

**DES GENRES ORAUX EN CLASSE DU PRIMAIRE QUI
FAVORISENT L'ORAL SPONTANÉ DES ÉLÈVES :
résultats d'une recherche collaborative**

Christian Dumais
Université du Québec à Trois-Rivières
CRIPFE, ERLI et LUDIF
Emmanuelle Soucy
Université du Québec à Trois-Rivières
LUDIF

Au cours des dernières décennies, et ce, dans toute la francophonie, des avancées importantes ont été réalisées en didactique de l'oral. Malgré ces progrès, certaines zones d'ombre demeurent. C'est entre autres le cas en ce qui concerne l'enseignement des genres oraux à l'école primaire québécoise. En effet, une recherche menée auprès d'enseignantes¹ québécoises du primaire indique qu'un genre en particulier semble occuper une place

1. Étant donné que l'enseignement au primaire est une profession exercée majoritairement par des femmes, notamment au Québec, le féminin est utilisé dans ce texte pour parler tant des enseignantes que des enseignants.

centrale en ce qui concerne l'oral au détriment des autres genres : l'exposé oral (Nolin, 2013). L'exposé oral, « dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (Dolz et Schneuwly, 2016, p. 143), serait le genre le plus populaire et souvent le seul utilisé pour évaluer le développement de la compétence à communiquer oralement² des élèves (Plessis-Bélair et Cauchon, 2010 ; Nolin, 2013). Malgré sa popularité, ce genre ne semble pas répondre aux attentes des enseignantes québécoises (Sénéchal, sous presse). Il se rapproche trop souvent d'un écrit oralisé qui est récité de mémoire et qui peut même, dans certains cas, être une lecture à haute voix. De plus, pour les enseignantes qui enseignent en milieu plurilingue et pluriethnique où une majorité d'apprenants n'a pas le français comme langue première, la mise en pratique de ce genre oral ne serait pas suffisante et satisfaisante pour développer la compétence à communiquer oralement en français. Pour ces enseignantes, l'oral doit être travaillé autrement (Plessis-Bélair, Buors et Huard-Huberdeau, 2017).

1. COCONSTRUIRE ENTRE CHERCHEURS ET ENSEIGNANTS

À la lumière de ces constats, une recherche en didactique de l'oral en milieu plurilingue et pluriethnique au primaire (élèves de 6 à 12 ans) au Québec a été menée dans le but de répondre à la question suivante : comment des enseignantes de la 1^{re} à la 6^e année du primaire font-elles pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves ? Dans le cadre de cette recherche, c'est la recherche collaborative qui a été privilégiée. Celle-ci est liée « à une certaine façon de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens » (Desgagné *et al.*, 2001, p. 33). La recherche collaborative rejoint donc à la fois les communautés professionnelles et les communautés scientifiques (Bednarz, 2013). « L'idée centrale est de mettre à contribution des expertises différentes pour construire un savoir qui ne pourrait être le même s'il n'était conçu que par des chercheurs ou des praticiens » (Couture, Bednarz et Barry, 2007, p. 209).

2. Il est question d'une compétence et non de plusieurs compétences à communiquer oralement dans cette contribution puisque nous considérons que la compétence à communiquer oralement permet de mobiliser l'ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes en lien avec l'oral (Perrenoud, 2008).

La recherche collaborative se réalise par l'entremise de rencontres régulières entre chercheurs et praticiens où des échanges ont lieu autour de la pratique qui est objet d'exploration et d'étude (Desgagné *et al.*, 2001). Les savoirs des chercheurs et des praticiens vont ainsi interagir pour permettre la construction d'un nouveau savoir en lien avec un objet commun d'investigation (Couture *et al.*, 2007). Selon Couture (2015, p. 80), du côté scientifique, « de nouvelles connaissances sont ainsi dégagées de l'analyse de situations didactiques élaborées conjointement, de planifications, de productions d'élèves, de récits de pratique et autres éléments résultant de la collaboration praticien-chercheur ». Pour les praticiens, il en résulte un « ajustement » de la pratique et une forme d'activité de formation (Couture, 2015 ; Morrissette, 2013).

La recherche collaborative se divise en trois étapes selon Desgagné (1998) : la cosituation, la coopération et la coproduction. La première étape, la cosituation, permet aux enseignantes et aux chercheurs d'identifier « un objet d'investigation et une activité réflexive qui présente un intérêt pour la pratique et pour la recherche » (Couture, 2015, p. 184). La deuxième étape, la coopération, s'apparente à l'étape de la collecte des données (Morrissette, 2013). Elle s'effectue par des activités réflexives, par l'explicitation de ce qui se fait déjà, par le questionnement, par la planification conjointe et par la réalisation en classe (Couture, 2015). Cette étape permet de développer l'objet d'investigation. La troisième étape, la coproduction, est l'analyse et la mise en forme des résultats (Morrissette, 2013). Selon Couture (2015, p. 185), « sans que les enseignants participent formellement à la mise en forme et à l'analyse de cette production, ils en demeurent les coauteurs puisque cette production est bien issue de leur propre pratique ».

1.1. Les participantes de la recherche

La recherche a eu lieu dans une seule école primaire de la grande région de Montréal au Québec où la majorité des enfants n'avait pas le français comme langue première. Trois chercheurs ont participé à la recherche ainsi que huit enseignantes de la 1^{re} à la 6^e année de cette école. Ces dernières avaient entre 10 et 35 années d'expérience en enseignement. Elles ont été sélectionnées par échantillonnage intentionnel³ (Gaudreau, 2011). Pendant près de trois ans, onze rencontres d'une journée ont eu lieu avec les enseignantes à raison d'une rencontre tous les deux ou trois mois environ. Ces journées ont permis de traiter de l'enseignement et de l'évaluation de

3. Cela consiste à choisir des participants qui correspondent à des caractéristiques établies par les chercheurs.

l'oral effectués en classe en fonction des besoins des élèves. À la suite de chacune des rencontres, les enseignantes déterminaient ce qu'elles trouvaient pertinent de mettre en pratique dans leur classe à la suite des échanges entre chercheurs et enseignantes. La rencontre suivante permettait à chaque enseignante de partager avec le groupe les éléments mis en pratique et les résultats obtenus.

