



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



L'ORAL RÉFLEXIF REPENSÉ AU REGARD D'UNE GESTION DE LA CLASSE RESPONSABILISANTE : IMPACTS D'UNE RECHERCHE SUR LA FORMATION INITIALE EN DIDACTIQUE DE L'ORAL**

KATHLEEN SÉNÉCHAL, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

GENEVIÈVE MESSIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

MÉLANIE DUMOUCHEL, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

Résumé

Notre équipe mène actuellement une étude dont l'objectif est de coconstruire, avec des enseignants du primaire (n=12), des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de l'oral réflexif. Ce dernier implique une redistribution du temps de parole entre l'enseignant et les élèves, ce qui se fait normalement en adoptant une gestion de la classe responsabilisante. Considérant que les pratiques de gestion de la classe sont depuis longtemps identifiées par les enseignants comme l'un des principaux défis relatifs à leur insertion professionnelle, nous avons jugé indispensable de réfléchir conjointement aux choix didactiques et de gestion de la classe. Cette contribution est donc l'occasion de présenter les impacts de la réalisation des étapes préparatoires de notre recherche sur la formation initiale à l'enseignement de la communication orale, plus particulièrement en ce qui a trait à la planification de séquences d'enseignement tenant compte des différentes dimensions de l'acte d'enseigner.

Mots-clés : Didactique de l'oral, gestion de la classe, oral réflexif, interactions verbales, coopération.

¹ Adresse de contact : senechal.kathleen@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>

1. INTRODUCTION

Actuellement, à l'école primaire, l'oral occupe deux statuts : celui d'objet, où il est enseigné comme tel, et celui de médium, où la prise de parole est au service d'autres apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006). Si le premier statut a donné lieu à des recherches visant à outiller les enseignants dans les dernières années au Québec, le second a été beaucoup moins étudié (Dumais *et al.*, 2017). En effet, depuis quelques années, l'accent a souvent été mis sur l'oral conçu comme un objet, donc enseignable, laissant de côté l'oral réflexif, issu du statut d'oral médium, qui constitue pourtant une pratique transversale dont l'« apport est important pour la construction des connaissances dans l'ensemble des disciplines scolaires » (Dumais *et al.*, 2017, p. 117-118). Suivant cela, nous avons choisi, dans le cadre de la recherche dont il sera question dans cette contribution, de nous pencher sur cet oral en situation. Comme l'oral réflexif nécessite la mise en place de contextes interactifs dans lesquels les élèves sont amenés à mettre en mots leur pensée pour apprendre (Plessis-Bélair *et al.*, 2017), il doit y avoir une véritable place pour les interactions verbales en classe. Et pour que cela soit possible, les pratiques de gestion de la classe qui sont mises en œuvre par l'enseignant devraient être en adéquation avec les choix qui sont faits sur le plan didactique (Dumouchel, 2017). Considérant cette nécessité d'arrimer davantage les deux dimensions de l'acte d'enseigner, l'objectif principal de notre recherche est de coconstruire, avec des enseignants du primaire (n=12), des pratiques d'enseignement et de gestion de la classe soutenant la mise en œuvre de l'oral réflexif chez les élèves.

Après avoir présenté certains aspects de notre problématique ainsi que trois éléments centraux de notre recherche, nous détaillerons les étapes de la démarche méthodologique sous-tendant notre projet ainsi que l'implication des enseignants dans celles-ci, en justifiant d'abord la nécessité d'une collaboration entre des praticiens et des chercheuses. Nous montrerons finalement comment la planification de cette recherche, qui en est encore au stade du démarrage, influence déjà la formation initiale en didactique de l'oral.

2. PROBLÉMATIQUE

On sait depuis maintenant longtemps que les interactions sociales jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage (Vygostki, 1934/1985). Dans une perspective socioconstructiviste, la construction des savoirs, même si elle est personnelle à chacun, s'effectue en effet dans un cadre social et donc, par défaut, interactif. De ce point de vue, les échanges, fondements de l'oral réflexif, peuvent être envisagés comme des catalyseurs de l'apprentissage (Chabanne et Bucheton, 2002) : en entrant en relation avec ses pairs ou l'enseignant par l'entremise de la parole, l'élève apprend à verbaliser ce qu'il pense, ce qu'il comprend, et à modifier, voire bonifier, sa façon de voir les choses au contact de ses interlocuteurs, ce qui lui permet de réaliser des apprentissages (Plessis-Bélair *et al.*, 2017). Ce faisant, il développe et exerce sa réflexivité, que Chabanne et Bucheton (2002) définissent comme une « prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate » (p. 5) permise par le langage et qui « se développe par la capacité à *repandre-transformer* » le discours des autres (p. 10). En contexte d'oral réflexif, l'élève met en œuvre en contexte scolaire des objets ou des habiletés d'oral, que l'on pourrait qualifier de transversales (Dumais *et al.*, 2017). Il peut s'agir d'objets ou d'habiletés qu'il possédait déjà, appris par l'expérience ou par un enseignement formel, et qui peuvent par la suite être réinvestis dans son quotidien, notamment pour lui permettre de participer activement à la société, ce qui rejoint les préoccupations des chercheurs s'étant intéressés à la littératie volet oral (Lafontaine, 2016; Lafontaine *et al.*, 2017).

Malgré l'importance reconnue de cet oral à caractère transversal (Plessis-Bélair, 2008), il apparaît que les enseignants procèdent généralement de façon intuitive pour soutenir les élèves dans leurs interactions quotidiennes (p. ex. par une observation aléatoire non documentée; Sénéchal, 2018a). En effet, ils ne mettraient pas en place des pratiques d'enseignement de l'oral qui favoriseraient la prise de parole de leurs élèves, ce que confirment les observations d'Allen *et al.* (2017). Pourtant, il est nécessaire que les enseignants jouent un rôle de médiation pendant les prises de parole spontanées, de façon à offrir aux élèves des occasions fréquentes « de mettre en mots ce qu'ils ont appris, ce qu'ils [ont] à apprendre ou ce qu'ils anticipent de la suite de l'apprentissage » (Dumais *et al.*, 2017, p. 111). Cette façon de procéder implique cependant des changements dans la réalisation des échanges pour plusieurs enseignants. Si la dynamique des interactions verbales entre un enseignant et ses élèves a été davantage étudiée à la fin des années 1980 et au début des années 1990, certains faits énoncés à l'époque sont toujours d'actualité selon nos observations sur le terrain. En 1991, citant Sirota (1988), Perrenoud soulignait qu'« en général, le maître parle beaucoup plus que ses élèves [...]. Et [que] surtout, même lorsqu'ils ont la parole, le maître reste l'organisateur des conversations légitimes » (p. 17). