



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **Une collaboration entre enseignantes et chercheuses pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves par des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérentes en contexte d'oral réflexif**

## **Auteures**

Kathleen Sénéchal, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, [senechal.kathleen@uqam.ca](mailto:senechal.kathleen@uqam.ca)

Geneviève Brassard, enseignante, Centre de services scolaire des Samares, Canada, [genevieve.brassard001@csssamares.gouv.qc.ca](mailto:genevieve.brassard001@csssamares.gouv.qc.ca)

Mélanie Dumouchel, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, [dumouchel.melanie@uqam.ca](mailto:dumouchel.melanie@uqam.ca)

Geneviève Messier, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada, [messier.genevieve@uqam.ca](mailto:messier.genevieve@uqam.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Notre équipe a mené une recherche collaborative de trois ans dont l'objectif était de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire, des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérentes soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par l'intermédiaire de l'oral réflexif. Corédigé avec une enseignante participante, l'article présente, d'une part, la façon dont la collaboration au sein du projet a permis le développement professionnel et la transformation des pratiques d'enseignement en vue de donner davantage la parole aux élèves ainsi que, d'autre part, les implications d'une telle forme de collaboration pour les personnes enseignantes et chercheuses.

Mots-clés : recherche collaborative; oral réflexif; gestion de la classe; littératie; coconstruction



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

En vue de répondre au besoin exprimé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) de déterminer les pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe qui sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire<sup>1</sup>, notre équipe a mené une recherche collaborative de trois ans. Son objectif principal était de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire, des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe cohérentes soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif. Nous avons choisi de nous intéresser à l'oral réflexif, car il s'agit d'un contexte dans le cadre duquel les interlocuteurs échangent pour coconstruire des connaissances. Lorsqu'il est question d'élèves en situation scolaire, ces derniers échangent donc pour apprendre *ensemble*. Comme nous le savons, les interactions jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage (Vygotski, 1985 [1934]). Les programmes ministériels en vigueur, tant au primaire qu'au secondaire (MEQ, 2006a, 2006b; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), s'appuient d'ailleurs sur ces principes qui proviennent, en partie, du courant socioconstructiviste.

Actuellement, l'oral occupe deux statuts à l'école primaire québécoise (MEQ, 2006) : celui d'objet, qui correspond à la compétence disciplinaire *français* et qui devrait être enseigné plus « formellement », et celui d'outil, qui est au service des apprentissages dans tous les contextes, tant à l'école qu'en dehors de celle-ci. Ce faisant, l'oral « outil » est en cohérence avec la définition des compétences transversales, conçues comme des

savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources [ayant] ceci de particulier qu'elles dépassent les frontières des savoirs disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans les situations concrètes de la vie, précisément en raison de leur caractère transversal (MEQ, 2006, p. 12).

Considérant que l'oral réflexif, dans sa visée de compétence transversale, permet aux élèves de déployer des habiletés langagières et sociales qu'ils pourront réinvestir dans une grande diversité de contextes, son exploitation au sein des interactions entre pairs contribue au développement des compétences en littératie.

En raison de son statut particulier, l'oral réflexif ne s'enseigne pas, mais s'accompagne au gré des interactions vécues en classe (Dumais et al., 2018). Placer davantage les élèves dans des situations d'interactions entraîne un changement dans la réalisation des échanges et, par conséquent, dans la gestion de la classe. En proposant des contextes d'oral réflexif à leurs élèves, les personnes enseignantes font le choix

---

<sup>1</sup> Programme de recherche en littératie des actions concertées du FRQSC.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

conscient de leur laisser plus d'espace dans les interactions en classe et de se placer dans une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), ce qui ne correspondrait pas toujours à leurs pratiques habituelles (Dumouchel, 2017; Richard et Bissonnette, 1999). En effet, bien que la gestion de la classe se définisse à travers six dimensions, l'accent est souvent mis sur une seule d'entre elles, soit la gestion des comportements. Aussi nous apparaissait-il nécessaire, en plus d'outiller nos collaboratrices en lien avec l'oral réflexif, de les soutenir également dans le développement de leur compétence en gestion de la classe, qui est souvent identifiée comme étant une composante névralgique de l'acte d'enseigner (Mukamurera et al., 2015).

