faire » (P1). Tout d'abord, il s'agissait d'un nouveau centre. Ensuite, deux tâches différentes étaient proposées aux élèves (la question sur le livre *Anton est magicien* et l'analyse des capsules audios). De plus, les élèves devaient aussi se familiariser avec la manipulation des tablettes électroniques et l'application Padlet. Ce fut beaucoup d'éléments pour une première semaine. Afin de pallier ce niveau élevé de difficulté, les participantes ont cru que l'on devrait enseigner aux élèves comment utiliser la tablette et l'application Padlet avant de proposer des activités pour lesquelles on devait les utiliser. Les participantes ont donc suggéré de montrer aux élèves la manière d'utiliser la tablette, l'application Padlet ou tout autre élément technologique, soit lors de la période d'informatique ou alors pendant les périodes de travail en centres de littératie lorsqu'elles faisaient des sous-groupes d'apprentissage. Ainsi les élèves développeraient plus d'aisance. À ce sujet, une autre des difficultés rencontrées a été la gêne de s'enregistrer. Les participantes ont remarqué que leurs élèves faisaient une justification beaucoup plus saccadée dans le centre de l'oral que lorsqu'ils s'étaient pratiqués en grand groupe. Deux solutions ont été proposées. Tout d'abord, avant de se rendre dans le centre, il serait bien de s'enregistrer une première fois afin de se familiariser avec l'appareil. On pourrait aussi faire écouter les enregistrements aux élèves pour leur faire prendre conscience de ce phénomène et ainsi les amener à tenter de parler le plus naturellement possible. Lorsque cela se produisait dans les centres et que les élèves en avaient conscience, il était important que les élèves sachent qu'ils avaient la possibilité de se reprendre.

4.1.3.3 La semaine 2

Tout comme pour la semaine 1, les résultats ont été présentés en trois parties : l'enseignement de la justification, les activités d'apprentissages proposées aux élèves dans le centre de l'oral et le retour réflexif des participantes sur cette deuxième semaine.

Enseignement de la justification (minileçons)

Pour cette deuxième semaine sur la justification, les participantes ont voulu revenir sur le fait que les enfants ne commençaient pas avec une phrase complète en reprenant les informations d'une question, particulièrement lorsqu'il s'agissait d'une question fermée se répondant par oui ou par non. Elles ont aussi souhaité faire un modelage à propos de la manière de s'entraider dans le centre de l'oral.

Pour la minileçon, elles sont revenues sur la justification de la semaine précédente. Elles ont fait remarquer aux élèves qu'ils devaient faire une phrase complète en reprenant un élément de la question. « Quel livre as-tu préféré? J'ai préféré le livre des vampires parce que... » Elles ont ensuite demandé aux élèves de quelle manière ils parvenaient à faire une phrase complète lorsqu'on posait une question qui demandait un « oui » ou un « non » comme réponse. Elles sont revenues sur la tâche d' *Anton est magicien* proposé dans le centre la semaine précédente afin de donner un exemple de ce qu'elles attendaient d'eux.

- Anton est-il un vrai magicien ? Non parce qu'il ferme ses yeux...
- Anton est-il un vrai magicien ? Non, il n'est pas un vrai magicien parce qu'il ferme ses yeux...

Ensuite, elles ont fait une autre minileçon pour faire le modelage de la tâche dans le centre. Elles se sont réunies pour faire le modelage une première fois dans la classe de P2 et une seconde fois dans la classe de P1. Ce qu'elles souhaitaient mettre de l'avant,

était la manière de s'entraider à bien justifier. Ainsi, lorsqu'un élève ne faisait pas sa justification complète, son coéquipier devait être attentif et lui dire s'il manquait certains éléments en se basant sur le référentiel.

Activité d'apprentissage dans le centre de l'oral

Pour cette deuxième semaine, les participantes ont décidé de travailler la justification avec une question fermée. Après avoir lu, plus tôt dans l'étape, le livre *Monstres en vrac* d'Élise Gravel (2013), les participantes ont conçu un catalogue des 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, l'image d'un monstre et sa courte description. Ce dernier devait répondre par oui ou par non en justifiant sa réponse.

Ex. : Achèterais-tu ce monstre ?

- Non je n'achèterais pas ce monstre, car il est dégoûtant. On voit que la morve lui coule du nez.
- Oui j'achèterais ce monstre, car il est mignon. Sa couleur rose nous donne l'impression qu'il est gentil.

Chaque élève avait six monstres dans son catalogue. Ils devaient donc poser cette question à trois reprises.

Retour réflexif des participantes sur la semaine 2

Les participantes ont trouvé beaucoup plus facile de refaire l'enseignement de la justification. Elles ont constaté toutefois que cela restait très difficile pour les élèves de produire des phrases complètes, en reprenant une partie de la question. Après

discussion, elles ont réalisé qu'une phrase pouvait être complète sans reprendre les mots de la question. Elles souhaitent que les élèves le fassent de cette manière, car c'est ce qu'elles exigeaient à l'écrit. Elles ont laissé tomber cet aspect, car peu d'élèves parvenaient à le faire et ceux qui y parvenaient ne le faisaient pas de manière naturelle, mais plutôt de manière mécanique.

Au sujet de la mise en place du centre, les participantes ont constaté que cela exigeait du temps de préparation et de planification. Elles ont pris conscience qu'elles devaient s'organiser plus en avance. Toutefois, lorsqu'elles tentaient de le faire, elles n'y parvenaient pas, car elles avaient besoin de voir comment cela se déroulait dans la réalité. Elles devaient donc accepter que cette impression d'être mal organisée était un processus normal de leur changement de pratiques. D'ailleurs, P2 l'expliquait en disant qu'il fallait qu'elle prenne le temps de s'approprier ce nouveau centre. Toutefois, elle a souligné que, dans les prochaines années, elles devront faire comme pour les autres centres et s'organiser un peu plus à l'avance. Le plus grand problème d'organisation semblait être la place physique qu'occuperait le centre de l'oral. P2 a suggéré l'achat de petites tables pliantes. Elles ont aussi remarqué que, puisque les élèves avaient parfois des éléments à écrire, ce serait plus efficace de fournir les crayons directement dans le centre. P1 a mentionné qu'il faudrait peut-être acheter un petit chariot afin d'y déposer les tablettes électroniques et tout le matériel dont les élèves pourraient avoir besoin. Les participantes ont aussi indiqué qu'il faudrait organiser la gestion du matériel pour être certaines que les tablettes électroniques soient bien rechargées et qu'elles aient les fils électriques nécessaires selon leur besoin. Il s'agissait donc pour elles d'un nouveau type d'organisation.

Une autre difficulté venait du fait que le centre était obligatoire, mais qu'il était mis en pratique pendant le temps consacré aux centres facultatifs. Les élèves devaient donc parler un peu plus fort et s'enregistrer. Puisque cela se faisait pendant la période de

temps réservé aux centres facultatifs (même s'il s'agit d'un centre obligatoire), il y avait plus de bruit dans la classe et cela devenait beaucoup plus difficile d'avoir un enregistrement d'une qualité acceptable. Les participantes ont remarqué que parfois elles entendaient peu, car il y avait beaucoup de bruit autour. Deux propositions ont été faites à ce sujet. Les participantes ont proposé que le centre de l'oral puisse revenir dans la plage horaire des centres obligatoires. Cette période est beaucoup plus calme. Toutefois, P2 a fait remarquer que justement cela dérangerait les autres. P2 a plutôt suggéré que le centre de l'oral puisse être fait dans le corridor afin de ne pas déranger les autres élèves. Toutefois, cette solution n'était pas idéale, car lors de la période réservée aux centres obligatoires, l'enseignante utiliserait ce moment pour faire un enseignement différencié pour un sous-groupe d'apprenants. Ainsi, si les élèves ne s'étaient pas comportés selon les attentes, elle aurait dû interrompre son enseignement afin d'aller intervenir auprès des élèves dans le corridor, ce qui doit être évité lorsque l'enseignante est avec un sous-groupe.

P2 a proposé alors de continuer à le faire dans le moment réservé aux centres facultatifs (bien que le centre soit obligatoire), mais plutôt que de faire travailler les élèves inscrits au centre de lecture fluide et expressive dans le corridor, elle laisserait ceux du centre de l'oral aller travailler à l'extérieur de la classe. Elle a expliqué sa suggestion en disant que puisque dans le centre de l'oral les élèves devaient s'enregistrer, il serait préférable que ce soit ce centre qui se retrouve dans le corridor. Cela pourrait permettre un enregistrement de meilleure qualité. P1 était en accord avec cette suggestion.

4.1.4 L'enseignement et l'apprentissage d'un acte de parole : faire des demandes

Les participantes ont choisi de travailler la manière de faire une demande gentiment pendant les deux semaines restantes. Les résultats concernant cet objet sont présentés en trois parties. Tout d'abord, nous présentons brièvement ce qui a mené au choix de

cet objet de l'oral, pour ensuite aborder le déroulement de la semaine 3 et le déroulement de la semaine 4.

4.1.4.1 Avant l'enseignement et la mise en pratique

Les participantes ont choisi de travailler le conflit. Toutefois en y réfléchissant bien, ces dernières ont préféré graduer les tâches. Tout d'abord, les participantes ont souhaité travailler ce qui provoquait souvent des conflits entre les élèves, c'est-à-dire la manière de s'adresser aux autres. En effet, les participantes ont rapporté qu'elles constataient que les élèves s'adressaient entre eux de manière désagréable. Elles souhaitaient donc leur montrer à faire gentiment leurs demandes. Elles ont donc créé un référentiel sur lequel s'appuyer lors de la minileçon. Ce référentiel portait sur la manière de s'adresser aux autres gentiment lorsqu'on fait une demande. Ensuite dans la semaine suivante, elles ont souhaité amener les élèves un peu plus loin. Toujours en travaillant la manière de s'adresser à l'autre pour faire une demande, les participantes souhaitaient amener les élèves à l'automatiser dans une situation où ces derniers sont contrariés. Ensuite, bien que la recherche devait se terminer, les participantes souhaitaient continuer par elles-mêmes en abordant la manière de communiquer lorsqu'on résout un conflit.

Les participantes ont discuté de ce qui pourrait se retrouver dans le référentiel en quatre étapes comme le proposent Dumais et Messier (2016) (tableau 2.3). La partie du « quand » est restée générale, car les enseignantes allaient déterminer ces moments avec leurs élèves lors de la minileçon. Aussi, au départ, la partie « comment » ne contenait que quatre étapes. C'est après avoir réfléchi à ses élèves que P1 a soulevé le besoin d'ajouter une partie dans le « comment ». Elle croyait important que les élèves apprennent à nommer leurs besoins clairement. Elle a constaté qu'ils ne faisaient que réagir à des situations sans toutefois nommer leur besoin. Elle a mentionné que c'est souvent cela qui provoquait une escalade et que ce serait plus clair pour l'autre élève d'entendre clairement le besoin de son compagnon. Cela éviterait qu'il ne tombe dans

la réaction. « Tu sais, ils réagissent. Fait que ça fait réagir l'autre aussi » (P1). Les participantes étaient conscientes que les élèves sont jeunes et impulsifs et que cela serait un travail à long terme. Cet enseignement sensibiliserait les élèves, mais elles devraient y revenir tout au long de l'année.

Tableau 4.3 Référentiel sur la manière de s'adresser aux autres lorsqu'on fait une demande

Quoi	Lorsque je m'adresse à quelqu'un pour une demande, je le fais gentiment.
Pourquoi	Je m'adresse aux gens gentiment : - pour maintenir des relations harmonieuses; - pour éviter de faire de la peine à mes amis; - pour que les gens répondent positivement à mes demandes.
Quand	Chaque fois que je parle avec quelqu'un, je le fais gentiment : - Nommer différents contextes aux élèves.
Comment	Pour m'adresser gentiment à quelqu'un : - Je formule mon besoin clairement. - Je fais preuve de politesse. - J'utilise une intonation agréable. - Je parle calmement. - J'utilise un volume de voix approprié.

4.1.4.2 La semaine 3

Les résultats de la semaine 3 sont présentés en trois parties : l'enseignement de l'acte de parole (lecture du livre et minileçon), les activités d'apprentissages proposées aux élèves dans le centre de l'oral et le retour réflexif des participantes sur cette première semaine.

Enseignement sur la manière de faire des demandes gentiment

Les participantes ont commencé par la lecture de l'album *Un éléphant légèrement encombrant* de David Walliams (2017) afin de servir de contreexemple. À la suite de la lecture, elles ont questionné les élèves pour savoir si l'éléphant avait la bonne manière de faire ses demandes. Elles ont voulu faire ressortir ce qui ne fonctionnait pas et les raisons pour lesquelles ce n'était pas la bonne façon de faire des demandes.

Elles devaient ensuite créer un référentiel avec les élèves afin de leur enseigner l'importance de s'adresser gentiment aux autres. En se basant sur le référentiel préparé (tableau 4.3), elles ont commencé par nommer le « quoi » aux élèves. Ensuite, elles ont discuté avec eux afin de faire sortir le « pourquoi » et d'amener les élèves à être conscients de l'effet que pouvaient avoir leurs paroles sur les autres. Ensuite, afin de présenter le « quand », elles ont cherché des contextes où les élèves devaient faire preuve de gentillesse dans leur manière de s'adresser aux autres lorsqu'ils demandaient quelque chose. Finalement, elles ont enseigné aux élèves « comment » le faire. Pour chaque élément présent dans le « comment » elles ont formulé des exemples et des contreexemples pour illustrer la manière de faire ses demandes. Les discussions devaient mener les élèves à construire un référentiel tel que celui du tableau 4.3. Ce référentiel servait en quelque sorte de référence pour les participantes. Il a été refait avec les élèves en utilisant leurs mots tout en gardant l'idée générale de la réponse à chacune des questions.

Les participantes ont ensuite pris le temps de faire une pratique en grand groupe. Quelques élèves devaient dire une même phrase, mais en faisant un contreexemple et ensuite un bon exemple.

Ex. : Peux-tu arrêter de faire du bruit, car ça me dérange?

- Elles ont choisi un élève qui a fait un exemple de politesse et d'impolitesse dans sa formulation.
- Elles ont choisi un élève qui a utilisé une intonation agréable et une intonation désagréable.
- Elles ont choisi un élève qui a utilisé un volume approprié et un volume trop fort.

Entre chaque exemple, les participantes discutaient afin d'amener les élèves à prendre conscience de la différence et de l'effet que cela peut produire. Elles ont ensuite modelé la tâche proposée dans le centre de l'oral.

Activité d'apprentissage dans le centre de l'oral

Dans le centre de l'oral, les participantes ont proposé aux élèves 12 petites mises en situation concernant des situations quotidiennes. Ces dernières ont choisi des situations provenant de la vie réelle des élèves. La figure 4.6 expose quelques exemples des mises en situation proposées par les participantes. Les autres mises en situation se retrouvent dans l'annexe H.

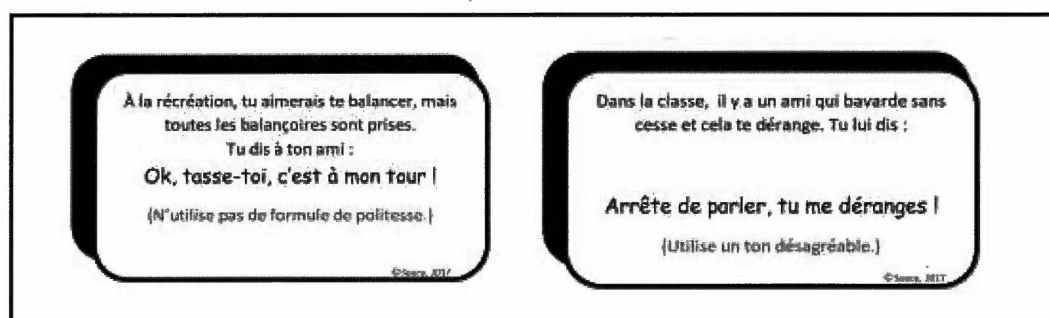


Figure 4.6 Des exemples de mises en situation proposées pour l'acte de parole « faire une demande »

Les participantes ont donné les explications sur la tâche à réaliser. Les élèves devaient se placer en dyade. À tour de rôle, ils devaient piger une petite mise en situation et faire un contreexemple d'une communication harmonieuse. Au départ, l'élève devait lire la mise en situation à voix haute (partie écrite en plus petit). Ensuite, il devait faire sa demande en tenant compte de ce qui était indiqué en rouge : soit en oubliant la formule de politesse, soit en utilisant un ton désagréable ou soit en utilisant un volume trop fort. À la suite de la mise en situation, c'est le partenaire de travail qui devait réfléchir à la façon dont son coéquipier venait de s'exprimer afin de relever ce qui pouvait être problématique dans ses propos pour ensuite le guider afin que ce dernier puisse s'exprimer d'une manière adéquate. L'élève qui avait préalablement fait la mise en situation devait reprendre la demande en la formulant correctement. Une fois la première mise en situation terminée, les élèves échangeaient leur rôle et reprenaient l'activité avec une nouvelle mise en situation. Après avoir expliqué la tâche aux élèves, les participantes en ont fait le modelage.

Retour réflexif des participantes sur la semaine 3

Lorsque les participantes ont lu le livre *Un éléphant légèrement encombrant*, ce fut facile pour les élèves de comprendre la différence entre la façon de faire des demandes gentiment ou non. Toutefois, lorsqu'elles ont fait le référentiel, les élèves ne parvenaient pas à faire ressortir les éléments essentiels. Elles ont dû les guider beaucoup plus que ce qui était prévu.

Les participantes ont remarqué que, lorsque les élèves devaient faire les mises en situation, ils avaient de la difficulté à faire la distinction entre le volume et l'intonation. Cela leur a permis de prendre conscience de l'importance de s'assurer que l'enseignement de chaque sous-objet de l'oral qui touchait à l'enseignement en cours devait aussi être planifié et enseigné. Les participantes en sont venues à la conclusion qu'il faudrait absolument prendre le temps de structurer et de planifier l'enseignement

de l'intonation et du volume avant d'arriver à cette activité. Ainsi, lors de la lecture du livre *Un éléphant légèrement encombrant*, ces dernières pourraient faire un rappel sur des éléments déjà enseignés concernant le volume et l'intonation. À ce sujet, les participantes ont réalisé qu'elles pourraient travailler l'intonation, en l'intégrant dans le centre de lecture - fluide et expressive -; par exemple, par la lecture de poèmes ou de petites pièces de théâtre.

Au début de la recherche, l'intégration de minileçons d'oral pour travailler différents centres semblait insécuriser P1, ce qui s'est estompé par la suite, car elle est parvenue à y voir les liens et les bénéfices possibles. Les participantes ont affirmé se voir très bien faire une minileçon pour expliquer aux élèves ce qu'est l'intonation, à les amener à s'exercer dans le centre de lecture - fluide et expressive - lors des lectures pour plus tard en faire le rappel pour le centre de l'oral.

De nouveau, le manque de temps est ressorti comme problématique. Les participantes ont conclu, qu'avec plus de temps, elles auraient été en mesure de faire un retour sur les différences entre le volume et l'intonation. Toutefois, les contraintes de la recherche les ont coincées dans le temps.

Mais là, compte tenu qu'à chaque semaine on a un journal de bord, puis une nouvelle activité, je me sens pressée, tu sais c'est ça. Comme je te dis intonation, moi je serais revenue là-dessus, volume tu sais [...]. Fait que cette semaine, je ne sais pas comment j'aurais fait ça. J'aurais fait des retours. Est-ce que je les aurais refait pratiquer ou... je sais pas (P1).

Afin de pallier ce manque de temps et ce sentiment d'être coincées, les participantes ont proposé de mettre les activités du centre de l'oral sur deux semaines et de ne faire qu'une minileçon sur deux semaines aussi. Cela leur permettrait d'avoir le temps d'écouter ce que les élèves ont fait et surtout d'avoir le temps nécessaire pour faire des retours sur les apprentissages. Aussi, elles ont souligné qu'il était arrivé à plusieurs

reprises que des élèves n'aient pas eu le temps d'aller dans le centre de l'oral afin de s'exercer. Les raisons étaient variées; parfois, c'était à l'occasion d'une semaine de quatre jours, ou bien lors d'une activité spéciale. En laissant la même activité pendant deux semaines, les participantes ont mentionné qu'elles auraient le temps de faire un enseignement de meilleure qualité en y introduisant des moments de retour sur les apprentissages. De plus, cela diminuerait une certaine pression ressentie chez elles et leurs élèves, sachant que, la semaine suivante, elles repartiraient avec de nouveaux apprentissages.

Aussi, elles ont mentionné, qu'avec plus de temps, elles auraient été en mesure de faire un retour sur l'intonation et sur le volume pour mieux guider les élèves.

4.1.4.3 La semaine 4

Les résultats de la semaine 4 sont présentés en trois parties : l'enseignement sur la manière de faire des demandes gentiment (minileçon), les activités d'apprentissages proposées aux élèves dans le centre de l'oral et le retour réflexif des participantes sur cette dernière semaine.

Enseignement sur la manière de faire des demandes gentiment

Lors de cette dernière semaine, les participantes ont commencé par la lecture du livre *La Brouille* de Claude Boujon (1990). À la suite de la lecture, elles ont demandé aux élèves :

- Est-ce que les personnages s'adressent bien les uns aux autres ?
- Qu'est-ce qui peut se produire lorsqu'on ne s'adresse pas bien aux autres ?

Elles ont animé une discussion pour aider les élèves à prendre conscience de l'impact que pouvait avoir la façon de s'adresser aux uns et aux autres. Le but étant d'amener

les élèves à prendre conscience que leurs paroles pouvaient provoquer une escalade qui dégénérerait en un conflit plus sérieux. Elles ont ensuite fait un retour sur le référentiel avec les élèves. En grand groupe, elles ont demandé à quelques élèves de reformuler différentes parties du livre où des propos inadéquats étaient tenus par les personnages, afin de mettre en pratique ce qui avait été appris dans le référentiel. Après chaque solution, elles prenaient le temps de demander aux élèves si les propos plus harmonieux suggérés par les élèves auraient eu des effets différents sur les personnages. Elles ont terminé cette minileçon en demandant aux élèves comment le livre aurait pu se terminer si les personnages avaient fait connaître leurs besoins et avaient fait des demandes gentiment tout au long de l'histoire.

Activité d'apprentissage dans le centre de l'oral

Pour l'activité d'apprentissage présente dans le centre de l'oral, les élèves devaient réécrire trois extraits du livre « La Brouille », afin de produire un scénario qui respectait davantage les éléments vus dans le référentiel (Annexe K). Donc, dans un premier temps, ils devaient analyser une page à la fois. Ensuite, ils devaient la réécrire en respectant les apprentissages faits préalablement. Une fois les trois pages réécrites, ils devaient choisir la meilleure proposition et la mettre en scène, puis s'exercer à la jouer pour ensuite se filmer à l'aide de la tablette électronique. Avant que les élèves se rendent dans le centre de l'oral, les participantes avaient pris le temps de bien expliquer le matériel qui était présent ainsi que la manière de se filmer.

Retour réflexif des participantes sur la semaine 4

Les participantes ont trouvé facile d'animer la minileçon avec le livre « La Brouille ». Elles ont par contre constaté que les élèves ont eu de la difficulté avec l'identification des besoins. « T'sais, les enfants n'ont pas compris les besoins. La plupart ils disent juste qu'est-ce qu'ils auraient pu dire à la place, mais sans nommer [leur besoin] » (P2). Il s'agit de l'aspect qui a été le plus difficile pour les élèves. Aussi, elles sont revenues une fois de plus sur le fait qu'il faudrait prendre plus de temps pour faire des retours.

J'aurais dû faire des retours plus constants avec les élèves [...] tout de suite quand je m'aperçois de quelque ... J'ai l'impression d'être un peu prise dans le temps, de pas faire, j'ai beau faire certains p'tits retours, mais j'ai l'impression que ce n'est pas assez constant (P2).

P1 a aussi insisté sur l'importance de faire des retours selon ses observations afin de permettre aux élèves de mieux progresser. « Parce que t'sais, en faisant les activités j'ai vu qu'il faut faire beaucoup plus [...] de retours, pis un peu plus d'enseignement » (P1). Elle considère que les retours aident réellement les élèves, car ces derniers peuvent penser au travail fait en fonction de la minileçon enseignée préalablement. « Parce que les retours, c'est aussi très efficace quand t'as fait ta minileçon. Là tu fais tes retours, fait qu'ils ont une référence » (P1).

Les participantes ont de plus constaté qu'il serait important de faire un travail préalable sur les besoins, par exemple dans le cadre du cours d'éthique et culture religieuse. Encore une fois, l'enseignement et la tâche proposés réfèrent à des apprentissages préalables. Les élèves, en majorité, ne parvenaient pas à nommer leurs besoins. Pour parvenir à bien exprimer leurs besoins, un travail de compréhension sur les besoins aurait dû être fait. « Fais que tsé, avant de faire ça j'ferais peut-être un p'tit cours en ECR sur les besoins [...] » (P1).

P2 a constaté que certaines élèves en équipe lisaient leur feuille lorsqu'ils se filmaient. Elle a souligné qu'il faudrait mieux définir les attentes quant au petit film et insister sur le fait que les élèves devraient prendre le temps de s'exercer avant de se filmer. Elle a aussi noté qu'il serait bien de regarder les petits films en grand groupe. Les élèves pourraient ainsi porter un regard critique et déterminer ce qu'il est possible d'améliorer. En outre, ces données sur la description de la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral (objectif 1) permettraient d'aller plus loin et d'analyser la création et la mise en pratique de ce centre de l'oral (objectif 2).

En somme, cette section décrit en détail l'expérience des participantes quant à la création et la mise en place du centre de l'oral dans leur classe. Cette description nous permet donc d'en venir à une analyse de la création et de la mise en pratique du centre de l'oral.

4.2 L'analyse de la création et de la mise en pratique d'un centre de l'oral

Plusieurs outils ont permis d'analyser la création et la mise en pratique du centre de l'oral (objectif 2). Les bilans des rencontres collectives sous forme de comptes rendus *in extenso* font état de décisions prises relatives à la création du centre de l'oral. Les journaux de bord des participantes, quant à eux, ont permis de ressortir ce qui fonctionnait bien, tout comme ce qui posait problème dans la mise en pratique du centre de l'oral. Le journal de bord de la chercheuse a été grandement utilisé, surtout dans le cas des notes théoriques. En effet, pendant et après chaque rencontre, des notes théoriques concernant nos réflexions ont été consignées telles que le suggère Laperrière (2009). C'est le croisement de ces réflexions, des journaux de bord ainsi que des comptes rendus *in extenso*, qui nous ont permis de faire une première analyse. Il est important de rappeler que nous avons procédé à une triangulation indéfinie, c'est-à-dire que nous avons présenté aux participantes notre interprétation et notre analyse des

données afin de vérifier la concordance de ce qu'elles ont vécu et aussi de voir si elle représentait bien leurs propos. Cette triangulation indéfinie a permis de soutenir les propos se trouvant dans les sections ci-dessus.

Les résultats sont présentés en deux sections, une première analyse se fait au regard du centre de l'oral et, ensuite, l'analyse se poursuit au regard de l'enseignement de l'oral.

4.2.1 Le centre de l'oral

Plusieurs conditions, ayant été discutées et notées, sont favorables au bon fonctionnement des centres de littératie. Lorsque ces conditions sont présentes, cela favorise le bon fonctionnement de ce dispositif ainsi que la possibilité de mettre en place des sous-groupes d'apprentissage. Cette section présente les résultats relatifs au centre de l'oral au regard des conditions favorisant le bon fonctionnement des centres de littératie, dont l'autonomie et l'engagement des élèves, ainsi que la différenciation pédagogique. Des résultats concernant la gestion du temps seront aussi présentés.

4.2.1.1 L'autonomie

L'autonomie comme compétence acquise s'avère une condition importante pour le bon fonctionnement du centre; si ce n'est que de rappeler qu'elle assure un fonctionnement harmonieux et d'éviter l'intervention de l'adulte. Pour développer l'autonomie, il est important de modeler les tâches (Kracl, 2012; Russell, 2014; Stout, 2009; Swanson, 2013) afin que les élèves soient ensuite en mesure de les effectuer seuls. À ce sujet, les participantes ont pris le temps de bien modeler les tâches d'apprentissage. En effet, elles ont rapporté avoir pris plus de temps que ce qu'elles consacrent pour la lecture et pour l'écriture, puisque c'était nouveau pour elles aussi. Ce temps investi dans la minileçon et le modelage de la tâche a permis aux élèves de bien saisir ce qu'ils

devaient faire. « [...] tu sais là je suis revenue beaucoup là-dessus là, parce que ça n'avait pas été facile. Je voulais que ça soit compris aussi » (P1).

Lors de la rencontre collective, les participantes ont mentionné que les élèves avaient rapidement fait preuve d'autonomie dans le centre de l'oral, contrairement à ce qu'elles appréhendaient. En effet, lors de la première semaine, lorsque la première équipe s'est rendue au centre de l'oral, les participantes sont restées constamment au centre afin de soutenir les élèves. Toutefois, elles ont remarqué, après deux jours seulement, que les élèves étaient beaucoup plus autonomes. « Oui, je circule, mais j'ai tellement moins besoin d'être présente comme au départ » (P2). « Je les ai trouvés bons, tu sais euh... super débrouillards ». (P2)

Leurs réflexions les ont amenées à expliquer que c'est le temps accordé au modelage de la tâche qui a permis aux élèves d'acquérir rapidement une certaine autonomie. De plus, P2 a exprimé qu'elle pensait que cette amélioration dans l'autonomie des élèves venait du fait que, tout au long de la semaine, cette dernière avait fait de petits retours sur la manière d'effectuer la tâche proposée dans le centre de l'oral.

Les participantes ont aussi précisé qu'il ne fallait pas se limiter au modelage de la tâche. Lorsque le centre de l'oral requérait l'utilisation de la tablette électronique pour s'enregistrer et pour se filmer, il était important de modeler la façon d'utiliser le matériel pour favoriser l'autonomie des élèves. P2 a mentionné que le fait d'avoir demandé aux élèves de manipuler la tablette électronique à différents moments dans la semaine et non seulement dans le centre de l'oral, semblait avoir permis à tous de se familiariser davantage avec la manière de l'utiliser. P1 a remarqué, quant à elle, que les élèves apprenaient très facilement à se servir de la tablette électronique, contrairement à ce qu'elle avait appréhendé.

Dès la deuxième semaine, les élèves ont fait preuve d'une grande autonomie dans le centre de l'oral. L'utilisation des tablettes électroniques semblait facile pour la majorité d'entre eux. De plus, les participantes ont rapporté avoir pris le temps de bien modeler chacune des tâches. Elles ont d'ailleurs constaté que les élèves semblaient être à l'aise de les accomplir sans l'aide des participantes. Lors des rencontres collectives, les participantes n'ont plus rapporté le besoin d'être constamment dans le centre de l'oral comparativement à la première semaine. Leurs propos ont permis de dégager qu'un certain sentiment de confiance semblait s'être installé chez elles quant au résultat de leur enseignement.

Toujours en vue de favoriser l'autonomie des élèves, les participantes ont mentionné lors des rencontres collectives qu'il serait judicieux d'avoir un endroit précis pour ranger le matériel nécessaire au centre de l'oral. Par exemple, elles croient qu'il serait souhaitable d'avoir un petit chariot qui permettrait de ranger les tablettes électroniques, les crayons et tout autre matériel qui pourraient être nécessaires pour les élèves. Ainsi, ceux-ci n'auraient pas à se déplacer plusieurs fois à l'intérieur de la classe pour retourner chercher ce qui manquerait pour poursuivre leur activité.

Donc, selon les l'expérimentation menée par les participantes, prendre le temps de bien modeler les tâches d'apprentissage est l'élément qui favoriserait le plus l'autonomie des élèves. À cet élément s'ajoute aussi l'importance de modeler l'utilisation des technologies. Finalement, avoir un endroit précis qui regrouperait l'ensemble du matériel requis pour le centre de l'oral est aussi un élément qui favoriserait l'autonomie des élèves.

4.2.1.2 L'engagement des élèves

Afin de favoriser l'engagement des élèves, il importe d'offrir des choix. D'une part, les choix offerts doivent correspondre aux besoins d'apprentissage des élèves (Kracl, 2012;

Molzahn, 2005; Russell, 2014). D'autre part, il importe aussi de leur donner la possibilité de faire des choix selon leurs intérêts (Jang *et al.*, 2010). Aussi, le fait de démontrer la valeur de l'apprentissage favorise également l'engagement des élèves (Kracl, 2012; Russell, 2014; Stout, 2009; Swanson, 2013). Dans le cadre de cette recherche, les participantes se sont attardées principalement sur deux aspects : l'intérêt des élèves et la valeur de l'apprentissage.

Les participantes ont mentionné avoir pris en compte l'intérêt des élèves, et ce, même si elles n'ont pas offert plusieurs choix d'activités. Tout au long des rencontres collectives où elles devaient créer le centre de l'oral, les participantes ont réfléchi au moyen d'utiliser des livres de littérature jeunesse pour alimenter les différents centres de littératie, dont celui de l'oral. Les participantes ont constaté qu'il s'agissait d'un choix pédagogique qui suscitait l'intérêt des élèves. « Je trouve que ça devient significatif pour les enfants. Tu leur lis un album, après ça, ils s'en vont travailler sur cet album-là. [...] Alors je trouve [qu'avec] les albums les enfants sont tellement captivés » (P2). P2 fait aussi remarquer qu'une tâche d'apprentissage qui permet aux élèves de découvrir de nouveaux livres suscite leur intérêt. « Les albums aussi. Tu sais juste écouter l'extrait, ils aiment ça » (P2). Elles ont donc choisi des albums pour chacune des semaines. Pour travailler la justification, les participantes ont exploité *Anton le magicien* de Olé Könncke et *Monstres en vrac* d'Élise Gravel. Pour travailler l'acte de parole « faire des demandes », les participantes ont utilisé *Un éléphant légèrement encombrant* de David Walliams et *La Brouille* de Claude Boujon.

Lors de la semaine 2, P2 a rapporté que les élèves avaient manifesté un grand intérêt pour la tâche. Les élèves devaient regarder des monstres et dire s'ils l'achèteraient ou pas, tout en justifiant leur réponse. Le sujet (les monstres) ainsi que l'auteur (Élise Gravel) ont été deux éléments qui ont suscité l'intérêt. « Tu sais, je pense que leur intérêt, il y en a plusieurs qui m'ont dit après : " ah! Madame [...] c'était l'un les

monstres. " Ils ont aimé ça. C'est ça. Autant les garçons que les filles, je pense que c'a suscité leur intérêt beaucoup. » (P2). Aussi, elle a mentionné que puisque le livre a été exploité également dans un autre centre, les élèves avaient tendance à rester engagés, car ils avaient un intérêt pour la tâche à réaliser. D'ailleurs, selon les participantes, plus les tâches étaient interreliées, plus cela semblait susciter l'engagement des élèves.

Je pense juste à *l'Éléphant légèrement encombrant*, à quel point on aurait pu en parler encore plus, donc le fait qu'il se retrouve dans les autres centres je trouve que ça garde... les enfants aiment ça, ils se sentent motivés, ça rend plus significatifs les centres que de mettre un projet d'écriture pour mettre un projet d'écriture par exemple (P2).

Un autre élément a grandement suscité l'intérêt des élèves. Il s'agissait de l'utilisation de la technologie. P2 a remarqué qu'ils étaient motivés par le centre de l'oral, entre autres, car ils allaient manipuler une tablette électronique pour s'enregistrer et pour écouter des capsules audios. P2 a observé que tous ses élèves participaient bien. Dans les premières équipes choisies, il y avait deux élèves avec plus de difficultés comportementales. P2 a rapporté que ces élèves ont été captivés par la tâche et heureux de l'accomplir. L'un d'entre eux semblait vraiment fier d'être en mesure de manipuler la tablette par lui-même. Chaque équipe anticipait fébrilement son tour.

Un autre élément qui a permis de favoriser l'engagement des élèves concernait le fait d'expliquer la valeur de l'apprentissage aux élèves. C'est ce que les participantes ont dit avoir fait dans l'apprentissage des deux objets de l'oral. En réinvestissant la justification dans différents contextes, par exemple en mathématiques ou lors des lectures interactives, les participantes ont fait valoir l'importance de bien savoir justifier. Aussi, lorsqu'elles ont abordé l'acte de parole « faire des demandes », les participantes ont pris le temps de bien démontrer aux élèves l'importance de s'adresser gentiment aux autres et les apports positifs ou négatifs à le faire ou non. D'ailleurs, les participantes ont remarqué que les élèves étaient particulièrement engagés dans la

troisième activité proposée (celle des mises en situation), puisqu'ils devaient s'exercer avec de petites mises en situation provenant de leur vécu.

Selon l'expérimentation des participantes, quatre éléments ont favorisé l'engagement des élèves. Il s'agissait de tenir compte de l'intérêt des élèves par l'utilisation des nouvelles technologies et par l'utilisation de la littérature jeunesse. De plus les liens entre la lecture, l'écriture et l'oral ont semblé susciter plus d'intérêt. Finalement, la signification des tâches qui ont permis aux élèves de constater la valeur de l'apprentissage est un dernier élément qui a suscité l'engagement.

4.2.1.3 La différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique mène à réfléchir sur les meilleurs dispositifs d'enseignement et de gestion de classe qui offrent une possibilité d'introduire des interventions différenciées. Elle vise à donner à chaque élève l'occasion de faire des apprentissages selon ses capacités. En effet, la différenciation pédagogique pousse l'enseignant à ajuster les apprentissages afin que tous les élèves puissent progresser le plus possible (Leroux *et al.*, 2015). En soi, la planification de sous-groupes d'apprentissage, alors que d'autres élèves travaillent de manière autonome, constitue un apport important à une pédagogie différenciée. Un grand bénéfice du travail par centres de littératie est de permettre aux enseignants d'intervenir avec des sous-groupes d'apprenants avec des intentions ciblées (Kracl, 2012; Leclerc et Moreau, 2010). Or, dans notre recherche, les participantes n'ont pas été en mesure de travailler en oral avec des sous-groupes d'apprenants. Elles ont continué à faire des sous-groupes d'apprentissage en lecture et en écriture, sans toutefois parvenir à le faire pour l'oral. Lors des rencontres collectives, leurs propos nous ont menée à penser que c'est parce qu'elles avaient déjà à s'approprier beaucoup d'éléments nouveaux. (P1) « [...] moi je suis en train de m'approprier ça » (P1). À la suite de discussions, elles sont toutefois parvenues à la conclusion que des sous-groupes d'apprentissage en oral seraient

possibles. Elles ont aussi noté qu'il serait envisageable d'utiliser ces moments afin d'évaluer les élèves en oral, un sous-groupe à la fois. « J'aimerais ça utiliser cette période-là pour justement travailler en sous-groupes, tsé pour euh... comme un oral quelconque » (P2). Les propos des participantes portent à croire qu'elles pourraient être à nouveau disponibles pour effectuer un enseignement à des sous-groupes et ainsi être en mesure d'offrir un enseignement différencié en oral afin que chacun progresse le mieux possible.

De plus, il s'est avéré difficile de gérer la différenciation quant au centre de l'oral, car selon les participantes elles devaient déjà s'approprier beaucoup de nouveaux éléments pour l'enseignement de l'oral et les objets choisis. Leurs propos semblaient montrer que le fait d'offrir une différenciation pédagogique en oral paraissait une surcharge. « Fait que... je me pose des questions présentement, on dirait que j'ai trop de facteurs... je pense que c'est ça [...] » (P1). Il reste toutefois que les participantes ont tout de même eu quelques préoccupations liées à la différenciation. Ces préoccupations semblaient plutôt d'ordre organisationnel que liées au cheminement propre des élèves

Tout d'abord, les participantes ont remarqué que les tâches proposées représentaient un défi réaliste pour les élèves de la classe même s'ils ne cheminaient pas tous au même rythme. À ce propos, P2 a remarqué que la tâche écrite « Quel livre souhaiterais-tu te faire lire? » (Annexe I) a permis de réguler le temps avec les élèves qui finissaient plus rapidement. « Puis, moi au contraire, une chance que j'ai eu la dernière tâche "Parmi mes préférées" parce qu'ils avaient tout terminé » (P2). De son côté, les élèves de P1 n'ont pas eu le temps de terminer cette partie de l'activité. Les participantes ont suggéré de penser à un petit jeu en lien avec la communication orale pour les prochaines semaines afin que les élèves plus rapides puissent continuer à s'exercer tout au long des 20 minutes prévues pour ce centre, et ce, sans perdre leur temps.

Le type de regroupement est une différenciation au niveau des structures. Toutefois, selon les propos recueillis de nos participantes, les regroupements réalisés visaient davantage le bon fonctionnement du centre de l'oral. En effet, P2 a mentionné avoir choisi de former ses dyades en y incluant des élèves éprouvant un peu plus de difficultés, en matière de comportement ou soit sur le plan des apprentissages en général. Les élèves ont effectué la tâche en équipe afin de favoriser leur autonomie.

Lors de la deuxième et troisième semaines, aucun regroupement particulier n'avait été prévu. Les participantes ont noté que le niveau de difficulté des activités proposées était adapté à l'ensemble des élèves. Toutefois, elles ont mentionné que certains groupes avaient rapidement terminé leur activité. Une fois de plus, elles ont suggéré de prévoir d'autres activités ou petits jeux afin que les élèves puissent s'exercer pendant vingt minutes. Bien que cette piste leur semblait favorable, aucune activité ni aucun petit jeu n'ont été prévus. Le seul ajustement fait dans la troisième semaine a été au regard du rythme des dyades. Comme certains finissaient plus rapidement, P2 a mentionné qu'elle avait suggéré aux élèves d'échanger les mises en situation entre eux. Alors plutôt que d'effectuer six mises en situation chacun, quelques dyades ont pu en faire davantage.

C'est lors de la dernière semaine qu'une différenciation pédagogique nous a paru la plus observable. P1 a mentionné avoir tenu compte du rythme de chaque élève en structurant la tâche autrement que prévue puisqu'elle a constaté que le fonctionnement planifié pour l'activité ne permettait pas à chaque équipe de s'enregistrer, car certains élèves passaient trop de temps à la réécriture des trois extraits. En effet, après deux jours, elle a constaté que certains élèves ayant plus de difficulté en écriture ne parvenaient pas à terminer la réécriture des scénarios dans les vingt minutes prévues pour le centre. Ainsi, ils n'avaient pas la possibilité de s'exercer oralement ni de se filmer. Elle a donc décidé de ne faire écrire qu'un seul scénario à la fois afin que chaque

équipe puisse s'exercer oralement et, ensuite, se filmer. Les équipes plus rapides ont eu la possibilité de faire les trois scénarios. Cette façon de fonctionner a permis à tous les élèves de vivre chaque étape de l'activité d'apprentissage.

L'analyse des propos des participantes nous permet de penser que ces dernières faisaient davantage une différenciation intuitive qu'une différenciation authentique (Leroux et Paré, 2016) en raison de leurs connaissances limitées des objets de l'oral. En effet, lorsque ces dernières se rendaient compte que les élèves n'effectuaient pas la tâche de manière adéquate, elles devaient rappeler les consignes. Il est toutefois possible de croire, avec le temps, que les enseignantes feront une différenciation simultanée (Leroux et Paré, 2016) afin d'offrir différentes tâches pour bien répondre aux besoins de chacun puisqu'elles ont souvent rapporté qu'il fallait penser à ajouter d'autres activités afin que chacun puisse avoir un défi raisonnable. D'ailleurs, comme elles faisaient déjà une différenciation simultanée dans les centres touchant la lecture et l'écriture, il est possible de croire qu'elles le feront aussi pour le centre de l'oral. Aussi, tout au long de la recherche, les enseignantes ont noté qu'elles manquaient de temps pour faire des retours en fonction de leurs observations. Ces propos nous portent à penser qu'il serait donc possible de croire, qu'elles pourraient en venir à une différenciation planifiée (Leroux et Paré, 2016), c'est-à-dire qu'elles prendraient le temps d'utiliser leurs observations afin de planifier de nouvelles interventions. En effet, c'est en observant et en analysant les justifications orales des élèves que ces dernières ont réalisé qu'il fallait ajuster l'enseignement de la justification. Selon leurs propos, elles ne seraient toutefois pas arrivées à faire ces ajustements en cours d'apprentissage.

L'analyse de la place occupée par la différenciation pédagogique dans le cadre de notre recherche nous mène à croire qu'il s'agit d'un défi important lorsque l'on s'approprie de nouvelles pratiques. Or, nos résultats montrent toutefois qu'il semblerait possible, avec le temps, d'effectuer une différenciation pédagogique grâce au centre de l'oral.

Une différenciation simultanée serait possible en offrant différentes tâches dans le centre de l'oral. Il semblerait aussi possible d'en venir à une différenciation planifiée en s'assurant d'utiliser ses observations faites en cours d'apprentissage pour ajuster l'enseignement de l'oral lors des minileçons ou du travail en sous-groupe.

4.2.2 L'enseignement de l'oral

Cette partie expose les résultats du deuxième objectif qui concerne l'analyse de la création et de la mise en pratique du centre de l'oral, plus précisément quant aux statuts de l'oral, aux objets choisis, à leur enseignement ainsi qu'aux approches didactiques.

4.2.2.1 Les statuts de l'oral

Dans le cadre de notre recherche, les participantes ont choisi d'utiliser l'oral médium d'enseignement-apprentissage pour donner des consignes, pour faire des ajustements et pour répondre à des questions. Précisément, l'oral peut être médium d'enseignement-apprentissage (Plessis-Bélair *et al.*, 2017) ou objet d'enseignement-apprentissage (Dumais, 2014). L'oral médium d'enseignement-apprentissage est essentiel pour le bon fonctionnement des centres de littératie, incluant le centre de l'oral. En créant un centre de l'oral, les participantes sont parvenues à donner un nouveau statut à l'oral, c'est-à-dire à lui attribuer le statut d'objet d'enseignement-apprentissage. Chaque semaine, les enseignantes ont enseigné des dimensions spécifiques aux objets de l'oral. Elles ont décortiqué un objet afin de le rendre explicite pour les élèves. Elles ont ensuite proposé une tâche d'apprentissage afin que les élèves puissent développer leur compétence à communiquer oralement. D'ailleurs, même si l'objectif de cette recherche ne concernait pas les apprentissages des élèves, les participantes ont observé que la compétence à communiquer oralement des élèves a augmenté et ils ont même été en mesure de faire un certain transfert de leur apprentissage, particulièrement pour la justification, lors d'une évaluation de lecture. En effet, les participantes ont noté un

point très positif. Comparativement aux années antérieures, selon les participantes, les élèves ont mieux justifié leurs réponses lorsque c'était nécessaire, et ce, même s'il s'agissait de groupes plus faibles. « 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)

4.2.2.2 Les objets de l'oral

Dans la typologie de Dumais (2014), 334 objets de l'oral ont été regroupés selon 10 types, appartenant soit au volet structural, soit au volet pragmatique. Lors de la rencontre exploratoire (étape 5 du calendrier) les participantes ont exploré différents objets de l'oral avant d'arrêter leur choix. Dans le cadre de cette recherche, les participantes ont ciblé deux objets de l'oral différents, appartenant au volet pragmatique. Le premier objet travaillé, la justification, fait partie du type discursif. Il a été choisi par les participantes, car pour elles, il s'agissait d'un apprentissage important que les élèves allaient pouvoir réinvestir dans plusieurs contextes. Le deuxième objet travaillé, l'acte de parole « faire des demandes », est du type communicationnel. Cet objet a été choisi par les participantes, car ces dernières ont constaté qu'il s'agissait d'un réel besoin chez leurs élèves.

Mais ils savent pas le demander [...] Ça sort pas en demande. Ça fait des commentaires [...] désagréables. "Hein ! Il a pris mon efface !" Au lieu de dire : "excuse-moi c'est mon efface. J'aurais aimé ça que tu me le demandes." Tu sais... ils réagissent. Fait que ça fait réagir l'autre souvent (P1).

Elles ont aussi choisi cet objet, car elles étaient en mesure de voir le bénéfice que cela apporterait dans le climat de classe et la gestion des conflits. « Ça ferait une différence parce que j'ai remarqué que c'est beaucoup ça » (P1).

La création et la mise en pratique d'un centre de l'oral sembleraient permettre un enseignement et un apprentissage de divers objets de l'oral.

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

Le modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) permet d'enseigner des objets de l'oral. Dans le cadre de cette recherche, les participantes n'ont pas utilisé l'atelier formatif dans son intégralité, mais elles ont tout de même utilisé plusieurs parties. Pour les deux objets de l'oral choisis, les enseignantes ont utilisé des contrexemples comme élément déclencheur. Elles ont également questionné les élèves afin de faire ressortir l'état des connaissances. Ces deux parties ont été faites en grand groupe, en début de minileçons. Les participantes ont remarqué que faire ressortir l'état des connaissances était une partie plus difficile pour les élèves. Ces derniers éprouvaient des difficultés à faire ressortir les points forts et les points à améliorer, particulièrement lors de l'enseignement de la justification. Il est possible que cela soit dû au fait qu'il s'agissait de la première fois que cet objet était abordé. De plus, comme l'état des connaissances a été fait en différentes parties (après chaque visionnement de justifications), les élèves ne pouvaient pas comparer un contrexemple à un bon exemple. Ils parvenaient donc à préciser ce qui s'était amélioré d'une fois à une autre, mais sans pouvoir dire ce qu'il manquait pour l'enrichir.

La partie suivante de l'atelier formatif concernait l'enseignement. Cette partie s'est très bien intégrée dans le dispositif d'enseignement-apprentissage que les participantes utilisaient. Il s'agissait de la suite de la minileçon en grand groupe. Toutefois, ces dernières ont constaté que la création du référentiel a été plus difficile et a demandé plus de temps; elles devaient guider davantage les élèves. L'analyse des propos des participantes, recueillis lors des rencontres collectives, montre que l'étape des mises en pratique s'intégrerait parfaitement dans un dispositif tel que les centres de littératie. Les activités du centre de l'oral représentent les mises en pratique de l'atelier formatif

(Dumais et Messier, 2016). Les deux dernières étapes du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016), le retour en grand groupe et l'activité métacognitive n'ont pas été intégrées dans le centre de l'oral. Toutefois, P2 a souligné qu'il aurait été intéressant de regarder les vidéos produites par les élèves lors de l'activité afin de faire un retour en grand groupe. Ces propos de la participante nous ont incitée à penser qu'il serait possible d'intégrer la cinquième étape du modèle de Dumais (Dumais et Messier, 2016). Le tableau 4.4 présente les étapes de l'atelier formatif et les moments où chaque étape s'intègre dans un fonctionnement par centres de littératie.

Tableau 4.4 Les étapes de l'atelier formatif dans un fonctionnement par centres de littératie

Étapes de l'atelier formatif	Moments possibles lors d'un fonctionnement par centres de littératie
1. Élément déclencheur ¹⁷	Minileçon en grand groupe
2. État des connaissances	Minileçon en grand groupe
3. Enseignement	Minileçon en grand groupe
4. Mise en pratique	Activité dans le centre de l'oral
5. Retour en grand groupe	Retour en grand groupe
6. Activité métacognitive	Non abordé par les participantes

¹⁷ Il est à noter que lorsque le déclencheur se fait par la lecture d'un album jeunesse, il est difficile de respecter les 7 à 10 minutes allouées à la minileçon.

De plus, les participantes ont fait ressortir l'importance de bien planifier l'enseignement des objets de l'oral. Elles ont mentionné qu'il fallait s'assurer que lorsque les activités proposées touchaient à différents objets de l'oral, ces derniers devaient avoir été enseignés préalablement. Par exemple, lors de la première activité d'apprentissage sur l'acte de parole « faire des demandes », les élèves devaient utiliser un volume et une intonation appropriés. Toutefois, comme ces éléments n'ont pas été enseignés précédemment, les élèves avaient de la difficulté à en faire la distinction. Les participantes en sont donc venues à la conclusion qu'il serait judicieux qu'un enseignement préalable soit fait sur ces éléments, afin que les élèves réussissent mieux l'activité d'apprentissage et par le fait même conscientisent mieux leur manière de demander les choses.

Tout au long des rencontres collectives, les participantes ont fait ressortir leur difficulté à respecter l'échéancier prévu. Au regard de l'ensemble de la mise en pratique, les participantes considéraient qu'il est difficile de s'approprier un nouveau contenu, de le planifier, de l'enseigner, de l'observer et de l'évaluer. Elles ont constaté qu'il serait préférable qu'un même objet soit enseigné et mis en pratique pendant un mois entier. Ainsi, plutôt que de faire une nouvelle minileçon chaque semaine, elles ont suggéré de faire une minileçon une fois aux deux semaines et de laisser la même activité d'apprentissage dans le centre durant cette période. Cela leur donnerait plus de temps pour bien observer et surtout pour faire des retours sur les apprentissages de manière adéquate et pour répondre aux besoins des élèves. P1 a souvent soulevé le fait qu'elle se sentait coincée dans le temps. Elle considérait ne pas avoir été aussi efficace qu'elle l'aurait souhaité, car elle ne prenait pas le temps d'aller au fond des choses, de faire un retour sur les observations de ses élèves. « ... je me sens pas tout à fait, que je vais pas au fond des choses » (P1). Aussi, en laissant la même activité d'apprentissage pendant

deux semaines, elles prétendaient que cela leur permettrait de s'ajuster aux contraintes du calendrier sans se sentir coincées dans le temps, car elles devaient parfois conjuguer avec des semaines ne comportant que quatre journées en raison d'une sortie ou à d'une journée pédagogique.

L'ensemble de notre analyse montre qu'un enseignement et un apprentissage de l'oral seraient possibles en intégrant la démarche proposée par l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016). De plus, afin d'assurer un apprentissage optimal des élèves, il serait nécessaire de planifier l'enseignement des objets de l'oral préalables aux activités proposées.

4.2.2.4 Les approches didactiques

Il existe trois approches didactiques pour l'enseignement de l'oral : l'oral intégré (Garcia-Debanc et Plane, 2004; Le Cunff et Jourdain, 1999), l'oral pragmatique (De Grandpré, 2016; Maurer 2001) et l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001). En créant un centre de l'oral, les participantes ont intégré l'enseignement de l'oral dans leur dispositif d'enseignement-apprentissage actuel (les centres de littératie). Elles se sont inspirées de certaines approches didactiques.

Oral intégré

L'oral intégré est l'apprentissage de conduites discursives pouvant être réinvesti dans différentes disciplines scolaires (Dumais *et al.*, 2017). Ainsi, en choisissant l'apprentissage de la justification, une conduite discursive, les participantes se sont dirigées vers l'oral intégré. Lors des périodes dédiées aux centres de littératie, certaines minileçons ont permis l'enseignement de la justification pour le centre de l'oral. Les activités proposées dans le centre de l'oral ont donc favorisé la mise en pratique de la justification. De plus, les participantes ont réinvesti la justification dans d'autres disciplines scolaires. Par exemple, en mathématiques, P2 demandait aux élèves de

justifier leurs réponses oralement. Elle en profitait pour réinvestir les enseignements faits en soutenant les élèves qui avaient de la difficulté à justifier correctement. Elle en profitait aussi pour demander aux autres s'il s'agissait d'une bonne justification ou non et ce qu'il était possible d'ajouter pour justifier encore plus adéquatement. P1 et P2 ont aussi réinvesti l'enseignement-apprentissage de la justification lors de leurs périodes de lectures interactives. Puisque ces lectures amenaient les élèves à donner leur point de vue, les participantes ont utilisé ces moments pour poursuivre l'apprentissage. En effet, P2 a souligné que lorsqu'un élève donnait une réponse, elle utilisait l'étayage pour l'aider à produire une justification plus complète. Sans l'avoir expérimenté au cours de la recherche, P1 et P2 ont noté que l'apprentissage de la justification pourrait se poursuivre aussi pendant le cours d'éthique et culture religieuse, car ce cours est propice aux discussions; les élèves devant fréquemment donner leur point de vue et le justifier.

À la suite de l'analyse des propos des participantes, recueillis lors des rencontres collectives, il a semblé que le centre de l'oral permettrait de travailler selon l'approche didactique de l'oral intégré. En effet, le centre de l'oral permettrait l'enseignement-apprentissage de conduites discursives, du moins la justification. Le réinvestissement de cet apprentissage semblerait facile à reproduire dans d'autres contextes comme la lecture interactive, l'éthique et la culture religieuse ainsi que les mathématiques.

Oral pragmatique

Il s'agit d'une approche didactique qui vise à développer le langage de l'élève ainsi que sa capacité de réflexion sur les enjeux de la communication et sur les effets produits par le message véhiculé (ce qui inclut les actes de parole), qu'il soit verbal, non verbal ou paraverbal (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001). Dans le cadre de cette recherche, les participantes se sont penchées sur l'acte de parole « faire des demandes ». À l'instar de Maurer (2001) qui parle de séance de découverte (séance 1), les participantes ont

commencé par la lecture de l'album *Un éléphant légèrement encombrant* de David Walliams afin que les élèves identifient l'acte de parole qui nuirait à une communication harmonieuse. À partir d'une discussion, les participantes ont amené les élèves à prendre conscience des effets que pourrait avoir leur manière de communiquer, s'assurant ainsi d'amener les élèves à voir que pour communiquer de manière harmonieuse, il faut faire ses demandes avec gentillesse. Elles ont principalement amené les élèves à s'interroger à propos de deux axes linguistiques, soit le type de phrase utilisé et les formules de politesse. En effet, les participantes ont discuté avec les élèves pour comparer l'effet que pouvait avoir le type de phrase utilisé. Elles ont comparé ce que l'on ressent lorsqu'on reçoit un ordre (phrase impérative) à ce que l'on ressent lorsqu'une personne nous fait part de son besoin (phrase déclarative), ou encore lorsqu'une personne nous demande quelque chose (phrase interrogative), par exemple : rends-moi ma gomme à effacer; j'aimerais que tu me rendes ma gomme à effacer et pourrais-tu me rendre ma gomme à effacer ? De plus, elles ont discuté avec les élèves des effets d'ajouter une marque de politesse lorsqu'on fait une demande, par exemple « Pourrais-tu me rendre ma gomme à effacer s'il te plaît ». Toujours dans la séance de découverte, les participantes ont bâti un référentiel avec les élèves. À l'instar de Rosenberg (2003), les participantes ont demandé aux élèves de formuler clairement leur besoin et non pas simplement d'ordonner quelque chose. L'analyse de leur propos montrerait qu'il s'agit d'un élément important pour elles. C'est pour cette raison qu'elles ont tenu à ce qu'il soit intégré dans le référentiel (dans la partie du « comment »).

Il est aussi possible de faire un lien entre la mise en pratique de situations d'apprentissage dans le centre de l'oral et la séance d'entraînement (séance 2) que propose Maurer (2001). Dans le centre de l'oral, les élèves ont pu expérimenter différentes situations pour s'exercer à faire des demandes gentiment. En effet, ils se sont exercés grâce aux activités proposées. Maurer (2001) parle d'une troisième séance,

soit celle du réinvestissement. Le réinvestissement n'a pas eu lieu dans le centre de l'oral en soi. Puisque les participantes ont créé des saynètes pour la mise en pratique en s'inspirant du quotidien des élèves, elles ont déterminé que la séance de réinvestissement (nommée par elles « pratique autonome ») aurait lieu après le temps consacré au centre de l'oral dans de vraies situations de la vie de tous les jours afin de consolider et de donner du sens aux apprentissages. Cela nous laisse donc croire que les élèves auraient la chance de réinvestir leurs apprentissages, puisqu'ils auraient à interagir dans les contextes réels lorsque ceux-ci se présenteraient à eux. À la suite des activités d'oral pragmatique, P1 a observé que ses élèves ne semblaient pas faire le transfert dans les situations de la vie de tous les jours. Elle a dû faire un rappel et continuer de les soutenir en se référant à l'enseignement donné. P2, de son côté, a remarqué que ses élèves arrivaient à réinvestir leurs apprentissages, particulièrement en ce qui avait trait à la politesse. Si un élève oubliait de dire s'il vous plaît lorsqu'il faisait une demande, les autres élèves lui rappelaient. « Bien, il y en a qui disent par exemple : “ bien là, t'as oublié le s'il-te-plaît ” ou encore qu'ils disent, “ bien j'ai pas arrêté, [parce que] t'as pas dit s'il te plaît” » (P2).

Selon les résultats issus de notre analyse, le centre de l'oral favoriserait le travail selon une approche de l'oral pragmatique. L'enseignement d'actes de parole, notamment faire une demande, serait possible lors des minileçons. Les activités d'apprentissage proposées dans le centre de l'oral permettraient de s'exercer à formuler des demandes en favorisant une communication harmonieuse.

Oral par les genres

L'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001) n'est pas une approche didactique ayant été retenue par les participantes, car ces dernières semblaient croire qu'il serait plus difficile de l'intégrer à même le centre de l'oral. Toutefois, tout au long des rencontres, P2 revenait fréquemment sur le fait qu'elle avait l'impression

qu'il manquait quelque chose de concret, par exemple, un contexte de communication où les élèves auraient à réinvestir leurs apprentissages. Sans le nommer ainsi, P2 a souvent fait référence au fait que la mise en pratique d'un genre permettait de bien contextualiser les apprentissages et qu'il aurait la fonction d'organisateur des savoirs. Même si cette participante souhaitait s'éloigner de l'exposé oral sans enseignement préalable, elle a tout de même constaté que ce genre oral (l'exposé oral) donnait aux élèves l'opportunité de démontrer leurs apprentissages. À un certain moment, elle a même suggéré qu'elle pourrait utiliser les sous-groupes afin d'évaluer l'oral par l'exposé.

Le centre de l'oral permettrait enseignement-apprentissage de nombreux objets. En intégrant l'approche didactique de l'oral par les genres, une mise en pratique d'un genre pourrait être vécue en sous-groupe d'apprentissage et inciterait les élèves à réinvestir l'ensemble des apprentissages. Un enseignement de ce genre devrait cependant être fait pour être en adéquation avec cette approche didactique.

En somme, l'analyse de la mise en pratique et de la création du centre de l'oral au regard des éléments du cadre conceptuel nous offre un contenu suffisamment riche pour commencer à faire état du changement de pratique.

4.3 Les changements de pratique en enseignement de l'oral

Le changement de pratique (objectif 3) s'inscrit dans la visée principale d'une recherche-action (Morrisette, 2013). L'analyse des données de quatre outils de collecte de données (le questionnaire, les entrevues, les journaux de bord et les comptes rendus *in extenso*) permet de faire état des changements de pratique en enseignement de l'oral. Le questionnaire et l'entrevue initiale ont permis de faire ressortir les pratiques initiales, les difficultés à enseigner l'oral ainsi que les besoins des enseignantes. Après quoi, ce

sont les données issues des journaux de bord ainsi que celles issues des comptes rendus *in extenso* des rencontres collectives qui ont permis de faire état des changements de pratique en cours d'accompagnement. Finalement, l'entrevue finale nous a permis de faire la synthèse des changements de pratique. C'est le croisement de ces données qui a permis de répondre à ce troisième objectif.

Pour présenter les résultats, nous abordons tout d'abord les difficultés et les besoins des enseignantes au regard de l'enseignement de l'oral. Ensuite, les résultats concernant différents aspects des changements de pratique en enseignement de l'oral sont présentés. Cette section se termine par la présentation des apports de la recherche au sujet des difficultés et des besoins exprimés par les participantes.

4.3.1 Les difficultés à enseigner l'oral et les besoins des participantes

Au début de la recherche, lors de la première entrevue, les participantes ont été questionnées sur leur besoin d'enseigner l'oral et sur les raisons qui peuvent expliquer leur difficulté à le faire. P1 et P2 ont eu des réponses assez semblables. Toutes deux ont noté que le manque de temps nuit à l'enseignement de l'oral, en plus de reconnaître l'insuffisance de leurs connaissances des objets de l'oral à enseigner. P2 a même ajouté que c'était ce manque de connaissances qui ne lui permettait pas de bien organiser et de bien structurer son enseignement de l'oral. D'ailleurs, elle a admis avoir certaines difficultés à reconnaître ce qui faisait ou non partie de l'oral. Pour elle, c'était donc difficile de porter un jugement et d'aider les élèves à développer leur compétence.

[...] mais c'est comme si dans ma tête, c'est pas clair qu'est-ce qui fait partie de l'oral. Puis comment je peux utiliser ces informations-là pour me permettre d'avoir un bon jugement. Faire évoluer l'enfant là-dedans (P2).

Par ailleurs, les deux participantes ont noté qu'il y a 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 porté à lâcher plus facilement » (P1). P2 a même ajouté que l'absence d'accompagnement ne lui permettait pas de savoir si ce qu'elle fait présentement est bien ou non. Aussi, P1 a fait remarquer qu'il existait peu de formations continues qui sont offertes à ce sujet et qu'elle ne se rappelait pas qu'il y ait eu un cours à ce sujet dans sa formation initiale. Elle a toutefois mentionné qu'elle avait eu la chance de participer à une recherche-action au sujet de l'oral et que cela lui avait permis d'en apprendre davantage. Par contre, elle a aussi mentionné qu'elle n'avait pas réutilisé les travaux issus de cette recherche-action, car cela lui semblait trop lourd à reproduire dans sa pratique. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle a affirmé avoir besoin d'activités simples qui s'intègrent dans ce qu'elle fait déjà. De plus, P1 a aussi constaté qu'il y a un manque d'intérêt à ce sujet dans les écoles. Ainsi, peu d'échanges ont lieu entre les collègues; cela semblait nuire à l'amélioration de ses pratiques.

De manière générale, les participantes ont identifié leurs besoins relatifs à l'enseignement de l'oral. P1 souhaitait intégrer l'enseignement de l'oral dans les centres de littératie. Il s'agissait de la seule composante du français qui n'y était pas intégrée. Puisqu'elle fonctionne depuis deux ans avec ce dispositif d'enseignement-apprentissage, elle souhaitait parvenir à y intégrer l'enseignement de l'oral, c'est-à-dire avoir un centre spécifique pour l'enseignement-apprentissage de l'oral. Elle a spécifié toutefois qu'elle aimerait que cela se fasse à l'aide des situations simples qui peuvent se faire sans demander trop de temps. Aussi, elle a grandement manifesté le besoin de travailler en équipe. À son avis, les discussions avec les collègues seraient importantes. Le travail d'équipe permettrait de mieux intégrer les nouveaux apprentissages. De son côté, P2 a reconnu en savoir peu sur l'enseignement de l'oral. Elle aurait besoin d'informations et d'outils pour parvenir à l'enseigner correctement. Elle a manifesté le besoin de comprendre comment utiliser ses observations quotidiennes pour porter un jugement sur la compétence des élèves. Elle a aussi mentionné qu'elle aimerait que l'on valide sa façon de faire afin qu'elle puisse se réajuster. En outre, P1 et P2 ont

toutes deux nommé le besoin d'accompagnement afin de changer leurs pratiques. D'ailleurs, P1 note que le fait d'être accompagné est plus motivant : « Ou encore, avoir de l'accompagnement [...]. C'est la motivation toujours qui embarque ».