1.2. La collecte et l'analyse des données

Afin de déterminer comment des enseignantes de la 1^{re} à la 6^e année du primaire au Québec font pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves, plusieurs méthodes et outils de collecte de données ont été utilisés. Au début de la recherche, un questionnaire a été complété par les enseignantes pour connaître leurs perceptions en lien avec l'oral et les connaissances qu'elles ont de ce dernier. À trois moments au cours de la recherche (à la fin de l'année 1, de l'année 2 et de l'année 3), des entretiens semi-dirigés ont été menés avec les enseignantes, ce qui a permis, entre autres, de connaître l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement et les besoins concernant l'oral au fur et à mesure de la recherche. Les chercheurs et les enseignantes ont fait usage d'un journal de bord qui était utilisé lors des rencontres de groupe. Ces dernières ont toutes été enregistrées et retranscrites afin de garder des traces des échanges. Mentionnons également que certains travaux et enregistrements vidéo d'élèves ont été collectés. Dans cet article, nous nous sommes principalement attardés au contenu des entretiens semi-dirigés et c'est essentiellement l'analyse de contenu qui a été utilisée pour l'analyse des données (Bardin, 2007).

2. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE COLLABORATIVE

Les résultats de cette recherche sont présentés en fonction des trois étapes de la recherche collaborative : la cosituation, la coopération et la coproduction. Tout d'abord, il est question de la cosituation afin de bien comprendre l'orientation de la recherche. Ensuite, les résultats concernant les étapes de coopération et de coproduction sont présentés conjointement afin de mettre en lumière le travail collaboratif qui a été effectué en lien avec l'analyse de la cosituation.

2.1. La cosituation

Afin de faire ressortir les besoins des enseignantes, plusieurs éléments ont été abordés lors des premières rencontres tels que les pratiques d'enseignement, l'oral préparé, le rôle des parents et l'oral spontané. Les

discussions autour de ces éléments, qui étaient les principales préoccupations des enseignantes en lien avec l'oral, ont permis de définir la cosituation.

2.1.1. Les pratiques d'enseignement de l'oral

Questionnées sur leurs pratiques d'enseignement de l'oral, les enseignantes ont mentionné qu'elles enseignaient très peu l'oral. Elles ont mentionné faire parfois des retours sur la prise de parole des élèves pour les amener à constater, par exemple, que leur débit était trop rapide ou que le volume de voix était trop bas. De plus, elles ont indiqué avoir tendance à donner des consignes en fonction des attentes liées aux critères utilisés pour évaluer les exposés oraux. « Ben, je pense pas que je l'enseignais vraiment, je pense que je prenais plus pour acquis le modèle qu'on transmet aux enfants, à force d'enseigner, peut-être en expliquant les attentes, des fois des petits commentaires que je faisais, oui, mais pas, pas en détail » (P7⁴).

2.1.2. L'oral préparé

Il est ressorti des échanges avec les enseignantes que l'oral préparé est le type d'oral le plus utilisé pour enseigner et évaluer l'oral. Au regard des genres oraux, l'exposé oral est celui qui prédomine pour chacune des enseignantes. Pour la grande majorité d'entre elles, un oral préparé est un exposé oral appris par cœur et ensuite récité. L'une des enseignantes nous a informés que, même si elle montre aux élèves comment s'y prendre pour se préparer sans nécessairement apprendre le texte par cœur, dès que la préparation est faite à la maison, les élèves apprennent le texte par cœur et le récitent ensuite.

[Ils] sont très rares mes élèves qui sont capables de se préparer à la maison et venir devant la classe, pour raconter, s'exprimer, il y en a quelques-uns qui le font, mais très peu, je les compte sur mes doigts, sur mes cinq doigts. Les autres sinon on a toujours l'impression [que c'est un oral récité]. On peut se préparer, s'organiser, c'est ça que j'essaie de faire avec les enfants, de les amener à dire un oral préparé, c'est un oral que tu vas t'organiser, tu vas sortir tes idées, tu vas essayer de les organiser tes idées, qu'est-ce que tu veux nous dire, [...]. Je trouve que ça paraît tout de suite l'enfant qui récite un texte, la plupart c'est comme ça (P7).

4. Pour identifier les enseignantes, nous avons utilisé un code composé d'une lettre (P pour participante) et d'un chiffre de 1 à 8. Les extraits choisis pour cet article sont ceux qui permettent d'énoncer le plus clairement un propos. Cette situation a fait en sorte que les propos de l'enseignante 7 (P7) reviennent plus régulièrement, car elle avait tendance à développer davantage ses idées.

De plus, l'ensemble des enseignantes a mentionné que les élèves sont stressés lors des oraux préparés. Ils sont rigides, moins naturels et, surtout, ils s'en tiennent à ce qu'ils ont préparé. Une enseignante a mentionné que puisque les élèves travaillent souvent sur un sujet qu'ils ne connaissent pas, ils n'ont pas d'autre choix que de l'apprendre par cœur :

C'est normal qu'ils vont l'apprendre par cœur, parce que c'est un sujet [qu'ils] ne connaissent pas, ils doivent l'apprendre et après ça ils doivent penser à ok, bien je dois bien parler, je dois lever la voix, hausser la voix, je dois ne pas faire d'erreurs de français, je dois... Beaucoup, beaucoup trop de choses dans leur tête, puis c'est normal c'est qu'ils sont stressés, sont pas habitués (P6).