### Déroulement

Comme nous nous intéressions aux pratiques d'enseignement et que nous souhaitions proposer une forme d'accompagnement aux personnes enseignantes, nous avons choisi de réaliser une recherche collaborative (Desgagné, 1997). Dans ce type de recherche, la personne enseignante est considérée comme un partenaire qui contribue au développement de la pratique par l'entremise d'une démarche réflexive menée conjointement avec les chercheurs et chercheuses, ce qui rejoint le principal objectif de notre étude.

Comme mentionné, la recherche s'est déroulée sur une période de trois ans, mais sa réalisation complète en aura pris quatre, en raison d'un retard de démarrage attribuable au début de la pandémie de Covid-19. Cet événement nous a amenées à modifier notre stratégie de recrutement, qui devait initialement se faire dans un seul centre de services scolaire, à la suite de la perte de toutes les participantes<sup>2</sup> d'un établissement scolaire. Notre échantillon de départ était ainsi composé de douze enseignantes des trois cycles du primaire (deux du 1<sup>er</sup>; trois du 2<sup>e</sup> et sept du 3<sup>e</sup>) provenant de deux centres de services scolaires de régions différentes et évoluant dans trois écoles.

À l'an 1 de la recherche, nous avons mené, dans chaque école, deux groupes de discussion, portant respectivement sur l'oral réflexif et sur la gestion de la classe. L'objectif était d'amener les enseignantes à réfléchir à leurs pratiques afin d'identifier les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de situations favorisant la prise de parole de leurs élèves et leurs besoins de formation au regard des deux dimensions susmentionnées. Les groupes de discussion ont eu lieu à distance, via l'application Zoom. Au début de l'an 2, les onze collaboratrices participant encore au projet ont été invitées à réaliser une captation audiovisuelle d'environ trente minutes de ce qu'elles considéraient être un contexte d'oral réflexif.

---

<sup>2</sup> Notre échantillon ne comptant qu'un seul homme, nous avons fait le choix de désigner toutes les personnes enseignantes collaboratrices par le terme « enseignante(s) » pour alléger le texte.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'analyse des données collectées par l'intermédiaire des captations et dans le cadre des groupes de discussion nous a conduites à former, à l'an 2 de la recherche, deux communautés de pratique autour de deux pratiques prédominantes : la lecture interactive et l'approche par problème. Chacune des communautés était composée de cinq à six enseignantes (six enseignantes pour la lecture interactive et cinq, différentes, pour l'approche par problème), de deux conseillères pédagogiques<sup>3</sup> (CP) et des trois chercheuses universitaires. Les membres des communautés se sont rencontrés à trois reprises au cours de l'année, soit en décembre, en mars et en mai<sup>4</sup>. En raison de la composition de l'échantillon, nous avons de nouveau eu recours à l'application Zoom pour tenir les rencontres, dans la mesure où les enseignantes de chacune des communautés provenaient de différentes écoles et régions. Entre chaque rencontre, les enseignantes devaient réaliser une captation audiovisuelle d'un contexte d'oral réflexif présumé et compléter un journal de bord donnant des indications sur la planification effectuée avant l'activité et permettant un retour réflexif sur celle-ci, notamment via le visionnement de la captation.

Au terme de la deuxième année de la recherche, nous avons réalisé des entretiens individuels avec les enseignantes pour savoir ce qu'elles retiraient de cette année d'expérimentation en lien avec l'oral réflexif et la gestion de la classe, ce qu'elles comptaient mettre en place à la rentrée suivante et pour connaître leurs besoins d'accompagnement pour l'année à venir. À ce sujet, les enseignantes ont exprimé des besoins plus propres à leur réalité individuelle ou à leur degré d'enseignement, ce qui a fait en sorte que nous avons choisi de former, à l'an 3, des groupes « de besoins » de deux ou trois enseignantes de même cycle. Les neuf enseignantes prenant toujours part au projet ont été rassemblées en quatre sous-groupes, également composés de deux CP (les mêmes pour chaque groupe, cette fois) et des trois chercheuses. Les regroupements ont été rencontrés à trois reprises pendant l'année par l'intermédiaire de l'application Zoom. À nouveau, la captation audiovisuelle et le journal de bord ont été utilisés comme outils de collecte de données. Pour conclure la recherche, un bilan a été réalisé par l'entremise d'un questionnaire en ligne complété par les enseignantes collaboratrices.