4.3.2 Les différents changements de pratique en enseignement de l'oral

Les participantes ont rapporté de nombreux changements de pratique en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral. Selon leur témoignage, différents aspects de leur pratique se sont transformés. Pour chacun des aspects mentionnés par les participantes, nous présentons dans un premier temps les pratiques initiales déclarées lors de la première entrevue. Ensuite, grâce aux données issues des comptes rendus des rencontres collectives, nous présentons l'accompagnement offert en cours de recherche afin de favoriser un renouvellement des pratiques. Finalement, les données issues de l'entrevue finale nous permettent de présenter les changements de pratique des participantes en enseignement de l'oral.

4.3.2.1 Le statut et la place de l'oral dans la classe

Lors de l'entrevue initiale, les participantes ont été questionnées sur la place qu'occupait l'oral dans la classe. P2 a mentionné être consciente que l'enseignement de l'oral n'occupait pas une grande place dans sa classe. Elle priorisait l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Il en est de même pour P1. Cette dernière considérait que l'enseignement de l'oral pouvait représenter une certaine lourdeur. Toutefois, bien que peu ou pas enseigné, l'oral était quotidiennement utilisé dans leur classe ainsi que dans les centres de littératie, mais en tant que médium d'enseignement-apprentissage. P2 a expliqué que les élèves devaient utiliser l'oral pour s'entraider dans les centres, 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, ensuite ça peut être pour modéliser aussi, il y a des enfants qui viennent à l'avant modéliser une tâche que je leur ai demandée. (P2)

C'est principalement l'accompagnement offert lors de la rencontre de mise à niveau (étape 4 du calendrier) qui a permis aux participantes d'amorcer leur réflexion sur la distinction entre un oral médium d'enseignement-apprentissage et un oral objet d'enseignement-apprentissage. Lors de cette rencontre, les définitions de chacun des statuts ont été présentées et des discussions se sont tenues pour trouver conjointement des exemples des deux statuts. De plus, lors de chacune des autres rencontres, les participantes ont pu davantage approfondir l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, car nous avons décortiqué les objets choisis afin de parvenir à les enseigner de manière explicite.

À la fin de la recherche, les participantes ont reconnu que leurs pratiques avaient changé : le temps qu'elles consacraient à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral avait augmenté. Plutôt que de faire l'évaluation de deux exposés oraux dans une étape, elles ont enseigné chaque semaine une nouvelle minileçon d'oral et du temps était prévu afin que les élèves puissent s'exercer dans le centre de l'oral.

On est parti de où est-ce que je faisais des exposés traditionnels en avant à présentement où est-ce que les enfants vont au centre de l'oral à toutes les semaines. À toutes les semaines, ils pratiquent l'oral de façon naturelle, de façon spontanée (P2).

Grâce au centre de l'oral, elles sont parvenues à donner à l'oral une place plus importante et à le traiter comme objet d'enseignement-apprentissage puisqu'elles

devaient planifier l'enseignement de minileçons et préparer des activités d'apprentissage présentes dans le centre de l'oral.

4.3.2.2 Les objets de l'oral et les stratégies de communication

Lors de l'entrevue initiale, les participantes ont été amenées à nommer les objets de l'oral qu'elles enseignaient. Dès le départ, les participantes affirmaient avoir un manque de connaissances des objets de l'oral. Les objets de l'oral connus et travaillés en classe par P2 étaient le volume, le débit, l'articulation, le regard, la posture, l'utilisation d'un vocabulaire adéquat et la formulation des idées. De son côté, P1 travaillait, elle aussi, le volume et le débit. De plus, elle travaillait l'expression des sentiments lors de résolutions de conflits ainsi que la manière de s'exprimer lorsque les élèves demandent la permission de se rendre à la toilette ou lorsqu'ils demandent à un ami de partager sa collation.

L'accompagnement reçu en cours de recherche, principalement lors de la rencontre de mise à niveau et de la rencontre d'exploration (étape 5 du calendrier), a permis aux participantes de voir à quel point les objets de l'oral sont variés. « Je ne pensais pas que tous ces éléments-là pouvaient faire partie de l'oral. J'en ai appris beaucoup plus » (P2). Questionnées sur les objets qu'elles souhaiteraient enseigner aux élèves, les participantes ont tout d'abord démontré un intérêt envers différents objets qu'elles connaissaient déjà, tels que le volume, l'intonation, le débit et la posture. L'intervention de la chercheuse a permis aux participantes de se rappeler qu'il était possible d'enseigner d'autres objets de l'oral qui ne sont pas nécessairement en lien avec les faits de langue. À la suite de l'exploration des objets possibles à enseigner, la justification, la narration d'un récit et la description sont des conduites discursives pour lesquelles les participantes ont démontré un intérêt. La résolution de conflit (les actes de parole qui y sont associés) et la manière de faire des demandes exprimées gentiment

(acte de parole « faire une demande ») sont d'autres objets sur lesquels les participantes ont porté leur attention.

Les participantes ont arrêté leur choix sur des objets de l'oral qui pouvaient répondre aux besoins de leurs élèves. Ainsi, la justification a été choisie, car il s'agissait d'un élément qui serait utile aux élèves dans différentes disciplines scolaires. L'acte de parole « faire des demandes » a aussi été choisi en fonction des besoins quotidiens des élèves.

Les changements issus de la recherche quant aux objets de l'oral se situent selon deux axes : le choix des objets de l'oral et l'approfondissement de leurs connaissances afin de mieux structurer et de mieux planifier l'enseignement de l'oral. En effet, plutôt que de reprendre des objets de l'oral parmi les faits de langue les plus habituels, les participantes ont opté pour une conduite discursive (la justification) et un acte de parole (faire des demandes). En outre, les participantes se sont mises à réfléchir aux objets de l'oral en fonction des besoins de leurs élèves et non plus de manière mécanique en fonction d'un critère d'évaluation déjà préétabli.

Lorsque les participantes ont été interrogées pour connaître les apports de la recherche pour elles, toutes deux ont été claires. Elles comprennent mieux ce que sont les objets de l'oral et leur vaste étendue. P1 affirme que c'est beaucoup plus clair pour elle maintenant. Au départ, elle ne parlait que de volume, d'intonation ou d'éléments que les élèves ont besoin lors des exposés oraux.

[...] à part que d'enseigner le volume, l'intonation, des choses comme ça qu'y'ont besoin quand ils font une communication orale traditionnelle en avant là (P1).

[...] moi c'était plus le volume, l'intonation, la posture. Parce que je me suis rendu compte aussi que ces éléments-là oui ils en font partie, mais il y avait

d'autres éléments qu'on pouvait tenir compte pour l'oral et ça je l'ignorais. Dans ma tête, c'était le débit, le volume, la posture, c'était juste ça les éléments de l'oral. Je me suis rendu compte que finalement il y en avait une panoplie et que c'était à nous de choisir et de cibler (P2).

P1 savait que c'était insuffisant, mais elle ne savait pas trop quoi enseigner d'autre. « Pis j'me disais toujours mon dieu, c'est tu juste ça? T'sais en quelque part je savais que c'était pas complet » (P1).

Aussi, bien que les participantes aient enseigné seulement deux objets de l'oral, elles ont constaté l'approfondissement de leurs connaissances en général au sujet de l'oral et de leur compréhension de ces deux objets en particulier. « Ben qu'est-ce qui a changé c'est que c'est beaucoup plus clair pour moi [...] [l]es objets. T'sais c'est plus clair » (P1).

[...] je me suis rendu compte que dans le fond il y a plein de choses qui rentrent dans l'oral. C'est à nous de choisir c'est quoi les besoins de nos élèves, c'est quoi nos besoins à nous et vers quoi qu'on veut les amener aussi. Je ne pensais pas que tous ces éléments-là pouvaient faire partie de l'oral. J'en ai appris beaucoup plus (P2).

4.3.2.2 L'enseignement de l'oral

Au départ, les participantes exprimaient le fait qu'elles enseignaient très peu l'oral. Elles procédaient à l'évaluation de l'oral, plutôt qu'à l'enseignement. Toutefois, lorsque P1 prenait le temps de le faire, elle disait utiliser parfois des albums de littérature jeunesse comme déclencheur ou comme mise en situation. Elle disait aussi faire parfois le modelage de certaines stratégies de communication orale. De plus, elle expliquait faire part de ses observations aux élèves afin que ceux-ci puissent s'améliorer. Elle enseignait certains éléments prosodiques tels que le débit et le volume. À la suite d'une formation, elle s'était procuré un livre où il y a des exercices (sur le volume de la voix par exemple). Elle enseignait également des éléments d'oral

pragmatique. Dans l'entrevue initiale, P1 nous disait cibler des éléments à partir d'observations. Plus fréquemment, elle disait faire une intervention spontanée à la suite d'une situation qui se produisait ponctuellement. De son côté, P2 affirmait que l'oral était grandement utilisé dans sa classe (médium), mais peu enseigné. Lorsqu'elle enseignait l'oral, elle utilisait parfois l'émission *Dis-moi tout* dans lequel des enfants font des entrevues. À l'aide de ces entrevues, elle faisait ressortir les objets de l'oral qui étaient adéquatement utilisés. À partir de cela, elle faisait une affiche pour souligner ce qui était bien fait dans l'émission et les éléments à reproduire. Elle offrait, par la suite, aux élèves la possibilité de s'exercer en dyade. Elle faisait ensuite venir quelques équipes à l'avant pour présenter le résultat. C'était surtout sa rétroaction auprès des enfants qui servait d'enseignement. Pour le reste, elle donnait des consignes aux élèves tels qu'« on doit attendre son tour de parole, on peut poser des questions, on regarde la personne qui parle, on ne parle pas en même temps que l'autre. » P2 mentionnait partir de ses observations pour expliquer aux élèves comment s'y prendre pour bien communiquer. Par exemple, si elle observait que les élèves de la classe avaient de la difficulté à demander quelque chose de manière respectueuse, elle leur expliquait comment s'exprimer dans cette situation, mais sans nécessairement faire un enseignement à ce sujet, ni de mise en pratique.

Malgré ce qu'en dit ce portrait de leurs pratiques initiales, les participantes ont pris conscience, en cours de recherche, qu'elles ne faisaient pas réellement l'enseignement de l'oral autrement que par l'évaluation d'exposés oraux et elles n'utilisaient pas vraiment d'observations pour déterminer les besoins des élèves. 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. Ainsi, même si les participantes abordaient le débit, par exemple, aucun moment précis n'était prévu pour s'exercer.

L'accompagnement et les rencontres explicitant les objets de l'oral reçu leur a permis d'améliorer leur façon d'enseigner l'oral. Entre autres, la présentation du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) a permis aux participantes de mieux comprendre la manière d'enseigner l'oral. Il s'avère intéressant de constater que les participantes 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 c'est en se mettant à enseigner réellement l'oral, c'est-à-dire, dans ce cas-ci, en animant une minileçon et en permettant aux élèves de s'exercer, que ces dernières ne considéraient plus l'avoir enseigné réellement au départ.

L'expérimentation en classe leur a permis de porter un regard sur l'enseignement fait et d'en venir à une meilleure compréhension de l'objet. Par exemple, lors de l'enseignement de la justification, au départ, les participantes tenaient absolument à ce que les élèves reprennent les mots de la question afin de formuler une phrase complète. C'est en observant et en analysant les justifications orales des élèves à l'aide de la chercheuse que ces dernières ont compris qu'une réponse pouvait être complète et adéquate sans nécessairement reprendre les mots de la question. Ces observations et les discussions qui en ont découlé ont amené les participantes à faire des ajustements vis-à-vis leurs attentes envers les élèves en matière de justification.

Pour le bloc suivant, celui concernant la manière de faire des demandes gentiment, les participantes ont affiné leur planification de l'oral. En effet, questionnées par la chercheuse lors des rencontres collectives, les participantes ont remarqué que l'activité d'apprentissage proposé (celle des saynètes) comportait quelques difficultés, car elles ont pris conscience qu'il fallait s'assurer d'enseigner préalablement les objets de l'oral nécessaires au bon fonctionnement de l'activité proposée. Par exemple, dans l'activité d'apprentissage proposée dans le centre de l'oral, les élèves devaient faire des

demandes en s'assurant, entre autres, d'avoir un volume et une intonation appropriés. Les participantes ont rapidement remarqué que les élèves ne faisaient pas la distinction entre le volume et l'intonation et qu'il faudrait planifier de l'enseigner avant d'aborder la manière de faire des demandes. Bien que le temps ait manqué afin de faire ces ajustements, c'est en cours d'apprentissage que ces dernières ont fait ces constats et non à la toute fin du bloc. Ces réflexions sur leur enseignement nous donnent à penser qu'elles approfondissent graduellement leur compréhension de l'enseignement de l'oral.

Selon les propos de nos participantes, enseigner l'oral est un changement important dans leurs pratiques. P2 a relevé que, plutôt que de donner quelques consignes afin de présenter des critères d'évaluation, elle a maintenant l'impression de bel et bien enseigner l'oral.

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. Les enfants, ils allaient se pratiquer un peu en équipe, mais après ça... 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).

En enseignant réellement l'oral, elles considèrent avoir l'impression de mieux répondre aux besoins des élèves. Elles affirment que cela permet aux élèves de progresser davantage, car ils savent désormais ce qu'ils doivent faire pour améliorer leur compétence, ce qui est donc une source de motivation pour les élèves. « Tandis que là, j'ai l'impression que c'est vraiment répondre à un besoin que l'enfant a. Je le fais progresser et, en même temps, il est super motivé d'aller au centre de l'oral » (P2).

En plus d'enseigner davantage l'oral avec ce dispositif, contrairement à ce qu'elles faisaient auparavant, elles ont exprimé ressentir un plus grand sentiment de confiance et de compétence dans leurs actions.

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).

Ainsi, prendre le temps de créer le centre de l'oral, de le mettre en pratique et de réfléchir à leurs pratiques aura permis aux enseignantes de réduire leur manque de connaissances en oral et aussi de renforcer leur confiance en elles.

D'ailleurs, les participantes ont exprimé une confiance en leur capacité de continuer à intégrer l'oral dans les centres de littératie. Alors qu'au départ, elles ne semblaient pas en mesure de structurer leur enseignement de l'oral, elles se sentent désormais aptes à refaire ce qui a été fait et aussi à continuer à planifier de nouveaux enseignements et de nouvelles activités d'apprentissage de l'oral.

J'ai enfin comme la confiance que je vais être capable de planifier les mois à venir avec P1. On va savoir où s'enligner, on va être capable de le placer dans notre horaire, on va être capable de cibler l'évaluation, de quelle façon on va la faire, ce que avant je n'aurais même pas su par où commencer. Quoi mettre en place dans le centre de l'oral? Comment faire? Là j'ai l'impression que moi et P1 on va pouvoir [le faire], en tout cas je serais apte à planifier le reste de l'année (P2).

4.3.2.4 Les approches didactiques de l'oral

Comme les participantes l'ont mentionné précédemment, ces dernières avaient une connaissance insuffisante de l'oral. Elles ne connaissaient pas les différentes approches didactiques de l'oral. Une fois ces approches expliquées brièvement lors de l'entrevue initiale, elles ont peu ou pas pu faire de rapprochements conscients entre ce qu'elles faisaient en classe et ces dites approches didactiques. À partir de leurs propos issus de l'entrevue initiale, voici tout de même quelques résultats que nous avons pu mettre en lien avec les approches didactiques de l'oral, soit l'oral pragmatique, l'oral intégré et l'oral par les genres, ainsi que les changements survenus.

L'oral pragmatique

L'entrevue initiale a permis de faire certains rapprochements entre les pratiques des participantes et l'oral pragmatique. Par exemple, l'oral pragmatique semblait être traité par P1. Celle-ci a dit utiliser des moments spontanés de la vie de tous les jours tout comme elle choisissait, à la suite d'observations, de planifier une petite discussion sur un élément pragmatique de l'oral. Elle disait expliquer aux élèves ce qu'il faudrait dire et leur donnait des exemples. Chaque année, elle disait aborder la manière de régler un conflit. À cet effet, elle montrait aussi comment exprimer ses sentiments de manière respectueuse ainsi que la façon d'écouter lorsqu'il était temps de régler un conflit. P1 disait aborder aussi des éléments de savoir-vivre tels que demander une permission, s'excuser et remercier. De son côté, P2 soulignait aborder peu d'éléments d'oral pragmatique. Parfois, lorsqu'une situation spontanée survenait, P2 l'utilisait pour expliquer aux élèves comment s'excuser. Toutefois, ces moments n'étaient pas structurés ni planifiés dans l'enseignement de l'oral. Il s'agissait plutôt de réactions spontanées au vécu de la classe.

Les éléments précédemment rapportés concernent les communications harmonieuses. Il s'agit donc d'éléments d'oral pragmatique. C'est seulement en cours de recherche, toutefois, que les enseignantes sont devenues conscientes d'utiliser l'oral pragmatique. L'accompagnement de la chercheuse a permis de stimuler les discussions au sujet de ce que sont les éléments d'une communication harmonieuse lors de la rencontre de mise à niveau. Les discussions, issues des rencontres collectives, ont aussi mené à réfléchir aux besoins des élèves afin de bien planifier l'enseignement de la minileçon. C'est d'ailleurs pendant l'une de ces rencontres que P1 a émis le désir d'intégrer à la minileçon le fait d'énoncer son besoin. Elle a jugé important que les élèves apprennent à nommer leurs besoins correctement plutôt que de les imposer en ordonnant quelque chose.

Leurs pratiques en enseignement de l'oral ont changé puisqu'elles ont intégré consciemment l'enseignement-apprentissage d'éléments d'oral pragmatique. Elles ont planifié puis enseigné une minileçon sur la manière de faire une demande gentiment. P1 explique aussi que le fait de pouvoir se référer à l'enseignement et aux activités faites pour cet objet de l'oral facilitera la continuité et le transfert des apprentissages dans d'autres contextes.

Oui, [...] je vais pouvoir [le] réutiliser. Mais comme je te l'ai dit, j'ai pris conscience que peut-être c'est toute l'année même, pour des élèves de deuxième année, t'sais de revenir toute l'année sur [ces objets]. [Par exemple,] d'apprendre à parler aux autres, c'est pas parce qu'on a fait ça [une fois] que c'est fini, Mais par contre, on a comme une référence qu'y'avait pas avant. T'sais s'il parle mal à son ami pour dire qu'il prend toute la place au casier, j'ai juste à dire "souviens-toi quand on a fait l'activité de Brouille comment qu'il faut parler" et oups, j'vois... t'sais ils ont quelque chose à se référer, pis ils comprennent, fait que là, ils vont se reprendre (P1).

L'oral intégré

Une fois de plus, il est possible de faire quelques rapprochements entre leurs pratiques initiales et cette approche didactique. En effet, lors de l'entrevue, sans parler à proprement dit d'oral intégré, les participantes ont mentionné qu'elles montraient à leurs élèves comment dialoguer dans les cours d'éthique et de culture religieuse. Elles ont aussi expliqué à leurs élèves comment se faire, entre eux, des suggestions ou des commentaires constructifs, comment poser des questions sur le travail d'un copain et même comment s'entraider. Ces éléments étaient réinvestis dans les centres de littératie (ceux de lecture et d'écriture). Les participantes ont également enseigné à leurs élèves à faire le rappel d'une histoire et à justifier leur réponse. P1 disait aussi expliquer à ses élèves comment donner des arguments. Toutefois, les participantes ne savaient pas tellement comment s'y prendre ni vraiment quels éléments enseigner. Peu ou pas conscientes de faire un enseignement de l'oral, celui-ci était plutôt fait à partir de consignes. Par exemple, plutôt que d'enseigner à justifier, elles disaient aux élèves

d'expliquer davantage leurs réponses lorsqu'ils fournissaient des réponses orales trop courtes à la suite d'une lecture.

Lors des rencontres collectives, les participantes ont été accompagnées dans l'élaboration des minileçons au sujet de la justification. Au cours des différentes rencontres collectives, les participantes ont pris conscience de la portée de l'enseignement de la justification et de la manière de l'intégrer dans d'autres disciplines scolaires. D'ailleurs, même après le bloc sur la justification, des discussions à ce sujet se sont poursuivies. En effet, les participantes ont constaté une amélioration chez leurs élèves. Elles souhaitaient donc continuer à partager leurs observations.

Il semblerait que l'usage de l'oral intégré est et restera un changement de pratique important pour les participantes. En effet, lors des entrevues finales, les participantes ont mentionné être désormais plus à l'aise de réinvestir différents enseignements de l'oral à d'autres moments.

En cours de recherche, elles sont parvenues à réactiver et à soutenir les apprentissages dans d'autres contextes. Elles ont toutefois noté qu'elles ne parvenaient pas à saisir toutes les occasions de le faire. Elles sont d'avis que l'an prochain, puisqu'elles seront déjà plus habituées à cette façon de travailler, elles pourront réinvestir les apprentissages de manière plus consciente, notamment la justification dans des contextes tels que 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 l'an prochain, car elles auront un peu plus de recul et de temps pour réfléchir aux apprentissages des élèves ainsi qu'au transfert possible.

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'va garder en tête de [de les aider à justifier] (P1).

L'oral par les genres

En ce qui a trait à l'oral par les genres, les participantes n'avaient pas conscience de proposer différents contextes de communication autre que l'exposé oral. Toutefois, en les questionnant lors de l'entrevue initiale, il a été possible de voir qu'elles mettaient en place différents contextes tels que la causerie, les discussions en grand groupe, l'exposé oral, la discussion en sous-groupe et parfois des entrevues. Par contre, malgré la présence de ces contextes de communication, seul l'exposé oral était exploité pour l'enseignement-apprentissage de l'oral, et ce, seulement à partir de consignes.