Elle a indiqué que parler d'un sujet qu'ils connaissent peu est un élément anxiogène pour les élèves. Une autre enseignante a mentionné que parfois le stress s'installe deux semaines avant les exposés oraux et que certains élèves vont même paniquer et refuser de faire leur exposé oral. Aux dires des enseignantes, le stress semble généré par le fait que les élèves se savent évalués. Les enseignantes ont aussi remarqué, puisque le sujet est imposé, que les élèves semblent moins motivés et enthousiastes que lors d'une prise de parole spontanée.

Certaines enseignantes ont quant à elles identifié des points positifs aux exposés oraux préparés : « Moi, il y a certains élèves dans la classe qui ne parlent pas beaucoup, ils sont gênés de participer, peu importe, mais lorsqu'ils font une présentation il y a des élèves qui ressortent, que tout d'un coup ils vont se mettre à parler, [...] on voit un côté différent de l'enfant » (P7). Le sentiment de fierté est visible chez l'élève qui parvient à prendre la parole devant le groupe selon une enseignante : « J'ai déjà eu des élèves qui pleuraient, qui ne voulaient pas parler devant le groupe, mais bon, au fur et à mesure de l'année, ils développent, ce sentiment-là, [...], là à la fin de l'année il y a un progrès, il est capable de s'exprimer devant la classe, donc l'enfant a une fierté derrière ça » (P7). Un autre point positif reconnu par toutes les enseignantes est qu'il est beaucoup plus facile d'évaluer un oral préparé qu'un oral spontané.

2.1.3. Les parents

Les enseignantes ont mentionné ressentir une certaine pression de la part des parents. Comme les oraux sont préparés à la maison, les parents s'investissent beaucoup et s'attendent à ce que leurs enfants aient de bons résultats :

Par rapport aux parents à l'école ici, [...] ce sont des parents qui s'investissent beaucoup avec les enfants pour travailler les devoirs, sont très présents, donc je pense que ce côté-là ils veulent aider,

lorsqu'il y a des présentations, ils veulent vraiment s'assurer que c'est, ils mettent beaucoup de temps, d'énergie là-dessus (P7).

L'investissement des parents semble parfois trop grand selon les enseignantes et elles ont l'impression qu'il s'agit davantage de l'exposé oral des parents, récité par l'enfant, que l'exposé de l'enfant lui-même. Une élève l'a même déjà partagé à son enseignante : « Puis l'élève a dit, bien maman [elle] voulait que je le fasse sur ça, mais moi je voulais ça » (P3). De plus, certaines enseignantes ont mentionné que des parents non francophones préparaient la présentation de leur enfant dans leur langue maternelle pour ensuite la traduire en français à l'aide de *Google Translate*, ce qui engendrait différents problèmes : énoncés incohérents, propos décousus, etc.

2.1.4. L'oral spontané

Lors des premières rencontres, les enseignantes se sont beaucoup questionnées en ce qui concerne l'oral spontané. Tout d'abord, les enseignantes ont souligné le désir des élèves de s'exprimer à l'oral spontanément. Ces derniers souhaitent partager à leur enseignante ce qui se passe à la maison, ce qu'ils y font. Ils souhaitent aussi prendre la parole en grand groupe pour partager leur opinion sur différents sujets, dans différentes disciplines scolaires. Il n'est pas rare que les élèves prennent la parole pour faire des liens entre leur vécu et ce qui est abordé en classe : « Souvent on va faire des sciences, de l'univers social, en français ils vont vouloir dire "Ah moi j'ai fait ça, c'est arrivé ça." Ils vont vouloir raconter une histoire, quelque chose qu'ils ont vécu [...]. Ils vont vouloir partager quelque chose de leur vie, pour beaucoup d'enfants » (P7).

Malgré ce désir de s'exprimer, les enseignantes ont souligné une différence entre la compétence à communiquer oralement des élèves lors de prises de parole préparées et de prises de parole spontanées. Elles ont mentionné que leurs élèves éprouvent plus de difficulté à utiliser un vocabulaire adéquat et à dire des phrases complètes lorsqu'ils s'expriment spontanément. Certains donnent trop de détails et perdent quelque peu le fil conducteur. Toutefois, elles ont souligné que leurs forces sont différentes. Lors des prises de parole plus spontanées, les élèves sont plus naturels et plus expressifs :

Ben justement ce côté-là spontané souvent les enfants vont être justement plus naturels, plus expressifs, des intonations, tandis que là quand on s'en va dans un oral qui est plus préparé, soit ils vont être plus monotones, ils n'ont pas la même passion, la même motivation dans leur façon de s'exprimer (P7).

Les enseignantes ont mentionné avoir le désir de varier les situations de prise de parole afin de ne pas seulement demander aux élèves de faire des

exposés oraux. Elles ont aussi souhaité proposer des moments de prises de parole plus spontanés : « [...] donc d'être capable d'aller trouver des sortes de présentations que les enfants, que ce soit spontané ou non, afin de les faire parler plus souvent [...] » (P7). Elles se sont questionnées également sur ce qui peut être accepté à l'oral en situation spontanée. Au fil des discussions, il est devenu prioritaire pour les enseignantes de définir ce qu'est l'oral spontané et l'oral préparé : « [...] oral préparé, oral spontané, c'est quoi la différence ? Qu'est-ce qu'on peut faire en oral spontané ? Qu'est-ce qu'on peut faire en oral préparé ? » (P5).