### **Apports et prospectives**

La visée de la présente contribution est de montrer, d'une part, la façon dont la collaboration au sein du projet a permis le développement professionnel et la transformation des pratiques d'enseignement en vue de donner davantage la parole aux élèves ainsi que, d'autre part, les implications d'une telle forme de collaboration pour les personnes enseignantes et les chercheuses universitaires impliquées. Les différents

---

<sup>3</sup> Trois CP sont intervenues dans la recherche : une faisait partie des deux communautés et deux autres intervenaient chacune dans une communauté.

<sup>4</sup> Quatre rencontres avaient été prévues, mais l'une d'entre elles a dû être annulée en raison de la fermeture prolongée des écoles lors du congé des fêtes de fin d'année de 2021.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

points de vue, dont celui d'une enseignante collaboratrice nommée Geneviève, seront donc présentés successivement quant aux éléments susmentionnés.

### *Point de vue des personnes enseignantes<sup>5</sup>*

#### *Développement professionnel*

Plusieurs des apports importants de la recherche collaborative identifiés par Geneviève concernent son développement professionnel. Lors de l'entretien que nous avons mené avec elle, elle a d'emblée mentionné être heureuse d'avoir pu « avoir des assises théoriques sur la didactique de l'oral ». Comme elle n'avait pas eu de cours de didactique de l'oral pendant sa formation initiale, ses pratiques disciplinaires relativement à cet objet étaient, selon elle, très « instinctives ». L'accompagnement dont elle a bénéficié tout au long du projet l'a amenée à voir autrement le développement de cette compétence, ce qu'elle souligne d'ailleurs dans son bilan : « La didactique de l'oral, c'est bien plus que de faire faire des présentations orales devant le groupe quelques fois par année. »

Ensuite, le même phénomène s'est produit en ce qui a trait à la gestion de la classe. Sans parler d'assises théoriques, Geneviève mentionne une transformation de sa conception même de ce qu'est la gestion de la classe. D'une conception plus restreinte, qui « renvoyait à la capacité à éviter les débordements et les comportements plus agités de la part des élèves », elle entrevoit à présent plus largement les composantes de cette compétence professionnelle. Elle y inclut maintenant, entre autres, le développement des relations sociales, le fonctionnement de la classe, les attentes de part et d'autre, le climat de la classe, l'attention et l'engagement des élèves : « Après cette recherche, je comprends qu'une gestion de classe saine peut avoir des visées de coopération et permettre aux élèves d'interagir harmonieusement. » Elle inscrit ainsi sa gestion de la classe davantage dans une visée éducative (Dumouchel et Dufour, 2023), où non seulement elle reconnaît le pouvoir de l'élève, mais où elle lui permet également d'exercer sa volonté, de s'engager envers ses choix et de les modifier, au besoin. Selon elle,

il est primordial de donner du pouvoir aux élèves en les amenant à prendre des décisions qui ont un véritable impact sur la vie de la classe. La force du groupe est un atout incomparable pour transformer l'ambiance et le niveau d'implication des élèves. La motivation de ces derniers augmente significativement lorsqu'ils ont un réel pouvoir sur le déroulement des activités.

---

<sup>5</sup> La rédaction de cette section a été faite en collaboration avec l'enseignante Geneviève Brassard, à partir d'un entretien individuel et de ses réponses au bilan de fin de recherche. C'est à elle qu'il est fait référence lorsqu'elle est explicitement nommée dans le texte.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Sans qu'il ait spécifiquement fait partie des objectifs de la recherche, on remarque que le processus de responsabilisation prend tranquillement place dans sa classe.

En somme, sa participation à la recherche a permis à Geneviève de consolider son pouvoir d'experte (Landry, 2007; St-Arnaud, 2003), et ce, tant en didactique de l'oral qu'en gestion de la classe. Elle est ainsi mieux outillée pour adopter une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) envers les élèves. En effet, elle ne se voit plus seulement comme experte des contenus et de l'évaluation de l'oral et des comportements, mais davantage comme experte du processus : « C'est beaucoup plus conscient, donc je ne m'arrête pas à ce qui est dit par rapport à la matière, mais à qui le dit, puis comment la conversation est menée aussi dans le groupe. » Elle ne ressent plus le besoin de contrôler constamment les discussions et les comportements, et cela oriente la façon dont elle pense et planifie les moments d'échange entre les élèves : « Je retiens que faire parler les élèves, c'est un choix qui est conscient ».