Lors de la rencontre d'exploration, cette approche n'a pas été retenue par les participantes, donc aucun changement de pratique n'a été noté quant à cette approche didactique. Toutefois, lors de l'entrevue finale, P2 a soulevé le fait qu'elle aimerait qu'une situation de communication soit proposée afin d'intégrer tous les apprentissages faits et aussi de faciliter l'évaluation de l'oral. Pour elle, l'exposé oral semble encore être la solution.

Mais tu sais quelque chose d'un peu plus gros que ce qu'on fait dans les centres de l'oral, où je pourrais avoir un peu plus de jus. Tu sais moi dans le fond j'aurais juste comme besoin d'un moment, de me dire là, celui-là, c'est vraiment ce qu'on a vu depuis le début. Ok je porte un jugement là, pas juste là-dessus, mais disons que c'est celui qui va venir rassembler toutes les observations qu'on a faites. Oui, j'en ai besoin de ça [exposé oral]. Mais il pourrait être fait à l'école, pas nécessairement à la maison, parce qu'on s'entend qu'à la maison, les parents qui sont très présents, l'exposé va avec ce que le parent... donc je ne trouve pas ça représentatif (P2).

L'ensemble des résultats au sujet des approches didactiques nous informe que plutôt que d'utiliser principalement l'exposé oral dans une approche par les genres, les

participantes varient maintenant les différentes approches didactiques. De même, les résultats démontrent qu'en créant et en mettant en pratique un centre de l'oral, il serait possible d'intégrer consciemment l'enseignement-apprentissage d'objets en lien avec l'oral intégré, l'oral pragmatique et certains aspects de l'oral par les genres.

4.3.3 L'apport de la recherche au regard des difficultés et des besoins des participantes quant à l'enseignement de l'oral

La création et la mise en pratique d'un centre de l'oral ont permis de réduire les difficultés des participantes en enseignement de l'oral ainsi que de répondre à la plupart de leurs besoins. Nous faisons donc, dans cette partie, un retour sur les difficultés et les besoins mentionnés par les participantes et nous verrons comment la recherche a pu y répondre.

L'une des principales difficultés à enseigner l'oral, soulevée par les participantes lors de l'entrevue initiale, concerne le manque de temps. Selon les participantes, la création d'un centre de l'oral semble avoir atténué cette difficulté. Notamment, la création d'un centre de l'oral aura permis aux participantes d'enseigner toutes les compétences du français. P1 a constaté qu'il lui est désormais possible d'enseigner l'oral en utilisant les centres de littératie, de la même manière qu'elle le fait pour la lecture et l'écriture, alors qu'avant elle ignorait la manière dont elle aurait pu organiser l'enseignement de l'oral.

[...] pis aussi comment le faire parce que moi j'travailles avec les centres de littératie. Donc, l'oral j'n'avais pas vu comment j'pouvais [le] rentrer dans mes centres aussi. Parce que je voulais enseigner l'oral de la même façon que j'enseigne [...] dans mes centres de littératie. Fait, qu'ça j'le voyais pas trop, mais là avec la recherche j'ai pu voir que ça rentre dans mes centres. T'sais, c'est fait d'la même façon et tout ça. Fait qu'ça répond à mes besoins aussi [...] (P1).

T'sais on a toujours peur quand on change que ça soit lourd, que ça soit compliqué. Là tranquillement ça m'a montré que, si on le planifie et qu'on pense

à nos activités, ça s'insère très bien dans notre enseignement de tous les jours (P1).

Toutefois, notons que la gestion du temps est restée un élément délicat. Les participantes ont mentionné fréquemment manquer de temps. Tout d'abord, un manque de temps s'est fait ressentir lors de l'enseignement en soi. Les participantes ont remarqué que l'enseignement des objets de l'oral choisis demandait plus de temps que le temps prévu pour les minileçons. Elles restent toutefois optimistes quant à la possibilité de respecter le temps prévu lorsqu'elles se seront mieux approprié ces nouveaux contenus.

Aussi, elles ont souvent remarqué qu'elles manquaient de temps pour faire des retours sur les apprentissages en fonction de leurs observations. Ce manque de temps semblait surtout dû aux contraintes de la recherche. En effet, sachant qu'une rencontre hebdomadaire était prévue, les participantes voulaient s'assurer d'avoir effectué le travail planifié. Cela a eu pour conséquence qu'elles n'avaient pas toujours le temps de faire les retours souhaités sur les apprentissages. Les participantes considèrent toutefois que ce problème sera réglé puisqu'elles ont décidé d'étendre l'enseignement et la mise en pratique d'un objet de l'oral sur deux semaines.

Le besoin de travailler en équipe avait été soulevé lors des entrevues initiales. En ce qui concerne ce besoin, P1 semblait satisfaite. Le fait de travailler en équipe lui aura permis de prendre du recul et de pouvoir discuter de ce qu'elle vivait.

Ben parce que je trouve que tu peux réfléchir. T'sais des fois tu as le nez collé dans tes affaires mettons, pis ça va pas, ça n'a pas marché comme je voulais. Fait que des fois juste d'en jaser avec quelqu'un qui fait la même chose que toi, ben elle te fait voir des choses (P1).

Bien que cet apport vienne davantage de la recherche-action, plus que de la création d'un centre de l'oral en soi, les bénéfices de ce travail d'équipe pourront être reproduits dans les prochaines années. L'une des participantes a constaté que la collaboration avec sa collègue facilitera la planification, la création d'activités et l'organisation du centre de l'oral.

[...] si on veut créer d'autres ateliers comme dans le style qu'on a vu dans la recherche, ben à deux ça fait plus d'idées, ça va mieux, pis ça allège [la tâche] aussi. L'une fait quelque chose, l'autre fait d'autres choses (P1).

En somme, dans le présent chapitre, nous avons décrit et analysé la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par deux enseignantes du 1^{er} cycle. Nous avons également fait état des changements de pratique en enseignement de l'oral pour ces enseignantes. Le chapitre suivant mène à discuter des résultats en les mettant en relief avec différentes recherches sur le sujet. Nous y présentons également les retombées et les limites de la recherche ainsi que les pistes futures de recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION

La question centrale qui se situait au cœur de notre recherche consistait à en savoir davantage sur la manière dont des enseignantes désireuses de changer leurs pratiques en enseignement de l'oral créent et mettent en pratique un centre de l'oral au 1^{er} cycle du primaire. Le chapitre précédent a tout d'abord fait état des résultats permettant de décrire la création et la mise en place d'un centre de l'oral. Ensuite, la création et la mise en place de ce centre ont été analysées au regard des éléments théoriques. Finalement, des résultats quant aux changements de pratique en didactique de l'oral des enseignantes ont été exposés. Le présent chapitre vise à mettre les résultats obtenus en relief avec les éléments de la problématique présentée précédemment ainsi qu'avec les éléments du cadre conceptuel. Nous commençons ce chapitre par la discussion des résultats concernant la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral. Ensuite, nous discutons des résultats s'appliquant au renouvellement des pratiques. Puis, nous abordons les apports de notre recherche au regard des problèmes soulevés dans la problématique, soit les retombées de la recherche. Les limites de notre recherche sont par la suite présentées. Ce chapitre se termine sur de futures pistes de recherche.

5.1 La création et la mise en pratique d'un centre de l'oral dans les centres de littératie

Le travail par centres de littératie permet un enseignement de la langue habituellement centré autour de la lecture et de l'écriture. Les centres disponibles dans ce dispositif

d'enseignement-apprentissage sont habituellement des espaces dans la classe où les élèves peuvent travailler seuls ou en petits groupes (Stout, 2009) autour de la lecture et de l'écriture. Nos résultats de recherche nous ont menée à constater qu'il était possible de créer et de mettre en place un centre de l'oral dans un fonctionnement par centres de littératie. Il s'agit d'un apport important de notre recherche, car à notre connaissance, aucun centre de l'oral n'est documenté par la recherche ni même présenté dans les ouvrages professionnels suite aux recensions des écrits que nous avons faites. Cette partie de la discussion aborde dans un premier temps les aspects qui concernent le centre de l'oral et dans un deuxième temps ceux qui s'appliquent à l'enseignement de l'oral, pour conclure avec les changements de pratique.

5.1.1 Le centre de l'oral

Nos résultats de recherche ont mis en lumière plusieurs facteurs qui conduiraient au bon fonctionnement des centres de littératie. Certains facteurs apportent un éclairage nouveau alors que d'autres sont appuyés par les écrits que l'on retrouve au sujet des centres de littératie.

5.1.1.1 L'emplacement physique et le matériel nécessaire

Les résultats de notre recherche montrent qu'une réflexion doit être faite pour déterminer l'emplacement idéal du centre de l'oral. Il semble qu'il s'agissait d'une préoccupation importante pour nos participantes. Habituellement, les différents centres de littératie se retrouvent dans la classe (Diller, 2010; Nation et Alonso; 2001; Owoki, 2005; Swartz *et al.*, 2003). Aucune recherche ne semble mentionner l'utilisation de l'espace hors de la classe comme une possibilité pour y installer un centre. Toutefois, nos résultats indiquent, qu'en ayant un centre de l'oral facilement amovible, il est alors possible de l'installer hors de la classe. Cette solution s'avère intéressante, car cela offre une meilleure gestion du bruit. Ainsi, en installant le centre de l'oral à l'extérieur

de la classe, les élèves peuvent plus facilement écouter des capsules audios sans nuire à la concentration des autres élèves. De plus, cette solution donne la possibilité de faire un enregistrement de meilleure qualité lorsque nécessaire puisqu'il y a moins de bruits ambiants. Ainsi, la qualité de l'enregistrement facilite l'écoute des productions des élèves par les enseignants.

Bien qu'aucune recherche sur un centre de l'oral n'existe à la suite d'une recension des écrits, il est tout de même possible de faire des rapprochements avec certains auteurs au sujet de l'emplacement physique. Par exemple, Owoki (2005) consacre un chapitre complet de son livre sur les centres de littératie à l'aménagement physique de la classe. Cela nous amène à penser qu'il s'agit bien d'un aspect important, puisqu'elle incite à réfléchir sur l'emplacement de chacun des centres. Elle aborde l'importance de séparer les centres plus bruyants des centres plus silencieux. Nation et Alonso (2001) abondent dans le même sens et expliquent que l'éloignement des centres, qui requièrent l'interaction et la collaboration des élèves, engendre une meilleure concentration des élèves qui travaillent silencieusement. Ces constats sont en adéquation avec nos résultats, car les participantes avaient à cœur de trouver le meilleur endroit pour installer le centre de l'oral afin de ne pas déconcentrer le reste des élèves installés aux autres centres. Nos résultats apportent de nouvelles données de recherche, car il semblerait optimal pour les enseignants de placer le centre de l'oral dans un espace loin des bruits environnants comme dans le corridor. Aucun écrit ne semble proposer l'utilisation des espaces hors classe pour y installer des centres.

Aussi, afin de faciliter le déplacement et l'utilisation du centre de l'oral, nos résultats soulignent l'utilité d'avoir de petits chariots à roulettes afin de transporter tout le matériel nécessaire hors de la classe. Les chariots pourraient contenir les tablettes électroniques, car elles sont fréquemment utilisées, ainsi que du papier et des crayons, en plus du matériel nécessaire pour réaliser l'activité. Les chariots amovibles

diminueraient ainsi le déplacement fréquent des élèves à l'intérieur de la classe évitant dès lors de solliciter l'enseignante et favoriserait de la sorte l'autonomie des élèves. Nos résultats de recherche répondent à un besoin des enseignants travaillant en centre de littératie. En effet, tous les auteurs consultés s'intéressent au matériel devant être présent dans les centres de littératie. Cet aspect semble traduire une préoccupation pour de nombreux enseignants.

5.1.1.2 L'autonomie

Lorsqu'un dispositif d'enseignement-apprentissage tel que les centres de littératie est utilisé, il devient nécessaire de planifier des minileçons, proposer des tâches d'apprentissage et de les modeler afin de soutenir l'apprentissage autonome des élèves (Kracl, 2012). Nos résultats révèlent que le modelage des tâches proposées en oral a permis de soutenir l'autonomie des élèves. À l'instar de Kracl (2012) et Stout (2009), le modelage de la tâche semble important pour le centre de l'oral. Selon nos résultats, il favoriserait l'autonomie des élèves. De plus, le modelage amènerait les élèves à bien comprendre la tâche à effectuer ainsi que les attentes des enseignants.

Nos résultats vont aussi dans le sens des propos de Diller (2010) qui fait part de l'importance de non seulement modeler les activités d'apprentissage, mais aussi de modeler l'emploi du matériel. Dans le cas du centre de l'oral, comme l'utilisation des technologies a été souvent sollicitée, nos résultats soulignent aussi l'importance de modeler leur utilisation.

Il serait donc possible de dire que l'autonomie des élèves est un élément essentiel au bon fonctionnement du centre de l'oral tout comme il l'est pour l'ensemble des autres centres proposés dans les centres de littératie. C'est le modelage de la tâche et le modelage de l'utilisation des technologies qui favoriseraient l'autonomie des élèves dans un centre de l'oral.

5.1.1.3 L'engagement des élèves

Pour soutenir l'engagement des élèves, les écrits sur les centres de littératie font état de trois facteurs : présenter l'utilité de la tâche aux élèves, partir des intérêts de ceux-ci et offrir plusieurs choix. Nos résultats de recherches montrent que les participantes ont pris soin de faire valoir l'utilité des activités d'apprentissage du centre de l'oral. Dans ce cas-ci, c'est en démontrant aux élèves l'importance de la justification dans leur parcours scolaire, c'est-à-dire l'utilisation qu'ils peuvent en faire dans d'autres disciplines scolaires. Aussi, les participantes ont fait valoir l'utilité d'apprendre à faire des demandes gentiment en amenant les élèves à reconnaître l'impact que cela peut avoir sur les autres et sur le climat général de la classe. Il est donc possible de croire, à l'instar de Swanson (2013), que puisque les élèves comprenaient l'utilité de la tâche, que ces derniers étaient plus enclins à s'y engager.

L'intérêt des élèves est aussi un facteur qui favorise l'engagement. Nos résultats de recherche montrent que l'intérêt des élèves a été pris en compte. Tout d'abord, l'utilisation des technologies a été un élément qui a grandement suscité l'intérêt des élèves. Ce résultat nous étonne peu, car il abonde dans le sens des résultats obtenus par Russell (2014). Cette dernière rapporte qu'en incorporant la technologie dans ses centres de littératie, elle a vu une augmentation de la centration des élèves sur la tâche. Ils faisaient preuve d'un meilleur engagement dans les tâches, et ce, pour plus longtemps. Les résultats de recherche de Pellerin (2014) corroborent aussi les nôtres, car elle mentionne que les enseignants remarquent un engagement beaucoup plus élevé lors des tâches d'apprentissage orales quand celles-ci permettent l'utilisation des technologies puisque cela tient compte de l'intérêt des élèves. Nos résultats sont aussi en concordance avec les propos de Knoerr (2005), qui souligne que les jeunes d'âge scolaire ont un intérêt marqué pour les technologies de l'information et de la

communication, ainsi qu'avec les résultats de Dumais *et al.*, (2015) qui mentionnent que l'usage des technologies rejoint les élèves.

Aussi, il ressort de nos résultats que l'utilisation de la littérature jeunesse est un autre élément qui capte l'intérêt des élèves. En effet, les élèves appréciaient l'utilisation des livres jeunesse à titre d'amorce pour l'enseignement de l'oral. Il s'agit de nouvelles données, car, à notre connaissance, aucun texte sur les centres de littératie ne fait mention de l'engagement des élèves en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse. Nos résultats semblent démontrer l'intérêt des élèves en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse dans un contexte d'enseignement de l'oral (oral objet). Ces résultats semblent concorder avec ceux de Colognesi et Deschepper (2018) ainsi qu'avec ceux de Dumais et Nolin (2018) qui mentionnent aussi l'intérêt des élèves suscité par la littérature jeunesse dans un cadre d'enseignement de l'oral.

Les participantes ont aussi relevé que l'intérêt s'accroissait particulièrement lorsqu'un même livre était travaillé dans différents centres (en oral, en lecture et en écriture). Ces résultats sont appuyés par d'autres chercheurs. En effet, à la suite d'une recherche visant à vérifier l'impact d'une approche intégrée de l'apprentissage de l'orthographe (Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron, 2005), Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Prévost (nd) ont produit un document proposé aux enseignants intitulé *Le livre jeunesse en classe : une clé pour la réussite en lecture et en écriture*. Elles y présentent l'approche intégrée, c'est-à-dire qu'elles proposent l'intégration des différentes compétences du français (lecture, écriture et communication orale) par l'utilisation d'œuvres de littérature jeunesse. Leurs propos appuient nos résultats en faisant ressortir l'intérêt des élèves pour une telle approche. D'autres chercheurs ont abordé l'approche intégrée du français sans nécessairement s'attarder à l'intérêt des élèves pour une telle approche. Moreau et Massie (2014) font état d'un dispositif pédagogique appelé « animation de lecture », s'apparentant à la lecture interactive, où s'entrecroisent l'oral,

la lecture et l'écriture. En effet, les élèves ont la possibilité d'interagir, de réagir, de commenter ainsi que de s'exprimer et d'échanger au sujet d'un livre lu par l'enseignant (Moreau et Massie, 2014). Laroui, Morel et Leblanc (2014) abordent aussi l'approche intégrée du français dans une recherche sur les pratiques déclarées d'enseignantes de 6^e année. Elles relèvent, chez les enseignantes, la pratique du cercle littéraire qui favorise le développement des compétences du français reliées à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale. De son côté, dans sa recherche doctorale, Lépine (2017) rapporte les pratiques déclarées d'enseignants du primaire au sujet de l'enseignement de la lecture/appréciation littéraire. Selon ses résultats, les enseignants proposeraient différentes activités à leurs élèves dans le but d'apprécier des œuvres en favorisant le développement des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Nos résultats apportent toutefois un éclairage nouveau, car l'intégration de la communication orale se fait de manière explicite (oral objet d'enseignement-apprentissage) contrairement aux propos des précédents chercheurs qui suggèrent l'utilisation de l'oral à titre de médium d'enseignement-apprentissage en l'utilisant lors de la lecture à voix haute ou encore lors du partage de la compréhension du livre. À notre connaissance, seuls quatre chercheurs abordent l'enseignement de l'oral (objet) à partir d'œuvres de littérature jeunesse. Dumais (2014) ainsi que Dumais et Nolin (2018) proposent d'utiliser les œuvres de jeunesse afin de travailler les actes de paroles sans toutefois parler explicitement d'une approche intégrée des compétences en français. De leur côté, Colognesi et Deschepper (2018) proposent de travailler la lecture, l'écriture et l'oral autour de l'album de jeunesse. C'est par l'écoute et l'analyse d'une œuvre lue que les élèves ressortent la manière dont les éléments prosodiques sont utilisés. Ensuite, ils doivent préparer un écrit qu'ils devront oraliser. Nos résultats confirment qu'il est possible d'utiliser la littérature jeunesse à titre d'amorce à un enseignement de l'oral comme le proposent Dumais (2014) ainsi que Dumais et Nolin (2018). Qui plus est, nos résultats nous amènent à constater qu'il est possible de le faire dans les centres de littératie, ce qui ne semble pas avoir été démontré dans les

recherches.

Il est donc possible de croire qu'un centre de l'oral, du moins la façon dont il a été mis en place, inciterait à soutenir l'engagement des élèves, en présentant l'utilité de la tâche et en tenant compte de l'intérêt des élèves, notamment en utilisant les technologies, en utilisant des livres de littérature jeunesse et en favorisant une approche intégrée du français.

5.1.1.4 La différenciation pédagogique

La place occupée par la différenciation pédagogique dans le cadre de notre recherche nous amène à croire qu'il s'agit d'un défi important lors de la création d'un nouveau centre, dans ce cas-ci, le centre de l'oral. Nos résultats nous permettent de croire que la surcharge de travail et d'appropriation de nouveaux concepts (pour les participantes) en jeu avec la création d'un nouveau centre diminue la possibilité de réaliser une différenciation pédagogique planifiée. Ces résultats sont soutenus par les propos de King-Sears (2007) qui rapporte que, pour différencier dans les centres de littératie, les enseignants doivent avoir une vision claire de ce qu'ils souhaitent enseigner et de la manière dont les élèves peuvent s'exercer. Le cas échéant, les enseignants peuvent rapidement se retrouver débordés dans la perspective de créer des activités différenciées.

De plus, nos résultats diffèrent des propos relevés dans le cadre conceptuel. En effet, nous y faisons la démonstration qu'un même apprentissage peut être mis en pratique de différentes façons. Or nos résultats démontrent qu'une seule activité en oral était proposée et permettait la mise en pratique de l'objet de l'oral enseigné dans la semaine. Cela réduit la différenciation faite selon les axes des contenus, des processus et des productions.

Bien que la différenciation pédagogique ait été un défi, nos résultats font toutefois ressortir qu'il est rapidement possible d'offrir une différenciation pédagogique qui touche aux structures en proposant différents regroupements d'élèves. Ces résultats sont appuyés par les écrits d'Owoki (2005). Cette dernière dédie un chapitre complet à la différenciation pédagogique possible dans les centres de littératie dans lequel elle explique qu'il est envisageable de différencier les structures de manière délibérée en formant stratégiquement les regroupements d'élèves. Il est donc réaliste d'affirmer que la mise en pratique d'un centre de l'oral permettrait une différenciation des structures dès le départ. Aussi, puisque les participantes sont déjà en mesure d'offrir une différenciation simultanée en lecture et en écriture, il est possible de croire qu'elles le feront aussi en oral lorsqu'elles se seront familiarisées davantage avec l'enseignement de l'oral et ses objets. De plus, puisque cette recherche leur a permis de mieux comprendre et situer les besoins de leurs élèves en oral ainsi que d'observer leur compétence à communiquer oralement, une différenciation planifiée pourrait aussi être possible.

5.1.2 L'enseignement de l'oral

Plusieurs éléments peuvent être pris en considération dans l'enseignement de l'oral. Cette partie discute des résultats obtenus au regard du statut de l'oral, des objets choisis pour l'enseignement, de l'enseignement de l'oral par l'atelier formatif et des approches didactiques de l'oral.