2.2. La coopération et la coproduction

L'analyse de la cosituation a permis aux chercheurs de prendre conscience que le besoin des enseignantes n'était pas de travailler sur les genres oraux préparés, mais plutôt d'amener les élèves à prendre la parole de manière plus spontanée et plus fréquente. Ce besoin des enseignantes a été le fil conducteur de la recherche. Ainsi, dans un premier temps, chercheurs et enseignantes ont défini ce qu'est l'oral spontané ainsi que l'oral préparé et ont cherché à mieux comprendre ce qui était acceptable à l'oral lors de prises de parole spontanées et préparées. Dans un deuxième temps, les genres oraux qui suscitent des prises de parole spontanées ont été explorés. Enfin, un document comprenant des déclencheurs de parole a été coproduit (Dumais et Soucy, 2019).

2.2.1. Définitions de l'oral spontané et de l'oral préparé

Afin d'avoir une compréhension commune, il s'est avéré important de définir ce qu'est l'oral spontané et l'oral préparé. Au départ, pour les enseignantes, l'oral préparé était un oral appris par cœur et récité. D'ailleurs, certains critères d'évaluation étaient en lien avec cette représentation. Les élèves ont-ils bien récité ? Avaient-ils des hésitations ? L'oral spontané était davantage une prise de parole pour répondre à une question en grand groupe ou pour faire une demande. Après de nombreuses discussions, deux définitions ont été élaborées. L'oral spontané a été défini comme une prise de parole sans temps de préparation et sans mise en pratique préalable, et comme un oral en train de se faire puisque le locuteur découvre l'énoncé qu'il produit en même temps que ses interlocuteurs. L'oral préparé a quant à lui été défini comme une prise de parole à la suite d'un temps de préparation et d'une ou plusieurs mises en pratique préalables.

Ces discussions ont aussi permis aux enseignantes de prendre conscience d'une situation paradoxale. Elles ont relevé que l'exposé oral préparé était peu satisfaisant, car ce dernier était appris par cœur et que les élèves étaient monotones et peu naturels. Toutefois, même si elles

souhaitaient que les élèves ne récitent pas leur exposé oral par cœur, elles pénalisaient les élèves si ces derniers avaient des hésitations. C'est entre autres ce qu'a affirmé l'enseignante P6 : « Quand les élèves doivent prendre la parole devant le groupe et que ce n'est pas appris par cœur, ce n'est pas satisfaisant. Il y a beaucoup d'erreurs d'articulation, des hésitations, des reprises, etc. Je sais que les élèves ne devraient pas apprendre leur texte par cœur, mais si ce n'est pas fait, le français parlé n'est pas bon. » Cette situation a conduit les chercheurs à aborder ce qui peut être accepté à l'oral, notamment en situation d'oral spontané. Ainsi, le concept de disflueance a été présenté afin d'amener les enseignantes à comprendre que les pauses, les reprises, les rectifications, les répétitions, etc. sont courantes et acceptables à l'oral, tant en situation de prise de parole spontanée que préparée. Cela a amené les enseignantes à revoir leurs attentes en lien avec l'oral et, surtout, à prendre conscience de l'importance d'expliquer ces phénomènes normaux de l'oral pour dédramatiser les prises de parole. Les enseignantes ont aussi pris conscience que les moments d'oral spontané peuvent être planifiés par l'enseignante bien qu'ils ne soient pas préparés par les élèves. En effet, l'enseignante peut prévoir des moments où certains objets de l'oral seront mis en pratique de façon spontanée.

2.2.2. Les genres oraux qui suscitent des prises de parole spontanées

Entre chacune des rencontres, les enseignantes ont porté attention à l'oral spontané présent en classe dans le but d'identifier les moments de prises de parole spontanées au quotidien. Les enseignantes ont noté que les élèves prenaient fréquemment la parole lors de causeries⁵, entre autres pour raconter leur fin de semaine. Elles ont aussi mentionné que les élèves prenaient la parole spontanément pour parler d'une sortie de classe ou d'une activité vécue à l'école, la kermesse ou le carnaval par exemple, et pour répondre à des questions ou donner leur opinion sur des sujets à l'étude, en science par exemple. Toutefois certains problèmes ont été soulevés. Plusieurs élèves prenaient la parole spontanément alors que d'autres le faisaient très peu, voire pas du tout. Cela a amené les chercheurs à aborder deux aspects : les genres oraux et les groupes conversationnels.

5. La causerie est un genre fréquent et traditionnellement mis en pratique au Québec en classe de maternelle et au primaire (Doyon et Fisher, 2010). Ce genre a été intégré aux documents ministériels de la maternelle dès 1969 au Québec et a été défini comme un « moment réservé au langage collectif, l'occasion pour chacun de faire partager au groupe ses expériences, ses connaissances, ses joies et ses peines » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1969, p. 11).

Les chercheurs ont exploré avec les enseignantes le document de Le Pailleur et Caza (2011) intitulé *Formules pédagogiques : modes de structuration des échanges verbaux*. Ce document regroupe 55 contextes différents, dont plusieurs genres oraux, qui permettent de mobiliser la compétence à communiquer oralement. Cette exploration a permis aux enseignantes de prendre conscience de la différence entre plusieurs genres, dont la causerie et la discussion collective. Le Pailleur et Caza (2011, p. 8) définissent la causerie comme une formule « centrée sur un dialogue enfant-enseignant qui se déroule à tour de rôle, même si la participation peut s'avérer inégale. Elle porte généralement sur un sujet destiné principalement à informer l'enseignante qui pose des questions requérant des réponses brèves (ex. la causerie du lundi où l'on présente les activités vécues durant la fin de semaine) ». La discussion collective est définie par ces auteures comme « un échange structuré [...] basé sur la coopération et [qui] peut impliquer une classe entière. Le rôle de l'enseignante consiste à animer la rencontre. Il lui revient de : solliciter les personnes silencieuses ; réfréner la volubilité de certaines autres ; s'assurer de la progression des échanges » (Le Pailleur et Caza, 2011, p. 18). La discussion collective amène donc les élèves à échanger entre eux sous la direction de l'enseignante alors que la causerie est un échange qui se déroule principalement entre un élève et l'enseignante même si tous les élèves sont présents, chacun s'adressant à l'enseignante à tour de rôle. La figure 1 présente de façon imagée la différence. Le point noir représente l'enseignante et les points blancs les élèves.