### *Transformation des pratiques*

La structure de la recherche collaborative a également un effet sur la transformation des pratiques des personnes enseignantes qui y ont pris part. Tant dans son bilan que lors de notre entretien, Geneviève a mis en avant sa prise de conscience relativement au caractère transversal de l'oral réflexif. Selon elle, il s'agit d'un oral qui peut être présent dans toutes les disciplines scolaires, ce qui l'a amenée à l'intégrer à ses pratiques quotidiennes : « Chaque jour, je cherche à avoir au moins un moment dans ma planification où les élèves doivent faire de l'oral réflexif. J'identifie facilement ces moments où ils construisent leurs connaissances par la discussion ». Elle mentionne aussi avoir apporté des changements à sa gestion de la classe, notamment sa façon d'intervenir dans les échanges en cherchant « moins à mener la discussion et en donnant davantage de pouvoir à [ses] élèves dans différentes matières ». Cela est rendu possible par l'expertise que Geneviève a développée à propos de l'oral réflexif à travers la réalisation du projet et dont il a été question précédemment. Comme elle maîtrise « l'objet » ainsi que les conditions de sa mise en œuvre, elle est en mesure de reconnaître les moments potentiels où ses élèves peuvent effectuer de l'oral réflexif, en dehors de ce qu'elle a expérimenté dans la recherche. À ce sujet, elle indique avoir réinvesti l'oral réflexif en mathématiques, dans des situations présentant un niveau de difficulté suffisant pour que les élèves aient à coopérer pour réaliser la tâche, dans une optique d'interdépendance (Plante, 2012), ainsi que dans des activités d'univers social. Ce faisant, les élèves profitent de contextes diversifiés leur permettant de mobiliser les habiletés langagières et sociales nécessaires au développement de leurs compétences en littératie.

Les connaissances que Geneviève a développées à propos de l'oral réflexif et de la gestion de la classe lui fournissent également de nombreux outils pour faire plus efficacement de l'étayage en situation d'oral réflexif, ce qui était d'ailleurs une préoccupation des enseignantes ayant



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pris part au projet. Elle souligne qu'auparavant, elle avait tendance à s'arrêter au contenu lorsque ses élèves discutaient en contexte de travail en équipe, mais que maintenant, elle a « également un autre regard, qui porte sur la façon dont les élèves s'expriment entre eux ». Selon elle, elle sait maintenant quoi observer lorsque les élèves échangent entre eux ; elle est, entre autres, plus attentive à qui prend la parole et à qui ne la prend pas. Cela l'amène à fournir un accompagnement plus efficace, notamment en posant des questions qui stimulent les interactions. Elle indique aussi qu'elle n'hésite pas à réinvestir plusieurs des acquis faits dans le cadre du projet à travers les rencontres des communautés de pratique et des groupes de besoin, dans les activités qu'elle propose à ses élèves. Elle mentionne, à titre d'exemples, la méthode « penser, parler, partager » (Chapin et al., 2009) ainsi que les structures coopératives (Rouiller et Howden, 2010).

Enfin, sa participation à la recherche a conduit Geneviève à modifier certaines de ses façons de faire habituelles et à essayer de nouvelles choses. Comme nous sommes parties des pratiques existantes des enseignantes pour y greffer des moments d'oral réflexif, pour elle, cela a consisté à transformer sa manière de conduire la phrase dictée du jour (Brissaud et Cogis, 2011), une activité qu'elle menait sur une base régulière. Traditionnellement, celle-ci consiste à dicter une phrase aux élèves qui la transcrivent individuellement avant de mettre en commun les différentes graphies. Par la suite, les élèves échangent à propos de ces graphies, dans le cadre d'une discussion en grand groupe menée par la personne enseignante, pour déterminer celle qui sera retenue pour chacun des mots. À l'an 2 de la recherche, nous avons demandé à Geneviève de placer les élèves en dyade avant la discussion en grand groupe, afin qu'ils puissent confronter leurs phrases, pour en arriver à un consensus sur les graphies à conserver, dans un contexte qui permettrait à chacun de s'exprimer. Selon elle, cette façon de faire s'est avérée être une « révélation » : « Jamais je n'avais pensé à ça et c'est quelque chose que je fais depuis 15 ans. J'ai choisi une activité chouchou, puis on m'a proposé quelque chose que je n'aurais jamais vu autrement. » Elle mentionne avoir conservé cette façon de procéder depuis, ce qui atteste d'une réelle transformation de pratiques, rendue possible par le déroulement de la recherche collaborative et l'accompagnement soutenu en découlant.