5.1.2.1 Les statuts de l'oral

La création et la mise en pratique d'un centre de l'oral dans le cadre de cette recherche concèdent à l'oral un statut d'objet d'enseignement-apprentissage. La planification des minileçons amène les enseignants à décortiquer différents objets de l'oral afin de les rendre explicites pour les élèves. Les tâches d'apprentissage proposées aux élèves

conduisent ces derniers à mettre en pratique des éléments précis et ainsi les amènent à développer leur compétence à communiquer oralement. À notre avis, il s'agit d'un apport important à la recherche, car dans un premier temps, aucun écrit sur les centres de littératie n'avait mentionné la possibilité que l'utilisation de centres de littératie, notamment par l'utilisation d'un centre de l'oral, puisse favoriser l'enseignement de l'oral en tant qu'oral objet d'enseignement-apprentissage. Dans un deuxième temps, il s'agit aussi de données nouvelles en didactique de l'oral, car, à notre connaissance, aucun écrit sur l'enseignement de l'oral ne propose l'utilisation d'un centre de l'oral pour donner à l'oral un statut d'objet d'enseignement-apprentissage.

5.1.2.2 Les objets de l'oral

Notre recherche a contribué à l'avancement des connaissances sur les objets de l'oral pouvant être enseignés au 1^{er} cycle du primaire. En effet, avant d'arrêter leur choix sur une conduite discursive (la justification) et un acte de parole (faire des demandes), les participantes de notre recherche s'étaient intéressées à la description et à la narration ainsi qu'à tous les actes de paroles pouvant être inclus dans la résolution de conflits en plus de s'intéresser à des éléments prosodiques. Ainsi, la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral conduiraient à l'enseignement d'une diversité d'objets de l'oral.

Ces résultats diffèrent des résultats obtenus par Nolin (2013) qui montrent que les enseignants s'intéressent davantage aux objets de l'oral que l'on retrouve dans les faits de langue, par exemple les éléments prosodiques (volume, débit, intonation), les registres de langue ou encore des objets non verbaux (regard, gestes). Cependant, nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par De Grandpré (2016) qui confirment que les actes de paroles peuvent être enseignés au 1^{er} cycle du primaire.

Il serait donc possible, avec la mise en pratique d'un centre de l'oral, d'enseigner plusieurs objets de l'oral présents dans la typologie de Dumais (2014) et dans la PDA.

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

Nos résultats de recherche montrent qu'il serait possible d'intégrer la plupart des étapes de l'atelier formatif à l'enseignement et à l'apprentissage dans un centre de l'oral, considérant qu'avant la mise en pratique dans le centre par les élèves, les enseignantes effectuent une minileçon d'un objet de l'oral. En effet, l'élément déclencheur (étape 1), l'état des connaissances (étape 2) et l'enseignement (étape 3) peuvent être inclus dans les minileçons. Les mises en pratique (étape 4), quant à elles, peuvent être effectuées dans le centre de l'oral. Les deux dernières étapes du modèle (retour en grand groupe et réflexion métacognitive) n'ont pas été intégrées dans le centre de l'oral. Il est toutefois possible de croire qu'un retour en grand groupe pourrait facilement être intégré puisque du temps est déjà prévu à cet effet dans le fonctionnement des participantes : la gestion du temps demeure cependant un défi à relever. Aussi, même si ce ne fut pas le cas lors de la recherche, il nous apparaît possible d'intégrer l'étape de la réflexion métacognitive dans le centre de l'oral en proposant aux élèves de compléter une feuille de réflexion sur leurs apprentissages.

Les résultats de notre recherche nous portent donc à croire que l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) est compatible avec la mise en pratique d'un centre de l'oral. Les étapes de l'atelier formatif peuvent en quelque sorte baliser les étapes à suivre dans un centre de l'oral et assurer un réel enseignement de l'oral. En effet, selon des recherches qui ont mis en pratique l'atelier formatif (Dumais, 2008; Poirier, 2011; Lafontaine et Hébert, 2015b; Lafontaine *et al.*, 2017; Dumais *et al.*, 2017), ces étapes permettraient d'assurer un réel enseignement de l'oral.

5.1.2.4 Les approches didactiques de l'oral

À la lumière de nos résultats, la mise en pratique d'un centre de l'oral permettrait l'enseignement-apprentissage de l'oral selon différentes approches didactiques.

Tout d'abord, il est possible de traiter des conduites discursives dans une perspective d'oral intégré (Le Cunf et Jourdain, 1999). L'enseignement d'une conduite discursive, la justification dans le cas de cette recherche, peut être fait à partir de minileçons. Des activités d'apprentissage peuvent ensuite être proposées dans le centre de l'oral. Une fois cet enseignement-apprentissage fait, il semblerait que les enseignants puissent l'intégrer dans différentes disciplines scolaires, par exemple en mathématiques, en lecture ainsi qu'en éthique et culture religieuse. À l'instar de Le Cunf et Jourdain (1999), l'étayage, principalement sous forme de questionnement, a permis l'accompagnement des élèves dans l'utilisation adéquate de la justification, et ce, même à l'extérieur des périodes dédiées aux centres de littératie.

Dans une perspective d'oral pragmatique (Maurer, 2001; De Grandpré 2016), comme nos résultats le démontrent, il serait aussi possible de traiter d'actes de parole, notamment, dans ce cas-ci, « faire une demande ». Nos résultats montrent que la séance de découverte proposée par Maurer (2001) peut se faire lors de la minileçon alors que la séance d'entraînement peut être vécue avec les activités d'apprentissage proposées dans le centre de l'oral. Le centre de l'oral semble permettre l'intégration d'une perspective pragmatique dans les minileçons proposées ainsi que dans les activités d'apprentissage en amenant les élèves à réfléchir au message véhiculé pour comprendre pourquoi il pourrait être conflictuel et comment il pourrait nuire à une communication harmonieuse (Maurer 2001).

Finalement, notre recherche ne nous a pas permis d'explorer en profondeur l'oral par les genres, car il ne s'agit pas d'une approche retenue par nos participantes. Toutefois, le fait que des actes de parole et des conduites discursives soient nécessaires pour mettre en pratique un genre, il est possible de penser que ce serait possible d'utiliser cette approche dans un centre de l'oral. Il resterait à voir comment le genre en soi pourrait s'enseigner. Nos résultats de recherche démontrent qu'il s'agit d'un besoin qui

offrirait aux élèves l'occasion de montrer l'ensemble de leurs apprentissages en oral dans une situation contextualisée. Comme l'affirme Schneuwly (2017), le genre a une fonction d'organisateur des savoirs. Il permet de mettre en pratique les objets enseignés.

Les recherches antérieures n'ont pas pu montrer que l'oral s'enseigne dans un dispositif tel que les centres de littératie. Elles ne font donc aucunement mention des approches didactiques qui permettraient de le faire. Nos résultats de recherche répondent à un vide théorique puisque nos analyses de données semblent indiquer qu'il est possible d'enseigner l'oral dans un centre de l'oral à l'aide d'au moins deux approches didactiques : l'oral intégré et l'oral pragmatique.

5.1.3 Le renouvellement des pratiques

Les résultats de notre recherche incitent à penser que créer et mettre en pratique un centre de l'oral induit un renouvellement des pratiques en enseignement de l'oral. En effet, les participantes ont vu leurs pratiques en enseignement de l'oral se modifier considérablement. En créant et en mettant en pratique un centre de l'oral pour l'ajouter aux centres de littératie déjà existants dans leur classe, les participantes ont pu enseigner des objets de l'oral de manière explicite. Cela a donc favorisé une transformation de leurs pratiques antérieures en enseignement de l'oral. Nos résultats montrent que l'accompagnement offert aurait été un élément central favorisant le changement de pratiques. Ce constat est similaire à celui de Dumais *et al.* (2017) qui mentionnent que le renouvellement des pratiques est plus significatif chez les enseignantes qui ont reçu un accompagnement. Aussi, le travail d'équipe aurait entraîné une meilleure appropriation des nouvelles pratiques, car les discussions entre collègues permettaient de confirmer ce que les participantes faisaient ou les amenaient à se réajuster. Ce constat se rapproche des constats de Dionne et Savoie-Zajc (2011) qui rapportent que la collaboration entre collègues aide à recadrer et objectiver leur pratique.

Les résultats de notre recherche nous portent donc à croire que la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral permettraient le renouvellement des pratiques en oral.

Comme le souligne Lafortune (2008), nous constatons que l'accompagnement offert a permis de favoriser l'adhésion des participantes au changement de pratique proposé. Une des visées de la recherche-action est de permettre un renouvellement des pratiques. Comme mentionné en problématique, c'est souvent le manque d'accompagnement qui nuit au renouvellement des pratiques. Dans le cadre de notre recherche, un accompagnement soutenu a été offert aux participantes. Cet accompagnement a permis une meilleure compréhension de ce qu'est l'oral et son enseignement. En effet, Guskey (2002) souligne qu'une proposition de développement professionnel est réussie lorsque les enseignants en viennent à changer leurs croyances. Cela nous mène donc à dire que l'accompagnement offert dans cette recherche-action a été bénéfique, car nos résultats ont permis de constater que les participantes ont changé leur vision de l'enseignement de l'oral et de la place à lui accorder en classe. Guskey (2016) expose cinq niveaux sur lesquels réfléchir quant à la qualité de la proposition de développement professionnel : 1) les réactions et l'appréciation des enseignants; 2) les apprentissages des enseignants; 3) le soutien organisationnel; 4) l'utilisation en classe des savoirs nouvellement acquis par les enseignants et 5) les résultats des élèves. Selon lui, chacun de ces niveaux influence le suivant. C'est en s'assurant de la qualité de chacun de ces niveaux que les enseignants pourraient en venir à un changement de pratique durable. Au final, c'est en constatant les retombées sur l'apprentissage des élèves que les enseignants modifient leurs croyances et par le fait même leurs pratiques (Guskey, 2010). Bien que notre recherche-action soit plus complexe qu'une simple formation, il est tout de même possible de faire quelques mises en relation avec les niveaux de Guskey (2016). Nos résultats témoignent de la satisfaction des participantes quant à la recherche-action, bien qu'il serait préférable d'assouplir l'échéancier (niveau 1). Nos résultats font aussi

état des nombreux apprentissages faits par les participantes (niveau 2). Les participantes ont aussi reçu un soutien au point de vue organisationnel (niveau 3) de par la nature de la recherche et de ses objectifs. En effet, lors des nombreuses rencontres collectives, la mise en pratique du centre de l'oral a été au cœur des discussions. Quant à l'utilisation des savoirs acquis par les participantes (niveau 4), nos résultats font ressortir que ces dernières sont parvenues à actualiser ces nouveaux savoirs dans leur pratique. Il est important toutefois de mentionner qu'il s'agit de pratiques déclarées. Des observations en classe auraient permis de donner encore plus de poids à l'analyse de ce niveau. Finalement, notre recherche ne s'est pas intéressée spécifiquement aux résultats des élèves ni aux retombées sur leurs apprentissages (niveau 5). Toutefois, il a été possible de recueillir les impressions des participantes à ce sujet. Ces dernières ont mentionné percevoir une amélioration dans la compétence à communiquer oralement des élèves, notamment au regard de la justification. Ce regard sur les niveaux de Guskey (2016) nous permet de croire que notre recherche aura permis un renouvellement des pratiques qui seront durables. Il serait d'ailleurs intéressant de retourner voir les participantes afin de confirmer si le renouvellement des pratiques a persisté dans le temps.

5.2 Les retombées de la recherche

Peu de recherches font état du statut de l'oral dans les classes. Cette recherche apporte des indications sur le statut et la place que peut prendre l'oral dans les centres de littératie avant la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral ainsi que sur son statut et sa place une fois le centre de l'oral mis en place. De plus, cette recherche donne des indications sur la manière dont il est possible de s'y prendre pour que l'oral soit objet d'enseignement-apprentissage. En effet, bien que les ouvrages professionnels laissent penser que les centres de littératie permettent l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral, l'absence d'un centre de l'oral reléguait ainsi l'oral au seul statut

de médium d'enseignement-apprentissage. Nos résultats comblent donc un vide théorique quant au statut d'objet d'enseignement-apprentissage et à l'enseignement possible de l'oral dans les centres de littératie.

Aussi, de toutes les recherches consultées, aucune ne présentait l'expérience d'enseignantes relative à la création d'un nouveau centre. Cette recherche a pu documenter la manière dont on crée et met en place un nouveau centre dans un dispositif utilisant déjà les centres de littératie. D'autres recherches seraient toutefois nécessaires pour connaître d'autres expériences d'enseignants qui mettent en place des centres de littératie dans une classe afin de documenter les leviers et les difficultés possibles. D'ailleurs, il serait intéressant de le documenter pour les autres cycles aussi, voire même pour le secondaire, car aucune recherche ne s'est penchée sur ce sujet.

De plus, peu de recherches ont documenté ce qui se fait en oral au 1^{er} cycle du primaire au Québec (Dumais *et al.*, 2017). Cette recherche permet donc d'en apprendre plus sur l'enseignement de l'oral au 1^{er} cycle. En effet, cette recherche a apporté des réponses précises quant aux choix des objets qu'il est possible d'enseigner au 1^{er} cycle du primaire et la manière de le faire. De plus, cette recherche donne l'occasion d'en apprendre plus sur les approches didactiques qu'il est possible d'utiliser dans un centre de l'oral pour des élèves de 1^{er} cycle.

Dumais *et al.* (2017) font ressortir le peu de recherches existant sur l'oral intégré et la nécessité d'approfondir cette approche didactique au Québec. Notre recherche a permis d'en savoir plus sur cette approche didactique. De plus, nos résultats font ressortir que la justification semble être un objet d'enseignement-apprentissage essentiel à prioriser, car il est utile dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, l'éthique et la culture religieuse et même la lecture. Développer la capacité à justifier et l'utiliser dans

différentes disciplines pourrait soutenir les élèves en difficulté considérant le peu de temps dont ils disposent pour tout apprendre.

Cette recherche aura aussi des retombées sur le développement des compétences en littératie des élèves. En effet, la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral ont permis d'exploiter des éléments de l'oral pragmatique et de l'oral intégré, ce qui permet une meilleure intégration à la société, principe soulevé dans la littératie. Par exemple, en apprenant à formuler correctement leurs demandes, les élèves raffinent leurs interactions avec les autres en s'assurant une communication plus harmonieuse, ce qui peut influencer positivement leur capacité de collaboration. En apprenant à justifier correctement leurs propos, les élèves développent leur leadership, car ils savent donner du poids à leur propos. En sachant justifier adéquatement, ils peuvent aussi influencer les autres dans des situations de résolution de problèmes. Aussi, en intégrant l'utilisation des technologies dans le centre de l'oral, les élèves ont eu à écouter des messages audios et à analyser les propos entendus. Ils ont ainsi pu développer leur jugement critique quant aux différentes justifications.

Finalement, cette recherche aura des retombées auprès des enseignants en formation initiale ou en formation continue en exposant de nouvelles connaissances sur l'oral ainsi que sur une manière d'actualiser son enseignement en classe. Par exemple, en formation initiale, cette recherche apporte des données sur la manière dont il est possible d'enseigner l'oral selon l'approche didactique de l'oral intégré. Il s'agit d'une retombée importante, car aucune recherche québécoise recensée ne s'attarde à ce sujet au primaire. Notre recherche permettra d'exposer aux étudiants des exemples concrets de ce que sont l'oral médium et l'oral objet d'enseignement-apprentissage. Aussi, nos résultats de recherche font ressortir le manque de connaissances des participantes. Cela nous mène à mentionner toute l'importance de s'intéresser aux différents objets de l'oral qu'il est possible d'enseigner au primaire. En ayant une connaissance plus élargie

des différents objets de l'oral à enseigner, les enseignants pourront planifier et structurer un enseignement qui dépasse principalement les faits de langues.

En formation continue, notre recherche est susceptible d'aider les enseignants qui souhaiteraient opter pour une approche intégrée de la lecture, de l'écriture et de l'oral à intégrer des centres de littératie dans leur pratique. Plus spécifiquement au sujet de l'enseignement de l'oral, notre recherche permet de constater comment le centre de l'oral atténue les problèmes relevés en enseignement de l'oral.

5.3 Les limites de la recherche

Il est important de noter les limites de cette recherche. Tout d'abord, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés puisque la recherche a été faite auprès d'un échantillon restreint et n'avait pas cette visée. Elle pourrait toutefois être transférable auprès d'échantillons similaires. Deux similarités recherchées seraient importantes. Tout d'abord, il faudrait reproduire cette recherche auprès d'enseignants utilisant déjà des centres de littératie dans leur classe. Ensuite, il faudrait reproduire cette recherche auprès d'enseignants désirant changer leurs pratiques en enseignement de l'oral.

Notre recherche a la limite de ne pas documenter les conditions d'implantation des centres de littératie. En effet, nos résultats concernent seulement la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral pour des participantes travaillant déjà avec les centres de littératie. Ainsi si une enseignante souhaitait mettre en place des centres de littératie dans sa classe ou simplement un centre de l'oral, elle n'aurait pas accès à l'information permettant de soutenir ce type d'implantation dès le commencement.

Une autre limite de notre recherche concerne le fait qu'aucune observation n'a été faite en classe. Des observations en classe auraient permis de trianguler les données et de

donner encore plus de poids aux propos des enseignantes. Dans le cas de notre recherche on doit se limiter aux pratiques déclarées.

La subjectivité des participantes peut être considérée comme une autre limite de cette recherche. Le fait, pour les participantes, de provenir du même milieu scolaire que la chercheuse a pu les amener à vouloir plaire à la chercheuse, et ce, même si cette dernière était en congé sans traitement. Aucun événement précis n'a été relevé en ce sens, outre la grande rigueur à vouloir faire tout ce qui avait été prévu ainsi qu'à suivre le calendrier, et ce, parfois au détriment des besoins de leurs élèves. À notre avis, les participantes auraient probablement demandé plus rapidement à ce que nous espacions les rencontres. Cela n'a été fait qu'après notre suggestion en réponse au sentiment qu'avaient les participantes de manquer de temps pour faire des retours adéquats et en raison d'un échéancier serré.

Une autre limite possible pourrait être l'analyse des rencontres collectives. Comme il s'agit d'une première expérience, des précautions ont été prises afin de fournir une analyse la plus juste possible. Tout d'abord, les rencontres ont été enregistrées. Ensuite, des comptes rendus *in extenso* de ces rencontres ont été faits. À la suite de quoi nous avons procédé à une triangulation indéfinie, c'est-à-dire qu'au début de chaque rencontre, un temps était pris avec les participantes pour vérifier l'analyse faite par la chercheuse afin de la confirmer ou de la rectifier.

Sur le plan méthodologique, notre recherche a rencontré d'autres limites dont le fait qu'elle ne s'est pas étendue sur une grande période. Notre recherche n'a duré que sept mois. Nous avions prévu retourner en avril pour faire d'autres entrevues dans le but de voir si le changement de pratiques persistait malgré la fin de l'accompagnement. Toutefois, ce ne fut pas possible, car l'une de nos participantes a quitté sa classe pour un congé de maternité alors que l'autre a quitté sa classe pour un congé sans traitement.

de quelques semaines lié à la préretraite. Il n'a donc pas été possible de vérifier si les changements de pratique se sont maintenus avec le temps.

5.4 Les pistes de recherches futures

Cette recherche s'est intéressée à la création d'un centre de l'oral dans des classes fonctionnant déjà en centres de littératie. L'objectif n'était pas de décrire la mise en place de ce dispositif d'enseignement-apprentissage dans son ensemble, mais plutôt de décrire la création et la mise en place d'un nouveau centre dans un dispositif déjà fonctionnel. Or, il serait intéressant de documenter la manière dont on met en place pour la première fois les centres de littératie dans les classes. Cela pourrait nous informer sur les différents paramètres dont il faut tenir compte lors de l'implantation de ce dispositif d'enseignement-apprentissage.

Cette recherche a apporté un éclairage supplémentaire concernant l'enseignement de l'oral. Toutefois, il serait important de poursuivre les recherches en didactique de l'oral. En effet, il serait pertinent d'effectuer une recherche afin de constater comment il serait possible d'intégrer l'oral objet d'enseignement-apprentissage à même les centres existants (centre de lecture à deux, centre de lecture fluide et expressive, centre d'écriture, etc.). Les participantes de notre recherche y ont réfléchi sans toutefois le mettre en pratique. Cette piste serait une solution au manque de temps des enseignants soulevé en problématique. Cela faciliterait aussi d'une manière différente l'approche intégrée du français. Nos résultats de recherche nous ont conduite à quelques suggestions d'intégration d'objets de l'oral dans les autres centres. Il serait pertinent de voir la manière dont il est possible d'actualiser concrètement ces suggestions. Aussi, comme la recherche se centrait principalement sur les enseignantes, il serait bien de poursuivre des recherches qui porteraient un regard sur l'apprentissage des élèves. Celles-ci détermineraient si l'enseignement de minileçons de différents objets de l'oral

et leur mise en pratique dans un centre de l'oral permet réellement le développement de la compétence à communiquer des élèves.

L'une des participantes a mentionné qu'il serait bien de penser à trouver une activité qui permettrait, au sein du centre de l'oral, de contextualiser tous les apprentissages faits à l'oral par les élèves. Cela nous amène à penser que d'autres recherches pourraient être faites afin d'explorer comment l'approche didactique de l'oral par les genres pourrait s'insérer dans ce dispositif d'enseignement-apprentissage.

De plus, le travail sur la justification nous a amenée à nous pencher d'un peu plus près sur l'oral intégré, car les participantes ont vu tout le bénéfice de retravailler les apprentissages de l'oral (dans ce cas-ci la justification) dans les autres disciplines scolaires. Il serait toutefois nécessaire d'approfondir cette approche didactique afin de documenter comment elle peut être maximisée dans le cadre des centres de littératie. De plus, comme cette approche est peu connue et utilisée au Québec, il serait nécessaire d'en savoir plus. En effet, à notre connaissance, jusqu'à maintenant au Québec, une seule recherche s'y est intéressée; il s'agit d'une recherche au secondaire (Granger et Dumais, 2017). Toujours à notre connaissance, au primaire, aucune recherche n'a porté sur ce sujet au Québec. Dans un cadre autre que celui des centres de littératie, il serait pertinent d'entamer des recherches qui nous mèneraient à comprendre comment cette approche didactique peut s'actualiser au primaire et en quoi elle faciliterait l'enseignement et l'apprentissage de l'oral.