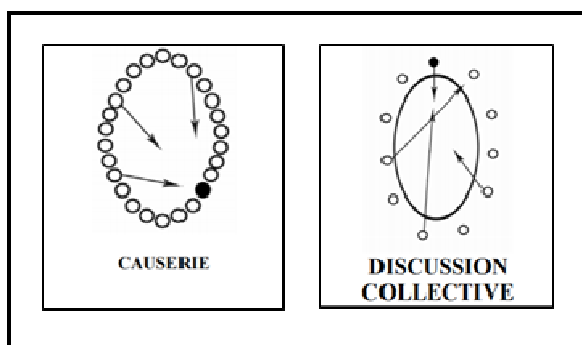


Figure 1 : Représentation de la causerie et de la discussion collective selon Le Pailleur et Caza (2011, p. 8 et 18)

Une meilleure compréhension de ces deux genres oraux a permis de faire des liens avec les travaux de Doyon et Fisher (2010). En effet, ces auteures affirment que certaines situations de communication sont plus favorables que d'autres pour susciter la parole des élèves. Elles en ont identifié deux : revenir sur une activité vécue par tous les élèves (sortie

scolaire ou activité collective) et résoudre un problème ou tenter d'apporter une réponse à une question (par exemple, « A-t-on le droit de manger de la neige ? » ou « Est-ce qu'un ami doit absolument aimer les mêmes choses que moi ? »).

Les enseignantes ont mis en pratique les deux genres définis en utilisant les situations de communication proposées par Doyon et Fisher (2010). Cela a porté fruit, mais elles ont cependant constaté que les mêmes élèves prenaient souvent la parole lors des causeries et des discussions collectives alors que certains élèves ne prenaient pratiquement jamais la parole : « C'est pas tout le monde qui parle non plus, il y en a qui vont jamais lever leur main, ou qui vont jamais parler d'eux, devant les autres, ils sont trop gênés, ou ils ne veulent pas prendre leur place » (P7). Ces propos ont permis de faire des liens avec les travaux de Florin (1995) au sujet des groupes conversationnels. Ainsi, il a été suggéré d'amener les élèves à prendre la parole en petits groupes. Les élèves ont donc été regroupés par type de parleur : grand parleur, moyen parleur et petit parleur. Des groupes de deux élèves ou de quatre élèves ont été créés. Pour s'assurer que chacun puisse prendre la parole, deux autres genres ont été présentés aux enseignantes. La conversation et la discussion en petits groupes. Le Pailleur et Caza (2011) considèrent la conversation comme un échange verbal informel, marqué par la spontanéité, se déroulant entre au moins deux personnes, dans une perspective égalitaire et équitable. Elle se caractérise par le fait qu'aucune de ses composantes n'est fixée à l'avance (nombre de participants, thème traité, durée de l'échange, etc.) (Kerbrat-Orecchioni, 2010). La discussion en petits groupes, quant à elle, est plus structurée et a un sujet (thème) déterminé à l'avance. Une synthèse est habituellement faite à la fin de la discussion (Le Pailleur et Caza, 2011).

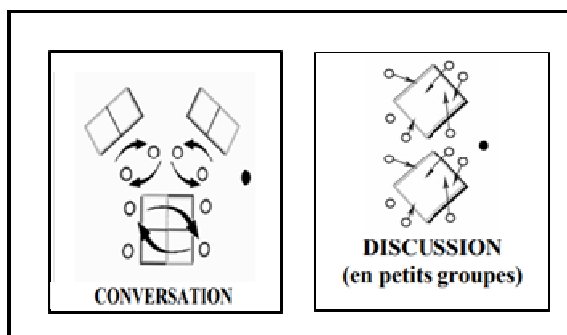


Figure 2 : Représentation de la conversation et de la discussion en petits groupes selon Le Pailleur et Caza (2011, p. 15 et 18)

La discussion en petits groupes a été retenue par les enseignantes puisqu'elle permet de répondre à une intention, puisque les enseignantes

peuvent déterminer le thème qui sera abordé et puisqu'elle peut être mise en pratique dans toutes les disciplines scolaires. De plus, comme le fait de raconter sa fin de semaine (ou weekend) était un rituel dans les classes des enseignantes, trois façons différentes de le faire ont été proposées par l'entremise du genre discussion en petits groupes (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018). En plus de mettre en pratique l'oral spontané, ces trois façons de faire ont amené les élèves à mobiliser des stratégies d'écoute et à prendre conscience de l'importance de l'écoute.

Te souviens-tu ?

En équipe de deux, les élèves ont trois minutes chacun pour raconter leur fin de semaine (ou un livre lu, une sortie scolaire, etc.). À la fin, l'enseignante détermine au hasard trois ou quatre élèves de la classe pour qu'ils racontent, de mémoire, ce qu'a dit leur coéquipier.

Peux-tu nous en dire plus ?

En équipe de quatre, les élèves écoutent un de leurs copains leur raconter sa fin de semaine pendant deux minutes. Au bout des deux minutes, chaque membre de l'équipe doit poser une question à l'élève qui a raconté sa fin de semaine afin d'en savoir plus et d'obtenir plus de détails. Par la suite, chaque membre de l'équipe raconte sa fin de semaine et se fait questionner. Lorsque la discussion est terminée, l'enseignante détermine au hasard deux ou trois élèves de la classe pour qu'ils effectuent une synthèse de la prise de parole de l'élève de leur choix de leur groupe de discussion.