### *Implications de la participation à une recherche collaborative*

À propos des implications qui découlent du dispositif de collaboration mis en place, Geneviève en a relevé trois. D'abord, elle souligne que dans le cadre d'une collaboration comme celle qu'elle a pu vivre, les échanges entre les participantes et entre celles-ci et les chercheuses ont contribué à l'adoption d'une vision plus globale sur sa pratique. Elle fait également mention du regard neuf que les chercheuses ont posé sur les dispositifs qu'elle mettait en œuvre (p. ex. la phrase dictée



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du jour) en proposant des solutions basées sur des données issues de recherches :

Ce que vous nous proposez, ce sont vraiment des dispositifs qui ont été testés, qui ont été validés, donc peu importe les cas que j'ai dans ma classe, je devrais pouvoir essayer ces dispositifs-là. On dirait que vous proposez vraiment un nouveau regard sur les situations qu'on présente entre nous. C'est bien qu'on soit entre enseignantes, il faut comprendre la réalité de l'une et de l'autre, mais que vous, vous soyez là, ça vient ajouter une autre dimension.

Une autre implication relevée par Geneviève découle de la participation à une communauté de pratiques et au groupe de besoins mis en place dans le cadre de la recherche (cf. *Déroulement*). Geneviève rapporte que le fait de participer à ces groupes l'a poussée à vouloir expérimenter de nouvelles pratiques ou à varier celles qu'elle proposait déjà à ses élèves. En outre, pouvoir se réunir avec moins de participantes a été souligné comme un avantage favorisant les échanges au sein du groupe. Elle indique aussi que ces modes de regroupement ont favorisé la création de liens entre les participantes : « J'ai aimé le petit groupe. D'une rencontre à l'autre, on se souvient de ce que la personne a fait la dernière fois, des questions qu'elles avaient posées, des améliorations proposées et on a hâte de savoir comment cette personne-là a réinvesti le tout. » Le fait de se réunir avec des collègues qui reçoivent également des propositions d'amélioration de leurs pratiques a été profitable pour elle, dans la mesure où elle pouvait s'en inspirer par la suite pour les mettre en œuvre dans sa classe.

Dans l'entretien, Geneviève a également mentionné quelques conditions pour assurer la réussite d'une recherche collaborative. Ce type de recherche doit comporter un nombre suffisant d'enseignantes pour que le groupe puisse avoir accès à diverses réalités, tout en assurant un équilibre entre le nombre d'enseignantes participantes et le nombre de chercheuses collaborant au projet. Cela permet d'éviter de s'engager dans une démarche où les chercheurs et chercheuses imposent des manières de faire plutôt que de les coconstruire avec les personnes enseignantes participantes (Jacob et al., 2021). De plus, Geneviève a mis en évidence l'importance, pour les chercheuses, d'établir un climat de confiance pour que toutes les personnes participant à la recherche sentent qu'elles ont une place pour s'exprimer. Elle rapporte d'ailleurs qu'il est parfois difficile pour les enseignantes de le faire, dans la mesure où elles auraient peur du jugement selon elle : « On a beaucoup peur du jugement, puis on a peur d'ouvrir notre porte, parce qu'on a peur de se faire dire que ce qu'on fait, ce n'est pas ce qu'il faudrait faire. » Une autre des conditions gagnantes est l'instauration de moments de coconstruction, où tout le monde contribue à la recherche de solutions. Pour illustrer ses propos, Geneviève mentionne que si les solutions provenaient seulement des chercheurs ou chercheuses, cela les placerait en position d'autorité, entravant ainsi le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