En choisissant de travailler sur un acte de parole (faire des demandes), l'oral pragmatique s'est avéré une approche didactique centrée sur les besoins des élèves. Dans sa thèse, De Grandpré (2016) propose un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique à l'éducation préscolaire cinq ans et au 1^{er} cycle du primaire. Notre recherche a soutenu certains de ses constats en plus d'aborder la question des besoins

en oral pragmatique des élèves. Toutefois, aucune recherche sur les besoins en oral pragmatique d'élèves de deuxième ou troisième cycles n'a été conduite. Connaître les besoins en oral pragmatique des élèves de tous les cycles du primaire permettrait de proposer une certaine progression dans les apprentissages. Ainsi, le choix des objets de l'oral à enseigner pourrait être fait en tenant compte d'une continuité dans les apprentissages des élèves du primaire (Dumais, 2014).

La structure du modèle de l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) nous a inspirées pour planifier l'enseignement et les activités d'apprentissage dans le centre de l'oral. Nos objectifs de recherche concernaient davantage les changements de pratique des enseignantes et non pas le résultat d'apprentissages faits par les élèves. Aucune vérification quant à une évolution de la compétence à communiquer oralement des élèves n'a été effectuée. Il serait donc fort pertinent de vérifier si l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) conduit à améliorer la compétence à communiquer oralement des élèves dans le centre de l'oral, ou encore dans le contexte des centres de littératie, si les mises en pratique d'objet de l'oral s'intègrent dans des centres déjà existants.

Aucune recherche, à notre connaissance, ne semble porter sur la priorisation des objets d'enseignement-apprentissage de l'oral. Des recherches à ce sujet pourraient être faites afin de vérifier si certains objets de l'oral seraient plus susceptibles de soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage. En cours de recherche, les participantes ont mentionné qu'elles travaillaient avec un grand nombre d'élèves en difficulté. Elles ont donc été surprises de voir que les élèves réinvestissaient avec succès les apprentissages sur la justification dans un contexte d'évaluation en lecture. Non documenté précisément, cela nous porte tout de même à croire qu'il serait bénéfique pour les élèves en difficulté d'envisager un apprentissage d'objets de l'oral pour lesquels il est possible de faire un lien avec la lecture ou l'écriture. Aussi, il serait intéressant de décrire en

quoi l'enseignement-apprentissage d'objets spécifiques de l'oral peut amener le développement des compétences en littératie.

L'oral réflexif n'a pas été traité dans le cadre de cette thèse. Toutefois, il nous semblerait important de mener des recherches au sujet de l'oral réflexif et la manière dont son utilisation s'actualise dans les centres de littératie. Cela nous permettrait d'en apprendre davantage sur la manière dont les élèves l'utilisent pour s'approprier différents savoirs ou encore pour les approfondir.

Finalement, de nos résultats, trois éléments sont ressortis comme suscitant beaucoup d'intérêt chez les élèves : l'utilisation des technologies, l'utilisation de la littérature jeunesse et l'approche intégrée du français. Nous croyons que d'autres recherches seraient nécessaires pour vérifier la manière d'optimiser les technologies dans l'enseignement-apprentissage de l'oral. De plus, puisque les technologies ont suscité l'intérêt des élèves dans le centre de l'oral, il serait pertinent de vérifier comment les technologies pourraient être utilisées dans les autres centres de littératie ainsi que leur impact sur l'engagement des élèves dans les tâches proposées. Pour ce qui est de la littérature jeunesse, il nous semblerait important de poursuivre des recherches afin de connaître l'utilisation qu'il est possible d'en faire dans une perspective d'enseignement-apprentissage de l'oral. Aussi des recherches pourraient s'avérer nécessaires afin d'appuyer l'effet de l'utilisation de la littérature jeunesse sur l'engagement des élèves. Des recherches pourraient aussi être faites afin de vérifier si l'utilisation de la littérature jeunesse suscite aussi l'intérêt des élèves plus âgés, au 3^e cycle par exemple. En ce qui concerne l'engagement suscité par une approche intégrée du français, il apparaît nécessaire de poursuivre des recherches pour en savoir plus sur ces effets vis-à-vis l'engagement des élèves dans les centres de littératie. Puisque ce sujet semble peu documenté, il conviendrait également d'en apprendre davantage sur les différentes manières d'actualiser une approche intégrée du français en classe dans

les centres de littératie. Finalement, des recherches seraient aussi nécessaires pour vérifier si l'approche intégrée du français suscite l'intérêt des élèves même dans les classes n'utilisant pas de centres de littératie.

CONCLUSION

La littératie, telle que définie par Lacelle *et al.* (2016, p.1) désigne la capacité « à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes ». Il s'agit de l'interaction complexe de différentes ressources et compétences afin d'obtenir de l'information et de la comprendre, en plus de l'interpréter et de l'utiliser de manière efficace, dans plus d'un contexte de la vie. Cela permet à l'apprenant de développer son plein potentiel, d'interagir avec les autres ainsi que de devenir un citoyen à part entière (Buors et Lentz, 2009; Moreau et Ruel, 2013). Notre problématique nous a conduite à faire ressortir l'importance du volet oral de la littératie en démontrant son rôle dans le développement des compétences à lire et à écrire ainsi que son rôle dans le développement du plein potentiel de l'élève. Tous ces éléments font comprendre la pertinence de s'intéresser à l'enseignement de l'oral. Toutefois, des difficultés à enseigner l'oral sont présentes. Différents chercheurs soulèvent l'idée que le manque de compréhension de la nature même de l'oral et de ses objets le rend difficile à enseigner. Son enseignement semble laborieux à structurer et à organiser. D'autres facteurs tels que le manque de temps, le nombre élevé d'élèves par classe ainsi que le peu de formations continues disponibles en enseignement et en évaluation de l'oral pourraient expliquer le sentiment de malaise qui persiste chez les enseignants.

Une solution possible est d'envisager de travailler avec les centres de littératie. Ce dispositif permet l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il permet aussi l'utilisation de l'oral. En créant un centre de l'oral, l'enseignement et l'apprentissage de l'oral deviennent possibles. Or, jusqu'à maintenant, ce type de

centre ne semblait pas être présent dans une organisation par centres de littératie. Ce constat nous a donc incitée à vouloir connaître la manière dont des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques en enseignement de l'oral pouvaient créer et mettre en pratique un centre de l'oral. Les trois objectifs de cette recherche étaient dans un premier temps de décrire la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral par des enseignantes du 1^{er} cycle du primaire. Ensuite, nous souhaitions analyser la création et la mise en pratique du centre de l'oral. Finalement, nous voulions faire état des changements de pratique en didactique de l'oral de ces enseignantes.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, nous avons mené une recherche-action avec deux enseignantes du 1^{er} cycle du primaire de juin 2016 à décembre 2016 dans la région des Laurentides. Pour recueillir des données, nous avons utilisé, entre autres, un questionnaire et une entrevue semi-dirigée. Également, plusieurs rencontres collectives ont eu lieu visant à mettre sur pied le centre de l'oral. D'autres rencontres collectives ont aussi donné lieu à des discussions et à des réajustements sur la mise en pratique du centre de l'oral. L'ensemble de ces rencontres a été enregistré afin de produire des comptes rendus *in extenso*. Une analyse de contenu et une triangulation indéfinie ont été effectuées pour les données collectées.

Nos résultats de recherche ont révélé que la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral permettraient aux enseignants de faire un réel enseignement de l'oral. Tout d'abord, pour favoriser la mise en pratique du centre de l'oral, certains éléments sont ressortis comme étant fort propices. Tout d'abord, il importe de favoriser l'autonomie des élèves. Nos résultats démontrent que ce serait le modelage de la tâche d'apprentissage ainsi que le modelage de l'utilisation des technologies qui conduiraient à l'autonomie des élèves dans le centre de l'oral. De même, il importe de soutenir l'engagement des élèves dans le centre de l'oral. Selon nos résultats, il s'avérerait possible de le faire en présentant aux élèves l'utilité des apprentissages à faire

en plus de tenir compte de l'intérêt des élèves. Dans le cadre de notre recherche, nos résultats ont démontré que l'utilisation des technologies ainsi que l'utilisation de la littérature jeunesse sont aptes à susciter l'intérêt des élèves. Plusieurs écrits mentionnent que la différenciation pédagogique permet d'offrir aux élèves un défi raisonnable afin que chacun puisse progresser le plus possible. Or, dans le cadre de notre recherche, la différenciation pédagogique s'est avéré un défi important pour les enseignantes. Cela s'expliquerait par l'insuffisance de leurs connaissances en enseignement de l'oral. Toutefois, nos résultats de recherche nous permettent d'avancer que la mise en pratique d'un centre de l'oral permettrait une différenciation des structures dès le départ. Il serait aussi possible de penser, une fois que les enseignants seraient familiarisés avec l'enseignement de l'oral et ses objets, qu'une différenciation simultanée et planifiée serait possible dans le centre de l'oral.

Plusieurs résultats permettent de témoigner des changements de pratique des enseignantes. Tout d'abord, plutôt que l'oral ait seulement un statut de médium d'enseignement-apprentissage, la création et la mise en pratique d'un centre de l'oral ont concédé à l'oral un statut d'objet d'enseignement-apprentissage. Les enseignantes ont été en mesure de planifier des minileçons. Pour y arriver, elles ont eu à décortiquer différents objets de l'oral afin de rendre les savoirs plus explicites chez les élèves. Elles ont aussi proposé des activités d'apprentissage aux élèves afin de s'exercer en fonction de l'enseignement reçu. Afin d'offrir cet enseignement de l'oral et sa mise en pratique, l'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) semble donner l'opportunité, en quelque sorte, de baliser les étapes à suivre.

Aussi, la création et la mise en pratique du centre de l'oral ont permis aux enseignantes de varier les objets de l'oral enseigné. Plutôt que de choisir des éléments prosodiques, les enseignantes ont choisi l'enseignement d'une conduite discursive (la justification) ainsi que d'un acte de parole (faire une demande). D'ailleurs, les résultats de notre

recherche ont souligné qu'il serait possible de proposer l'enseignement de l'oral selon au moins deux approches didactiques : l'oral intégré et l'oral pragmatique. En enseignant la justification (conduite discursive), les enseignantes se sont dirigées vers l'enseignement de l'oral selon l'approche de l'oral intégré. D'autre part, nos résultats démontrent qu'elles ont aussi réinvesti la justification en dehors des périodes dédiées aux centres de littératie, notamment lors de lectures interactives et en mathématiques. En enseignant aux élèves la manière de formuler leur demande (acte de parole), les enseignantes se sont dirigées vers l'enseignement de l'oral selon une approche d'oral pragmatique. Nos résultats révèlent que le centre de l'oral permet l'enseignement de l'oral tel que proposé par Maurer (2001), c'est-à-dire avec une séance de découverte et une séance d'entraînement. La séance de réinvestissement se ferait dans les situations quotidiennes vécues par les élèves et non pas dans le centre de l'oral.

Sur le plan des retombées, notre recherche apporte un nouvel éclairage en faisant la démonstration que l'oral peut s'enseigner dans un dispositif tel que les centres de littératie, notamment par la création d'un centre de l'oral. Il s'agit d'un apport important, car aucune recherche n'avait fait la démonstration qu'il était possible d'enseigner l'oral dans les centres de littératie. Alors que l'oral par les genres était l'approche didactique qui semblait être la plus utilisée au 1^{er} cycle du primaire, notre recherche offre des alternatives en montrant comment il est possible d'utiliser concrètement l'oral intégré et l'oral pragmatique.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire se divise en trois parties. La première partie vise à recueillir des données sociodémographiques. La deuxième partie vise à collecter des informations concernant votre représentation des centres de littératie et de l'enseignement de l'oral. La troisième partie vise à connaître vos pratiques actuelles en enseignement de l'oral.

Partie 1 – renseignements sociodémographiques

1. Votre nom :
2. Sexe : ☐féminin ☐masculin
3. Dans quelle école et dans quelle commission scolaire travaillez-vous?
4. En quelle année scolaire enseignez-vous actuellement?
5. Quel est votre niveau de scolarité et le nom de votre dernier programme d'étude suivi?
6. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement primaire?

7. Combien d'années d'expérience avez-vous au 1^{er} cycle du primaire?
8. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'utilisation des centres de littératie?
9. Quelles sont les caractéristiques de votre groupe classe (nombre d'élèves, langues parlées par les élèves, autres particularités)?

Partie 2 – information sur les centres de littératie

10. Pour vous, que sont les centres de littératie?
11. À quoi servent les centres de littératie?
12. Selon vous, comment les centres de littératie permettent-ils le développement de l'autonomie?
13. Selon vous, comment les centres de littératie permettent-ils de soutenir l'engagement et l'apprentissage?
14. Selon vous, comment les centres de littératie permettent-ils de faire de la différenciation pédagogique auprès des élèves ?

Partie 3- renseignements sur vos pratiques d'enseignement

15. Qu'est-ce que l'oral pour vous?
16. Quelle est la place de l'oral dans votre classe?
17. Quels sont les principaux éléments de l'oral (connaissances et objets) que vous enseignez à vos élèves?
18. Comment enseignez-vous la communication orale à vos élèves?

ANNEXE B

EXEMPLES DE QUESTIONS PROVENANT DU SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE DÉPART

Les besoins

1. Quels seraient tes besoins en enseignement de l'oral ?

Les statuts de l'oral

2. Est-ce que l'oral est utilisé dans ta classe ? À quel moment ?
Par toi ? Par les élèves ?
3. Est-ce que l'oral est enseigné ? À quel moment l'oral est-il enseigné?
4. Quelle est la place de l'oral dans les centres de littératie?

L'enseignement de l'oral

5. Qu'enseignes-tu aux élèves concernant l'oral?
6. Comment enseignes-tu l'oral?
7. Quels types de contexte de communication proposes-tu aux élèves?
 - a) Causerie
 - b) Discussion
 - c) Entretien
 - d) Cercle de lecture

- e) Discussion en sous-groupe
 - f) Entrevue
 - g) Mini-débat
 - h) Autre, préciser...
8. Enseignes-tu des éléments concernant ces contextes de communication? Lesquels?
 9. Comment t'y prends-tu ?
 10. Enseignes-tu aux élèves les principes d'une communication harmonieuse?
 11. Quels sont les éléments que tu abordes avec tes élèves?
 12. Enseignes-tu des actes de parole? (comment s'excuser, demander une permission, refuser une demande...)
 13. Comment t'y prends-tu ?
 14. Enseignes-tu des éléments de l'oral avec l'intention que les élèves les utilisent pour faire des apprentissages dans d'autres matières?
 15. Quels sont ces éléments?
 16. Enseignes-tu aux élèves à :
 - justifier une réponse ?
 - à raconter ? à faire le rappel d'histoire ?
 - à donner des arguments ?
 - à expliquer sa démarche ?
 17. Comment t'y prends-tu ?

Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral

18. Quelles sont les difficultés que tu constates concernant l'enseignement de l'oral? Pourquoi trouves-tu que c'est difficile de lui faire une place ?
- a) Est-ce que le nombre d'élèves représente une difficulté dans l'enseignement de l'oral ? Comment gères-tu le nombre d'élèves?
 - b) Est-ce que le manque de temps représente une difficulté pour toi ? Comment gères-tu le temps consacré à l'oral?
 - c) Est-ce que les ressources disponibles représentent une difficulté pour toi ? Où trouves-tu tes ressources pour enseigner l'oral? Quelles ressources utilises-tu ?
 - d) Éprouves-tu de la difficulté à structurer et à organiser ton enseignement de l'oral ? Pourquoi ? Comment parviens-tu à structurer et à organiser ton enseignement de l'oral?
 - e) Quels moyens existe-t-il pour te soutenir dans l'enseignement de l'oral? Comment les utilises-tu ?

ANNEXE C

EXEMPLES DE QUESTIONS PROVENANT DU SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE FINALE

Les questions

Retour sur la dernière semaine d'expérimentation

- Comment s'est déroulée ta dernière semaine d'expérimentation ?
- As-tu réussi à filmer les élèves ?
- Tu avais parlé de quelques ajustements pour mieux entrer dans le temps, as-tu fait réécrire seulement un dialogue ?
- Quels sont tes constats généraux pour cette activité ?

La recherche en générale :

- Qu'est-ce qui a changé pour toi dans l'enseignement de l'oral ?
 - Comment enseignais-tu avant?
 - Comment le fais-tu maintenant ?
- Qu'est-ce qui a changé pour toi dans l'évaluation de l'oral ?
 - Comment évaluais-tu l'oral avant?
 - Comment le fais-tu maintenant ?

- Quels ont été les avantages de cette recherche pour toi ?
- Qu'est-ce qui a été plus difficile ?

Les besoins

En juin dernier, lors de ta première entrevue ainsi que lors de la mise à niveau au mois d'août, tu as mentionné quelques besoins. J'aimerais savoir où tu en es rendue à ce sujet :

(Les questions de cette partie changent pour chacune des participantes au regard de l'entrevue initiale et du déroulement de la recherche.)

ANNEXE D

JOURNAL DE LA CHERCHEUSE

Date :
Notes méthodologiques :

Notes descriptives :

Notes théoriques :

Quels sens en tirer? Quel lien est-il possible de faire?

ANNEXE E

JOURNAL DE BORD DES PARTICIPANTES

Date :
Ce qui a été fait :
Ce qui a bien fonctionné :

Ce qui a moins bien fonctionné :

Questions :

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCOLE

Formulaire de consentement à l'intention de l'école Prévost

Création et mise en pratique d'un centre de littératie de l'oral avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques

Emmanuelle Soucy – Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais
soue06@uqo.ca ou 450-821-7077

Directeur : André C. Moreau, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais
andré.moreau@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4454

Codirecteur : Christian Dumais, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
Christian.dumais@uqtr.ca ou 1-800-365-0922 poste 3644

Madame,

Dans le cadre de mon projet de recherche de doctorat, nous cherchons à accompagner des enseignantes désirant changer leur pratique en enseignement de l'oral par la création et la mise en place d'un centre de littératie de l'oral. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de littératie de l'oral par des enseignantes du premier cycle du primaire.
- 2) Faire état des changements de pratiques en didactique de l'oral de ces enseignantes.

Pour ce faire, nous aurions besoin que deux enseignantes du 1^{er} cycle de votre école acceptent de participer à une recherche-action visant à transformer leurs pratiques en enseignement de l'oral.

Au cours de cette recherche-action, elles auront à créer et à mettre en place un centre de littératie de l'oral dans leur classe. De plus, elles auront à remplir un questionnaire, à participer à trois entrevues individuelles d'une durée d'au plus 60 minutes ainsi qu'à participer à six rencontres collectives. Lors de ces rencontres collectives, elles discuteront de la création et de la mise en place du centre de littératie de l'oral.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des enseignants. Leur confidentialité sera assurée en remplaçant leur nom par un code alphanumérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Ces résultats seront diffusés dans une thèse ainsi que dans des articles scientifiques ou professionnels ou lors de communications scientifiques.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur, chez la doctorante pendant une période de 5 ans et la seule personne qui y aura accès est la doctorante. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

La participation de votre école à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à la participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de l'oral ainsi qu'un accompagnement dans le changement de pratiques sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Emmanuelle Soucy (soue06@uqo.ca ou 450-821-7011). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970

En espérant pouvoir compter sur la participation de votre école à notre projet de recherche, je vous prie, Madame, d'agréer l'expression de nos sentiments distingués.

Emmanuelle Soucy

Doctorante en science de l'éducation

Université du Québec en Outaouais

Déclaration de l'école

J'accepte que les enseignants de l'école participent à ce présent projet de recherche et m'engage à les informer de la recherche.

Nom de l'école

Prénom et nom de la personne autorisée

ANNEXE G

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT



Case postale 1250, succursale HULL, Gatineau (Québec) J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement à l'intention de l'école Prévost

Création et mise en pratique d'un centre de littératie de l'oral avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques

Emmanuelle Soucy – Doctorante en éducation, Université du Québec en Outaouais

soue06@uqo.ca ou 450-821-7077

Directeur : André C. Moreau, professeur agrégé, Université du Québec en Outaouais

andré.moreau@uqo.ca ou 1-800-567-1283 poste 4454

Codirecteur : Christian Dumais, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

Christian.dumais@uqtr.ca ou 1-800-365-0922 poste 3644

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à accompagner des enseignantes désirant changer leur pratique en enseignement de l'oral par la création et la mise en place d'un centre de littératie de l'oral. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- 1) Analyser la création et la mise en pratique d'un centre de littératie de l'oral par des enseignantes du premier cycle du primaire.
- 2) Faire état des changements de pratiques en didactique de l'oral de ces enseignantes.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- prendre part à une recherche-action;
- remplir un questionnaire. Ce questionnaire sera rempli à l'école où vous travaillez, durera au plus 60 minutes;
- prendre part à trois entrevues individuelles. Ces entrevues auront lieu à l'école où vous travaillez, dureront environ 60 minutes et seront enregistrées par un support audio;
- prendre part à 6 rencontres collectives d'environ trois heures chacune. Ces rencontres auront lieu à l'école où vous travaillez. Elles seront enregistrées par un support audio;
- créer et mettre en place un centre de littératie de l'oral dans votre classe;
- analyser, à l'aide de la chercheuse, la mise en place du centre de littératie.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais*¹⁸. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom par un code alphanumérique. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés dans une thèse et dans des

¹⁸ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications.

articles scientifiques ou professionnels. Il est possible qu'ils fassent aussi l'objet de conférences scientifiques.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans le bureau de la doctorante pendant une période de 5 ans et la seule personne qui y aura accès est la doctorante. Les données permettant l'identification des participants seront détruites dès la fin de la recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de l'oral ainsi qu'un accompagnement dans le changement de pratiques sont les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Emmanuelle Soucy (soue06@uqo.ca ou 450-821-7077). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 1-800-567-1283, poste 3970.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indiqué que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Dans ce cas, les

données vous concernant seront détruites à votre demande. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement qu'il y participe. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date :

Nom de la doctorante : _____

Signature de la doctorante : _____

Date :

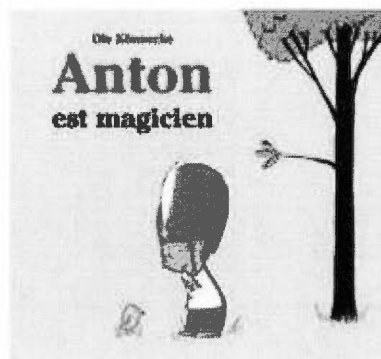
ANNEXE H

AFFICHE DE RAPPEL SUR LA JUSTIFICATION

Référence du livre :

Könnecke, O. (2007). *Anton est magicien*. Paris : École des loisirs.