Qu'en est-il pour toi ?

En équipe de quatre, les élèves écoutent un de leurs copains leur raconter sa fin de semaine pendant trois minutes. Au bout des trois minutes, chaque élève doit faire un lien avec sa propre vie en fonction de ce qui a été dit préalablement par leur copain. On reprend avec chaque membre de l'équipe. Lorsque la discussion est terminée, l'enseignante détermine au hasard deux ou trois élèves de la classe pour qu'ils effectuent une synthèse de la prise de parole de l'élève de leur choix de leur groupe de discussion.

Aux dires des enseignantes, la mise en place de groupes conversationnels lors des discussions en petits groupes a donné des résultats fort intéressants et a permis des apprentissages aux élèves. L'une des enseignantes rapporte, lors d'une discussion en petits groupes au sujet d'un projet de science, qu'un groupe de grands parleurs a éprouvé beaucoup de difficulté à travailler ensemble. Il était difficile pour les élèves d'écouter les idées des uns et des autres. Une autre enseignante a rapporté une situation semblable. Elle a utilisé cette situation pour sensibiliser les élèves à certains éléments qui permettent une meilleure communication :

Je pense que ça leur a fait prendre conscience à eux aussi parce que là ils n'étaient pas tout seuls à s'exprimer. Quelqu'un d'autre qui prend aussi beaucoup de place était avec lui, donc de dire moi je veux parler, mais il y en a un autre aussi qui parle par-dessus moi, donc peut-être ça leur a fait prendre conscience, j'ai l'impression suite aux commentaires après qu'ils ont pris plus conscience des autres (P7).

Aussi, en ce qui concerne les retours sur une activité de groupe, dans ce cas-ci le carnaval, les enseignantes ont noté que l'utilisation du genre discussion en petits groupes a été beaucoup plus gagnante que la discussion en grand groupe. Tous les élèves ont pris la parole comparativement à une discussion en grand groupe :

Même les élèves gênés ont pu parler de ce [qu'ils ont] aimé, les élèves gênés parlent moins de ce qu'ils ont pas aimé, mais ils vont parler plus de ce qu'ils ont aimé, puis ça c'était correct aussi, mais au moins ça leur a donné la chance de me dire [qu'ils étaient] là au carnaval, qu'est-ce qu'[ils ont] aimé faire, qu'est-ce qu'[ils ont] fait (P3).

Les enseignantes ont constaté que des élèves qui ne prenaient habituellement jamais la parole se sont mis à parler dans un groupe de quatre élèves. Selon les enseignantes, chaque groupe de parleurs a ses défis à relever. Ce sont cependant les petits parleurs qui nécessitent le plus la présence de l'adulte afin que ce dernier serve de modèle et les encourage à prendre la parole.

Au terme des trois années de la recherche, les enseignantes ont mentionné en entrevue que l'oral spontané faisait maintenant partie de leur pratique. Chacune d'elles y accorde une place plus importante : « [Je lui donne] maintenant beaucoup plus [de place] parce qu'on a vu l'importance » (P2), « [...] donner la place au spontané puis ne pas avoir peur de l'évaluer aussi » (P6) et « [Je le considère] beaucoup plus qu'avant, je suis plus, je porte plus attention à ça » (P6). De plus, les genres oraux qui permettent de solliciter l'oral spontané sont devenus des occasions idéales pour que les élèves s'exercent à mettre en pratique les objets de l'oral qui ont été enseignés : « pour le regard, oui ils vont se pratiquer alors c'est là qu'ils vont se mettre en petits groupes. "Ok n'oubliez pas, on a vu ça, pratiquez ça pendant votre pratique quand on fait un travail [dans telle discipline scolaire]" » (P3). Pour les enseignantes, le fait d'amener les élèves à s'exercer lors de situations d'oral spontané permettrait à ces derniers d'être plus compétents lors de situations d'oral préparé.

2.2.3. Les déclencheurs de parole

En cours de recherche, voyant que les élèves s'amélioreraient en prenant la parole de manière spontanée, les enseignantes ont voulu varier les

activités de prise de parole de ce type. Enseignantes et chercheurs ont donc identifié de nouvelles façons de stimuler la prise de parole spontanée, ce qui a mené à la création d'une banque de déclencheurs de parole. Ces derniers sont des jeux éducatifs, des livres et du matériel présents dans l'école des enseignantes qui ont été utilisés dans leur fonction première ou adaptés pour servir de déclencheurs de parole. Par exemple, le livre *Les enquêtes de l'inspecteur Lafouine* de Christian Souchart, un livre composé d'intrigues où il faut identifier un coupable, a été utilisé. Une enquête était lue par l'enseignante et les élèves, en équipe de quatre, devaient identifier le coupable. Cela amenait les élèves à devoir justifier leurs propos, ce qui leur permettait de réinvestir les apprentissages concernant la justification qui avaient été faits préalablement dans l'année. Un autre exemple est la récupération de vieux livres. Les enseignantes ont découpé les images de ces livres et ont demandé aux élèves, en équipe de quatre, de déterminer un ordre aux images afin de raconter une histoire. Les élèves échangeaient entre eux pour déterminer l'ordre des images et raconter par la suite l'histoire aux autres élèves de la classe. Cela donnait l'occasion aux élèves de justifier, d'argumenter et de raconter. Un document contenant une vingtaine de déclencheurs de parole a été coconstruit avec les enseignantes. Ce document intitulé *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*⁶ (Dumais et Soucy, 2019) permet de répertorier des déclencheurs de parole et d'expliquer les différentes façons de les mettre en pratique. Un extrait de ce document se trouve en annexe.