partage entre les participants. Elle souligne toutefois qu'il est important que les personnes chercheuses « apportent le côté théorique » pour que celui-ci ait des échos dans la classe, ce qui est le but de cette approche de recherche. Une autre des conditions relevées par Geneviève concerne les captations audiovisuelles, qui ont permis aux chercheuses d'avoir accès à ce qui se passait en classe et aux enseignantes de recevoir une rétroaction sur des pratiques authentiques. Le nombre de rencontres prévues pour assurer un bon rythme a aussi été souligné comme une condition favorisant la réussite d'une telle recherche. Une dernière condition évoquée par Geneviève concerne la plus-value découlant de la participation de personnes enseignantes d'un même établissement à une recherche collaborative. Elles peuvent se soutenir et s'influencer positivement dans les pratiques qu'elles mettent en place, ce que rapporte Geneviève :

J'avais une collègue qui prenait elle aussi part à la recherche, qui n'était pas dans le même sous-groupe que moi, ce qui fait qu'on pouvait se parler de ce qu'on faisait, s'orienter, puis se donner un peu confiance, quant à ce qu'on faisait dans nos activités. Puis je pense qu'on s'est influencées aussi une l'autre dans les activités qu'on faisait. Donc ça, je pense que ce sont des pratiques gagnantes.

Enfin, Geneviève a pris soin de souligner qu'il aurait été souhaitable que la direction de son établissement s'intéresse à sa participation au projet à la recherche, par exemple en lui posant des questions à ce sujet. Elle indique également qu'il pourrait être intéressant de bénéficier d'espaces (figurés) pour discuter des résultats en lien avec les projets de recherche auxquels les personnes enseignantes participent. En ce sens, selon elle, les directions auraient alors un rôle à jouer pour s'assurer de la diffusion des résultats et valoriser la recherche qui se fait au sein de leur établissement.

### *Point de vue des chercheuses*

#### *Développement professionnel*

Tout au long de la réalisation de la recherche, mais plus particulièrement à l'an 2 et à l'an 3, nous avons pu constater une réelle prise de conscience progressive de l'interdépendance de la didactique et de la gestion de la classe chez la majorité de nos collaboratrices. Ce faisant, plusieurs d'entre elles ont mentionné à maintes reprises, comme Geneviève l'a souligné dans son entretien, que les contextes d'oral réflexif devaient être planifiés, et ce, tant du point de vue didactique que de celui de la gestion de la classe : pour que les élèves bénéficient de plus de temps de parole et échangent entre eux de façon efficace pour en arriver à une coconstruction de connaissances, il est nécessaire de leur donner l'espace dont ils ont besoin pour y parvenir, ce qui passe par certaines modifications en gestion de la classe.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Néanmoins, cette mise en cohérence a mis un certain temps à émerger. Selon les réponses relevées lors du groupe de discussion portant sur la gestion de la classe, cette dernière était considérée comme maîtrisée par la majorité des enseignantes, alors que comme l'a mentionné Geneviève, l'oral constituait une réelle préoccupation chez celles qui n'avaient pas été formées à son enseignement. Il va donc sans dire que l'oral réflexif représentait, en quelque sorte, une nouveauté pour elles, et a ainsi été davantage au cœur des échanges des communautés de pratique et des groupes de besoins ainsi que de l'accompagnement que nous avons proposé à nos collaboratrices. En cours de route, les enseignantes ont toutefois pris conscience que si elles souhaitaient mettre en place des contextes d'oral réflexif efficaces, elles devaient apporter des modifications à leurs pratiques de gestion de la classe. Par exemple, elles ont dû apporter des changements dans la dynamique des échanges, proposer des questions de relance plutôt que de chercher à valider des réponses et effectuer une réelle planification des regroupements d'élèves.

### *Transformation de pratiques*

L'oral réflexif avait déjà été défini par d'autres didacticiens du français (Chabanne et Bucheton, 2002) et fait l'objet de quelques recherches (notamment Dupont, 2015; Dupont et Grandaty, 2012; Plessis-Bélaïr, 2008). Nous avons pu constater qu'au fil du temps le concept a subi des réinterprétations, ce qui a fait en sorte que sa définition de base (Chabanne et Bucheton, 2002), qui convenait à une grande diversité de contextes d'oral réflexif, a partiellement perdu son essence. Les observations de contextes de prise de parole authentiques réalisées au sein de la recherche nous ont permis d'opérationnaliser la définition originale et, ce faisant, d'en faciliter la conceptualisation par nos collaboratrices. Leur compréhension de ce qu'est l'oral réflexif s'est donc affinée tout au long du projet par l'intermédiaire de l'accompagnement que nous leur avons fourni. Le fait de mieux comprendre ce type d'oral leur a permis de reconnaître plus facilement les moments potentiels où il pouvait être mis à profit dans leurs pratiques existantes, ce qui démontre bien le caractère transversal de l'oral réflexif.