Selon toi,
Anton est-il
un vrai magicien ?



N'oublie pas, pour bien justifier, il faut :

- Faire des phrases complètes.
- Expliquer la raison de son opinion.
- Donner un exemple pour appuyer son propos.

ANNEXE I

GRILLE D'ÉCOUTE ET D'ANALYSE DES JUSTIFICATIONS

Référence des livres utilisés :

- Cali, D. (2016). *La vérité sur mes incroyables vacances*. Paris : hélium.
- Campbell, K. G. (2014). *Les affreux chandails de Lester*. Montréal : La Pastèque.
- Escoffier, M. (2013). *Tous les monstres ont peur du noir*. Nice : Tom poche.
- Gagné, J. (2009). *Les vacances du petit Chaperon rouge*. Montréal : Les 400 coups.
- Gay, M.-L. (2000). *Stella reine des neiges*. Saint-Lambert : Dominique et Compagnie.
- Ramos, M. (2013). *Le plus malin*. Paris : École des loisirs.
- Rascal, (1997). *Poussin noir*. Paris : Pastel.
- Servant, S. (2012). *Le crafougna*. Paris : Didier jeunesse.
- Solotareff, G. (2001). *Loulou*. Paris : École des loisirs.
- Therrien, C. (2011). *Bouille mouillée*. Montréal : Isatis.
- Varley, S. (2010). *Au revoir Blaireau*. Paris : Gaillimard jeunesse.
- Voltz, C. (2009). *Sacré sandwich !* Paris : École des loisirs.



Nom :

LES LIVRES PRÉFÉRÉS D'EMMANUELLE

Centre de l'oral

Le lien est le suivant : https://padlet.com/Liliora/livres_preferes

Écoute chacune des justifications d'Emmanuelle pour voir s'il s'agit d'une bonne justification.

Le craFougn

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Loulou

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Au revoir Blaneau

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Sacré Sandwich

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Stella, reine des neiges

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Les affreux chandails de Lester

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Tous les monstres ont peur du noir

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Poussin noir

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Le plus malin

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Boule mouillée

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

La vérité sur mes incroyables vacances

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Les vacances du Petit Chaperon rouge

	Phrase complète	
	Raison	
	Exemple	

Parmi les livres préférés d'Emmanuelle, quel livre aimerais-tu qu'on te lise ?

ANNEXE J

MISES EN SITUATION PROPOSÉES POUR L'ACTE DE PAROLE
FAIRE UNE DEMANDE

Dans la classe, il y a un ami qui bavarde sans cesse et cela te dérange. Tu lui dis :

Arrête de parler, tu me déranges !

(Utilise un ton désagréable.)

© Saurcy, 2017

Dans le rang, il y a un ami qui te dépasse. Tu lui dis :

Hé t'as pas le droit de dépasser !

(Utilise un volume trop fort.)

© Saurcy, 2017

Aujourd'hui, tu n'as pas de collation. Tu vas voir ton meilleur ami pour lui demander de partager avec toi. Tu lui dis :

Donne-moi un morceau de ta banane !

(N'utilise pas de formule de politesse.)

© Saurcy, 2017

Tu veux te rendre au bureau du professeur, mais il y a un élève qui t'empêche de passer, car sa chaise est trop reculée. Tu lui dis :

Pousse-toi donc pour que je passe !

(Utilise un ton désagréable.)

© Saurcy, 2017

Tu as oublié tes crayons de couleur chez toi. Tu veux emprunter les crayons de ton voisin. Tu lui dis :

Passe-moi ton coffre à crayon !

(N'utilise pas de formule de politesse.)

© Saurcy, 2017

En effaçant une erreur dans son cahier, ton voisin lance des petits morceaux d'efface sur toi sans faire exprès. Tu lui dis :

Fais attention !

(Utilise un volume trop fort.)

© Saurcy, 2017

Tu veux enlever ton habit de neige et ton voisin prend toute la place. Il est encore une fois devant ton casier. Tu lui dis :

Pousse-toi ! Tu prends toute la place.

(Utilise un ton désagréable.)

© Savary, 2017

Dans la classe, il y a un élève qui accroche ta chaise en passant. Tu lui dis :

Fais donc attention !

(Utilise un volume trop fort.)

© Savary, 2017

À la récréation, tu aimerais te balancer, mais toutes les balançoires sont prises.

Tu dis à ton ami :

Ok, tasse-toi, c'est à mon tour !

(N'utilise pas de formule de politesse.)

© Savary, 2017

Ton ami a pris ta règle sans te le demander.

Tu lui dis :

Redonne-moi ma règle !

(N'utilise pas de formule de politesse.)

© Savary, 2017

Tu vois qu'un ami fait ta responsabilité à ta place. Tu lui dis :

Hé ! C'est pas responsabilité !

(Utilise un volume trop fort.)

© Savary, 2017

Pendant les arts, ton voisin regarde ce que tu fais. Tu lui dis :

Arrête de copier sur moi !

(Utilise un ton désagréable.)

© Savary, 2017

RÉFÉRENCES

- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral? *Didáctica : Lengua Y Literatura*, 23, 15-34.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 2, 98-114.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-46.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), 99-113.
- Berrier, A. (2000). La conversation, la discussion, le débat... et les autres. *Québec français*, 118, 39-41.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. France : Armand Colin.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. et Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427-455.
- Blain, S. (2015). Le XXI^e siècle : l'ère des compétences multiples en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand, *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (préface). Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Bottini, M. et Grossman, S. (2005). Center-Based Teaching and Children's Learning : The Effects of Learning Centers on Young Children's Growth and Development. *Childhood Education*, 81(5), 274-277.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-147). Montréal : ERPI.
- Boujon, C. (2013). *La Brouille*. Paris : École des loisirs.

- Boushey, G. et Moser, J. (2009). *Les 5 au quotidien : favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. Mont-Royal : Duval.
- Bruno, F. (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre : l'oral à l'école primaire*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaire. Dans J.C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, (p. 53-72). Paris : Presses universitaires de France.
- Carey, M. (2009). *The social work dissertation. Using small-scale qualitative methodology*. New York : Open University Press.
- Chabanne, J.C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charmeux, É. (1996). *Apprendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend*. Toulouse : Société d'édition et de diffusion pour la recherche et l'action pédagogique.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19 (1).
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français, 2^e édition. Québec : Didactica, Récupéré de www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chemla, M.T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. Dans J.C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, (p. 99-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Cilia-Duncan, J. (2008). *Collaborative Action Research : The Daily Five*. Minneapolis: Walden University.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage. Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). BLABLABLA...Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montésinos-

- Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album*, (p. 137-151). Montréal : CDFDF.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation Locale de la réforme : Un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Corbin, J et Morse, M.J. (2003). The Unstructured Interactive Interview: Issues of Reciprocity and Risks when Dealing with Sensitive Topics. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 335-354.
- Dalpé, V., St-Pierre, M.C. et Lefebvre, P. (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M.C. St-Pierre, V. Dalpé et P. Lefebvre (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture : prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 47-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.F. (2009). Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 247-270). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- 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. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 53-83). Montréal : Éditions Peisaj
- De Pietro, J-F. et Dolz, J. (1997). L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable ? *Éducation et recherches*, 19, 3, 335-359.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). The Sage handbook of qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California : Sage
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Diller, D. (2010). *Les centres de littératie : susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 63-79). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel.

- Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 45-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolbec, A. et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 531-569). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 138, 179-198.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Dumais, C. (2008). Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description. Mémoire de maîtrise inédit : Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-45.
- Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.), *Curriculum et progression en français : Actes de 11^e colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Namur : Presses universitaires de Namur.
- 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*. Thèse. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- 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). Montréal : Éditions Peisaj.
- Dumais, C., Bouchard, S., Tremblay, J.F., Carle, M.C. et Charest, B. (2015). Savoir justifier pour discuter. *Québec français*, 174, 95-97.
- Dumais, C. et Lafontaine L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- 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.
- 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 Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- Dumais, C. et Plessis-Bélair, G. (2017). Le jeu symbolique : contexte de développement du langage oral d'enfants de 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). Montréal : Éditions Peisaj.
- Dumais, C., Plessis-Bélair, G., Leduc, M.É. et Barbeau, S.A. (2016). L'apprentissage du français oral en milieu plurilingue et pluriethnique à l'aide du jeu symbolique. *Revue Préscolaire*, 54(3), 17-21.
- 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). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ewart, G. et de Rocquigny, J. (2011). L'impact des programmes de littératie préscolaire offerts dans les communautés franco-manitobaines en contexte linguistique minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 32(Automne 2011), 45-64.
- Falk-Ross, F. (2008). Helping literacy centers come alive for teachers : transitions into use of interactive small group reading stations. *The College Reading Association Yearbook*, 29, 237-247.
- Fisher, C. (2004, août). Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement. *Actes du IX^e colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Flemington, K., Hart-Hewins, L., Proulx, J. et Villiers, U. (2012). *Premiers pas en littératie : des centres de littératie dès la maternelle*. Montréal : Modulo.
- Ford, M.P. et Opitz, M.F. (2002). Using Centers to Engage Children During Guided Reading Time. *The Reading Teacher*, 55(8), 710-717.
- Forget, M. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103-104.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives – 2^e édition*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives – 3^e édition*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fountas, I.C. et Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading. Good first teaching for all*

children. Portsmouth : Heinemann.

- Froment, M. et Carcassonne, M. (2002). Genres et mouvement discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire. Dans J.C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 144-162). Paris : Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris, France : INRP-Hatier.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gélinas, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation. Dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 31-46). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grandaty, M. et Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères*, 41, 147-171.
- Gravel, E. (2013). *Monstres en vrac*. Montréal : Les 400 coups.
- Griffin, T.M., Hemphill, L., Camp, L., Wolf, D.P. et College, M. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
- Granger, N. et Dumais, C. (2017). Intégrer l'oral au cours de science et technologie au secondaire. *Spectre*, 46 (2) 26-29.
- Guay, É. et Lapointe, L. (2009). *Milmo. La communication relationnelle au primaire*. Boisbriand : Midi trente éditions.
- Guay, M.H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 183-211). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Guskey, T.R. (2016). Gauge impact with 5 level of data. *JSD The learning forward journal*, 37, (1), 32-37.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, (3), 381-391.
- Halté, J.F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.F. Halté et M. Rispail (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, (p. 7-10). Paris : L'Harmattan.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches Qualitatives*, 28(2), 95-117.

- Hébert, L. et Lafontaine, L. (2014). *Rapport scientifique. L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement. (PROJET « ACOR » 2009-2014). FRQSC-Actions concertées MELS : Québec.*
- Hébert, M. et Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles de lecture entre pairs : quelles caractéristiques interactionnelles et discursives chez des élèves de 11 à 16 ans? *Lettrure*, 2, 99-111.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43.
- Hodges, T.S. et McTigue, E.M. (2014). Renovating Literacy Centers for Middle Grades: Differentiating, Reteaching, and Motivating. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 87(4), 155-160.
- Jang, H., Reeve, J. et Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Kayaoglu, M.N. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne. *Cahiers de l'APLIUT*, 24 (2), 53-73.
- Könnecke, O. (2007). *Anton est magicien*. Paris : École des loisirs.
- Kraci, C. (2012). Using Literacy Stations to Manage Small Group Instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(18), 200-209.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research : the logic of methods*. Long Grove, Illinois : Waveland Press.
- Lacelle, N., Lafontaine, L. Moreau, A.C. et Laroui, R. (2016). Définition de la littératie. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Récupéré de <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteraie/>
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire : ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26(1), 9-11.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal :

Université du Québec à Montréal.

- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- 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, recherches en didactiques du français langue maternelle*, 54, 101-109.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015a). Quelques effets de l'enseignement de l'oral en situation de cercles de lecture. *Québec français*, 174, 19-20.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015b). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (éd.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107). Montréal : Éditions Peisaj.
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Villeneuve-Lapointe, M. (2015). La littératie en milieu défavorisé au primaire : perceptions d'enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives. *Biennale de l'éducation*, Paris, France
- Lafontaine L., Morissette, É. et Villeneuve-Lapointe, M. (2016) L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 57-73.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*. Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- 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). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47.
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation* (p. 47-62). Sainte-Foy, Québec : Presses de

l'Université du Québec.

- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture dans Lafontaine, L. Bergeron, R. Plessis-Bélair G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Leclerc M. et Moreau, A.C. (2010). *Ensemble pour la réussite en littératie. Rapport 2010 sur les changements de pratiques en littératie et la réussite des élèves*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire. *Québec français*, 133(Printemps), 50-53.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Lefebvre, P., Bruneau, J. et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553.
- Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 211
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Leroux M. et Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Leroux, M., Fontaine, S. et Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32.
- L'Hostie, M. Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garand (dir.), *Formation*

- continue, recherche et partenariat. Pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire* (p. 63-91). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T. et Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research : from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Makdissi, H., et Boisclair, A. (2010). Les développements fondateurs à l'orée de la scolarisation. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire* (p. 1-5). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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* (p. 145-181). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marshall, C. et Rossman, G.B. (2011). *Designing Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Martineau, S. (2016). L'observation directe. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 315-334). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Masny, D. (2006a). Learning and creative processes: a poststructural perspective on language and multiple literacies. *International Journal of Learning*, 12 (5), 147-155.
- Masny, D. (2006b). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *L'éveil à l'écrit*, 34(2), 126-149.
- Masny, D., Maltais, C., Vézina, N. et Dionne, A.M. (2007). Introduction au numéro thématique sur les littératies multiples, 2(1), 1-5.
- Masson, J. (2002). Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting. Dans T. May (dir.), *Qualitative research in action* (Chapitre 10). London: Sage Publications.
- Maurer, A.C. (2008). *Peer dialogue at literacy centers in one first-grade classroom*. Thèse. Columbus, Ohio : Ohio State University.
- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans B. Maurer (dir.), *Didactiques de l'oral* (p. 30-37). Caen : CRDP de Normandie.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-

Lacoste.

- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.C. et Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- McAllister, J. (2011). *Increasing Students' engagement, motivation, and productivity during literacy centers*. Pennsylvania: Penn State University Professional Development School.
- McCabe, A., Boccia, J., Bennett, M.B., Lyman, N. et Hagen, R. (2009). Improving oral language and literacy skills in preschool children from disadvantaged backgrounds: Remembering, writing, reading (RWR). *Imagination Cognition and Personality*, 29(4), 363-390.
- McNiff, J., Lomax, P. et Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. London: Routledge Falmer.
- Meeks, L.L. (1999). Making English classes happier places to learn. *English Journal*, 88(4), 73-80.
- Messier, G. (2007). Enseignement de l'oral en classe de français au secondaire. 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. 46-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. et Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien des élèves. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit* (p. 20-32). Québec (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2010). *Priorité littératie : un plan d'action*. Edmonton : Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale - de la maternelle à la 3^e année*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2011). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Paris : CNDP.
- Molzahn, D.M. (2005). *Teacher's Attitudes toward Shared Reading, Guided Reading and Learning Centers*. Mémoire de maîtrise inédit. Wisconsin : University of Wisconsin-Stout.
- Moreau, A.C. et Massie, C. (2014). Les animations de lecture : un dispositif d'enseignement à connaître. *Vivre le primaire*, 27(2), 24-27.
- Moreau, A.C. et Ruel, J. (2013). Soutenir les milieux et les services afin de desservir mieux les personnes ayant un faible taux de littératie. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 19-22.
- Moreau, A.C., Stanké, B. Pharand, J. et Lafontaine, L. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90-108.
- Moreau, A.C., Stanké, B., Pharand, J., Lafontaine, L. et Massie, C. (2015). Des pratiques innovantes en enseignement de la littératie au préscolaire et au premier cycle du primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand, *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p.13-34). Québec : Pression de l'Université du Québec.
- Morin, M.-F., Montésinot-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 2, 24-29.
- Morin, M.-F., Montésinot-Gelet, I., Parent, J. et Prévost, A. (nd). *Le livre jeunesse en classe : une clé pour la réussite en lecture et en écriture*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/education/fileadmin/sites/education/documents/recherche/Livres_enseignants_1_.pdf
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrow, L.M. (2002). *The Literacy Center*. Portland : Stenhouse Publishers.
- Morrow, L.M. (2005). Language and Literacy in Preschools: Current Issues and Concerns. *Literacy Teaching and Learning*, 9(1), 7-19.

- Movitz, A.P. et Holmes, K.P. (2007). Finding Center: How Learning Centers Evolved in a Secondary, Student-Centered Classroom. *The English Journal*, 96(3), 68-73.
- Naci Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161.
- Nations, S. et Alonso, M. (2001). *Primary Literacy Centers*. Gainesville : Maupin House.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Mémoire de maîtrise*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Opitz, M.F. et Ford, M.P. (2004). What Do I Do With the Rest of the Kids? Ideas for Meaningful Independent Activities During Small-group Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 58(4), 394-396.
- Owocki, G. (2005). *Time for Literacy Centers*. Portsmouth : Heinemann.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California : Sage Publications.
- Pellerin, M. (2014). Language tasks and mobile etchnologies : A paradigm shift in designing task-based CALL for young language learners / Activités langagières et technologies mobiles: un changement de pradigme dans la conception des tâches en apprentissage des langues. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(1), 1-23.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud, (dir). *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Petit, M. et Gabin Ntebutse, J. (2017). Self-study en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (3), 699-718.
- Pharand, J., Dumais, C. et Lafontaine, L. (2017). Renouvellement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral par des enseignantes du 3^e cycle du

- primaire. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p.61-82). Montréal : Éditions Peisaj.
- Plessis-Bélair (2018). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif en classe Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques* (p. 165-180). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p. 105-122). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- 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 12e année en milieu franco-manitobain. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement: pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Côte-Saint-Luc: Peisaj.
- Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. et Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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 dans le cadre d'une maîtrise en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action*. Thèse. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (Dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 5-27). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Romain, C. et Roubaud, M.N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, 62, 13-24.

- Rosefky-Saaverda, A. et Opfer, D.V. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappa International*, 94(2), 8-13.
- Rosenberg, M. (2003). *Communication non violente au quotidien*. Chêne-Bourg : Jouvence.
- Rosselle, M. (2013). Les MOOC : des dispositifs d'enseignement-apprentissage à personnaliser. Document inédit. Toulouse : Atelier MOOC, EIAH. Récupéré de file:///C:/Users/morean01/Downloads/Les%20MOOC_des%20dispositifs%20d%2527enseignement-apprentissage%20%C3%A0%20personnaliser%20%25281%2529.pdf
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches Qualitatives, Hors Série* (5), 82-98.
- Russell, D. (2014). *Fostering Third Graders' Attributes of Independence During the Literacy Block: A Self Study*. Brockport, New-York: The College at Brockport.
- Rybczynski, M. et Troy, A. (1995). Literacy-Enriched Play Centers: Trying Them Out in « The Real World ». *Childhood Education*, 72(1), 7.
- Salada, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors Série*, (13), 73-89.
- 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). Montréal : ERPI.
- 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. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors Série*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. et Descamps-Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative

- research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596.
- Schmuck, R.A. (2006). *Practical Action Research for change*. London: Corwin Press.
- Schneuwly, B. (2017). Postface. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 315-323). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, F., Dufour, J., Erard, S., ... et Zahnd, G. (1996/7). L'oral s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99.
- 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. Québec : Université Laval.
- Sidambarompoullé, D. (2005). L'instrumentation des pratiques réflexives dans la formation du travail social à la Réunion. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 42-51.
- Simard, C., Dufays, J.L., Garcia-Debanc, C. et Dolz, J. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Soucy, E. (2016a). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16.
- Soucy, E. (2016b, mai). *Les centres de littératie, un dispositif qui pourrait permettre l'enseignement de l'oral*. Communication présentée au 84^e Congrès de l'ACFAS, colloque « L'oral et sa didactique : quels nouveaux enjeux? », Montréal, Canada.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. California: Wadsworth Cengage Learning.
- Stone, S.J. (1996). Teaching Strategies : Promoting Literacy Through Centers. *Childhood Education*, 72(4), 240.
- Storch, S. et Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading : evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Stout, R. (2009). Putting literacy centers to work: a novice teacher utilizes literacy centers to improve reading instruction. *Networks: An On-Line Journal for Teacher Research*, 11(1), 1-6.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. New Jersey: Pearson.

- Swanson, M. (2013). *The effects of choice on young children's reading engagement and stamina*. River Falls, Wisconsin: University of Wisconsin-River Falls.
- Swartz, S.L., Shook, R.E., Klein, A.F., Moon, C., Bunnell, K.,.... et Huntley, C. (2003). *Guided Reading & Literacy Centers*. California: Dominic Press.
- Tomlinson, C.A. (2000). Reconcilable differences? Standard-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tompkins, G., Campbell, R., Green, D. et Smith, C. (2015). *Literacy for the 21st century*. Melbourne, Australia: Pearson.
- Van den Hoonaard, D. K. (2015). *Qualitative research in action : a Canadian primer*. Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- Vaughan, M. et Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299.
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de deux méthodes d'intervention : conversation sur les causes et modèle de récit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, et P. Sirois (dir.), *La littérature au préscolaire* (p. 107-144). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vergnaud G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.
- Vidal, M. et Garcia-Rivera, T. (2013). *Palo Alto à l'école*. Florac, France : SupAgro Florac.
- Walliams, D. (2015). *Un éléphant légèrement encombrant*. Paris : Albin-Michel Jeunesse.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: Open University Press.
- Worthy, J., Maloch, B., Pursley, B., Hungerford-Kresser, H., Hampton, A., ..., et Semingson, P. (2015). What Are the Rest of the Students Doing? Literacy Work Stations in Two First-Grade Classrooms. *Language Arts*, 92(3), 173-186.
- Zheng, L.H. (1998). *Langage et interactions sociales*. Paris : L'Harmattan.