3. DISCUSSION

Par cette recherche collaborative, nous souhaitions savoir comment des enseignantes de la 1^{re} à la 6^e année du primaire au Québec font pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. L'analyse des données collectées par l'entremise de différents outils nous a permis de répondre à cette question. Après avoir déterminé un objet d'étude commun pour les chercheurs et les enseignantes à l'étape de la cosituation, soit l'enseignement de l'oral, les étapes de coopération et de coproduction ont permis de comprendre ce qui, aux dires des huit enseignantes, est le plus efficace pour développer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. Il s'agirait de l'oral spontané⁷

6. Il est possible de télécharger gratuitement ce document. Voir en bibliographie la référence de Dumais et Soucy (2019).

7. Il est important de noter que tout au long du travail sur l'oral spontané nous avons aussi abordé l'enseignement et l'évaluation de l'oral, car dès la deuxième rencontre de

mobilisé à travers des genres oraux qui suscitent l'interaction des élèves tels que la causerie, la discussion en grand groupe et la discussion en petits groupes, plutôt que l'exposé oral (oral préparé) qui était auparavant souvent le seul genre utilisé en classe. De plus, ce serait le genre discussion en petits groupes et la création de groupes conversationnels qui permettraient à tous les élèves de prendre la parole même s'ils n'ont pas le français comme langue première. Grâce à une démarche réflexive, à l'explicitation de ce qui s'est fait en classe, au questionnement, à la planification conjointe et à la réalisation d'activités en classe, il a entre autres été possible, par la coconstruction, d'établir trois nouvelles façons de discuter en classe en petits groupes (Dumais *et al.*, 2018) et d'élaborer un document comprenant une vingtaine de déclencheurs de parole pour varier les situations d'oral spontané en classe (Dumais et Soucy, 2019).

Comme l'affirme Couture (2015), les résultats de la recherche collaborative peuvent ne pas toujours paraître surprenants. Pourtant, ceux-ci permettent d'obtenir des résultats qui auraient été difficilement accessibles sans une réelle collaboration entre le milieu de la pratique et celui de la recherche. Dans le cadre de cette recherche, les résultats permettent de dépasser des constats récurrents depuis plusieurs années en didactique de l'oral en apportant des solutions concrètes et un nouvel éclairage à une zone d'ombre de la didactique de l'oral.

De plus, des retombées ont été identifiées pour la pratique, la recherche et la formation en didactique de l'oral. Du côté de la pratique, avant même que la recherche soit terminée, il a été possible de constater un ajustement des pratiques des enseignantes lors des moments d'échange en grand groupe et à travers les enregistrements vidéo que nous avons pu regarder, ainsi qu'une meilleure connaissance de ce qu'est l'oral. Malgré ces observations, nous sommes conscients que « le changement est un processus qui prend du temps » et qu'il doit se maintenir pour être efficace (Couture, Arousseau, Lévesque et Tremblay, 2017, p. 38). Les enseignantes ont également mentionné être des personnes-ressources auprès de collègues de leur école qui n'ont pas participé au projet de recherche et qui souhaitent maintenant elles aussi « ajuster » leurs pratiques. Pour ce qui est des retombées pour la

nombreux questionnements ont émergé chez les enseignantes. L'intérêt pour l'oral spontané était très présent, mais les enseignantes se questionnaient aussi sur la manière de tenir compte de cet oral spontané dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. Ces questionnements ont mené à une coproduction de grilles d'observation, de documents de référence sur la progression de certains objets de l'oral (Dumais et Soucy, 2020) ainsi qu'à la rédaction d'une lettre aux parents pour expliquer les changements de vision quant à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Ces résultats seront présentés dans de prochains articles.

recherche, en plus d'apporter un nouvel éclairage en didactique de l'oral, il y a eu construction de connaissances qui dépassent des propositions théoriques et des prescriptions ministérielles. En effet, les connaissances tiennent compte de la pratique et permettent d'avoir accès à ce qui peut être réellement fait en classe quand chercheurs et praticiens collaborent (Couture *et al.*, 2017). Enfin, en ce qui concerne les retombées pour la formation, comme l'affirment Couture *et al.* (2017, p. 42), ce qui émerge de la recherche collaborative « est source de développement pour tous les acteurs qui y participent, y compris les chercheurs ». La formation initiale et continue offerte par les chercheurs est maintenant teintée de ces nouvelles connaissances. Le matériel élaboré, les témoignages récoltés et les exemples de pratiques issues de la recherche contribuent à un meilleur arrimage entre la recherche et la classe.

4. CONCLUSION

La collaboration entre chercheurs et enseignantes a permis de construire des connaissances nouvelles en didactique de l'oral. Il s'agit d'une façon de faire de la recherche qui répond à des besoins réels et qui apporte des solutions concrètes. C'est ce qu'a permis cette recherche collaborative. Il a été entre autres possible de constater l'importance de l'oral spontané pour permettre aux élèves de développer leur compétence à communiquer oralement. Sans pouvoir généraliser les résultats obtenus, il nous est possible de croire que les ajustements de pratiques des enseignantes qui ont découlé de cette recherche offrent des pistes pour la formation initiale et continue des enseignantes du primaire, notamment celles qui œuvrent en milieu plurilingue et pluriethnique, et ce, partout dans la francophonie. Étant donné le nombre restreint d'enseignantes qui ont participé à cette recherche, soit huit enseignantes, d'autres recherches sont nécessaires pour appuyer les résultats obtenus. Entre autres, il s'avèrerait pertinent de savoir comment les résultats de cette recherche peuvent être utiles dans les classes majoritairement francophones. Une expérimentation menée dans une école où la majorité des élèves avaient le français comme langue première nous laisse croire que ces résultats de recherche pourraient être pertinents dans ce milieu. Également, des recherches qui vont au-delà des pratiques déclarées permettraient sans doute de documenter plus précisément ce qui est mis en place par les enseignantes. Enfin, nous souhaitons que les résultats obtenus ouvrent la voie à d'autres recherches en didactique de l'oral tant en milieu plurilingue et pluriethnique qu'en milieu plus francophone et qu'ils puissent être utiles aux enseignantes actuellement en poste.

BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bednarz, N. (2013). « Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec ». Dans N. Bednarz (dir.), *La recherche collaborative en action : un autre regard pour la didactique* (p. 13-29). Paris : L'Harmattan.
- Couture, C. (2015). « Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative ». Dans G. Samson, N. Sylla et C. Couture (dir.), *Recherche participative & didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science & Technologie* (p. 177-203). Nice : Les éditions Ovidia.
- Couture, C., Arousseau, E., Lévesque, Y. et Tremblay, P. (2017). « Collaborer pour développer des pratiques d'enseignement de science et technologie à l'école primaire : des retombées pour la pratique, la recherche et la formation ». *Revue Hybride de l'éducation*, 1(1), 30-47.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). « Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale ». Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire ». *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis P., Poirier L. et Couture C. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (6^e édition). Paris : ESF.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). « La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée ». Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2019). *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de : <https://www.dropbox.com/sh/ttpufrpbxjfhhl1u/AAAbJjNTGrjMfyFZUnhxpLqia?dl=0>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : le regard. *Vivre le primaire*, 33(3), 26-28.
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). « Comment développer l'oral spontané des élèves ? ». *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.

- Florin, A. (1995). *Parler ensemble à la maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Éditions Marketing.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les interactions verbales. 1) Approche interactionnelle et structure des conversations* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Le Pailleur, M. et Caza, J. (2011). *Comment accroître la place de la communication orale en classe ? Formules pédagogiques. Modes de structuration des échanges verbaux*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de : <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/files/2017/06/Pages-de-Formules-CO-25-06-2011.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1969). *Les activités à la maternelle : le langage*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <https://archipel.uqam.ca/5807/>
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Montrouge : ESF éditeur.
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). « Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain ». Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Plessis-Bélair, G. et Cauchon, J. (2010). « L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative ». Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.). *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 85-97). Allemagne : Epos français.
- Sénéchal, K. (sous presse). « De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral ». Dans P. Dupont (dir.). *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone (Belgique, Canada, France, Suisse)*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

ANNEXE

Extrait du document *Des déclencheurs de parole pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire* (Dumais et Soucy, 2019, p. 19-20), voir lien en bibliographie.

Dé à pochettes



Cycles visés : 1 2 3

Il s'agit d'un cube sur lequel on retrouve une pochette par face (6). On peut insérer un carton présentant un mot, une phrase ou une image dans chacune des pochettes.

Possibilités d'utilisation en oral spontané :



Pour les petits, il est possible d'insérer différentes images et de leur demander d'énoncer ce que cela évoque pour eux. Par exemple, si un élève roule le dé et voit l'image d'une pomme, il pourrait raconter une sortie aux pommes avec ses parents ou encore un autre pourrait expliquer comment faire une tarte aux pommes. Lorsque les images sont en lien avec un thème traité en classe ou avec une activité d'écriture à venir, cela est encore plus pertinent et signifiant pour les élèves.



Le dé peut être utilisé pour travailler les quatre dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation). Par exemple, on pourrait y insérer des questions générales telles que :

- Où l'histoire se déroule-t-elle?
- En quoi ressembles-tu au personnage principal?
- Recommanderais-tu ce livre à d'autres?
- Quel est le moment le plus important de l'histoire?
- Etc.



Il peut être utilisé dans le seul but de travailler l'appréciation littéraire. Ainsi, dans chacune des pochettes, il est possible d'y insérer les éléments littéraires (ou critères) suivants : personnage; lieu; vocabulaire et expression; illustrations; temps; thème. En équipe, chaque élève roule le dé et doit faire des liens entre un livre ou un texte lu préalablement et l'élément littéraire déterminé par le dé. Une fois l'élément littéraire abordé, il est possible de le retirer du dé.



Il est possible d'utiliser le dé dans la discipline Éthique et culture religieuse afin d'amener les élèves à faire des liens avec leurs expériences personnelles. Par exemple, si on aborde les mariages dans différentes cultures, il est possible d'insérer dans le dé des questions telles que :

- As-tu déjà assisté à un mariage?
- Quelle pratique te semble la plus agréable?
- Qu'apprécies-tu dans la manière dont les ... célèbrent le mariage?
- Qu'ont en commun les célébrations de mariage des différentes religions?
- Quelle différence te semble la plus marquée dans la manière de célébrer les mariages?
- Etc.

Les élèves doivent lancer le dé, lire la question et donner une réponse à l'aide de la justification.



Il est possible de demander aux élèves de parler spontanément d'un sujet pendant une trentaine de secondes. Les différents sujets sont insérés dans les pochettes du dé. Par exemple :

- Repas préféré;
- Film préféré;
- Plus grande peur;
- Etc.

Au départ, certains élèves auront du mal à parler pendant 30 secondes. Il est suggéré de faire analyser la prise de parole de l'élève par les autres élèves qui écoutent afin que ces derniers proposent des pistes d'amélioration. Par exemple, certains pourraient proposer au locuteur de donner plus de détails ou encore de parler des émotions qu'il a ressenties, de parler des gens présents avec lui et de leur importance dans cette activité.

Variante possible :

Il est possible de faire les mêmes activités en utilisant un dé à jouer à six faces au lieu du dé à pochettes. Il suffit d'associer une consigne, un mot ou une image à chacun des chiffres du dé à jouer.