Comme Geneviève l'a souligné, les communautés de pratique et les groupes de besoin étaient composés d'enseignantes présentant des profils diversifiés et évoluant dans des contextes variés. Conséquemment, l'échantillon présentait une certaine hétérogénéité, ce qui fait en sorte que toutes les enseignantes n'ont pas progressé au même rythme. Le contexte pandémique qui a affecté le déroulement de notre recherche nous a limitées dans les modalités d'accompagnement que nous pouvions mettre en place. Or, la recherche collaborative a ceci de particulier qu'elle doit évoluer en cours de réalisation en fonction des besoins du milieu de pratique. Nous avons pu apporter des ajustements à notre devis initial, mais qui n'étaient, à notre avis, pas suffisants pour permettre l'accompagnement plus soutenu qui aurait été nécessaire à certaines collaboratrices. Aussi sommes-nous d'avis que pour favoriser une



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

transformation des pratiques plus uniforme chez tous les collaborateurs, il est nécessaire d'être en mesure de faire preuve d'une grande flexibilité en ce qui a trait aux modalités de réalisation de la recherche, et ce, tout au long de la réalisation d'une recherche collaborative.

### *Implications de la réalisation d'une recherche collaborative*

Pour des chercheuses universitaires, la réalisation d'une recherche collaborative donne un accès privilégié à des pratiques authentiques, notamment par l'intermédiaire des outils de collecte utilisés (vidéos et journaux de bord). La participation de personnes enseignantes permet, en effet, de bénéficier de l'éclairage du terrain sur des préoccupations ayant des fondements plus théoriques. De surcroît, ce type de recherche, reposant sur la complémentarité des expertises des différents collaborateurs, assure une mise en cohérence et une meilleure articulation des propositions issues de la recherche et de celles émanant du milieu de pratique. Cela établit un pont entre le milieu universitaire et la classe (Vinatier et Morrissette, 2015), dont l'absence a souvent été décriée dans les recherches en sciences de l'éducation.

Les modalités de la recherche, par sa nature collaborative, nous ont donné accès à des moments de coconstruction de pratiques, qui ont été réalisés de façon spontanée, en partant des pratiques existantes des enseignantes. Comme mentionné, ces moments d'échange nous ont permis de faire prendre conscience aux enseignantes que l'oral réflexif se déploie au quotidien et dans une multitude de contextes, ce qui rejoint les principes de la littératie. Ce faisant, elles ont pu mieux accompagner leurs élèves pour les doter d'outils langagiers et sociaux leur permettant de se mouvoir dans une grande diversité de situations de la vie courante, de s'épanouir en tant que citoyens et, ultimement, de contribuer au fonctionnement de la société.

### **Références**

- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 1-23). Presses Universitaires de France.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Chapin, S. H., O'Connor, C. et Anderson, N.C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grade K-6*. Maths Solutions.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51.
- Dumouchel, M. (2017). *L'articulation des liens entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>
- Dumouchel, M. et Dufour, F. (2023). Créer son modèle personnel de gestion de la classe. Dans F. Dufour et M. Dumouchel (dir.), *La gestion de la classe : innover par un modèle personnalisé* (p. 17-36). Éditions CEC.
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec les albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 1-25.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 51-66.
- Jacob, E., Charron, A. et Couture, C. (2021). La recherche collaborative. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance : Origines, méthodes et applications* (p. 431-458). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ks6wb9>
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-primaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*.  
[https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf)
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1).  
<https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 252-283. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1215>
- Plessis-Bélaïr, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (1999). Les systèmes d'émulation en salle de classe : une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience. *Vie pédagogique*, 111, 47-50.
- Rouiller, Y. et Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière éducation.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Presses de l'Université de Montréal.
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.  
<https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Vygotsky, L. S. (1985 [1934]). *Pensée et langage*. Messidor.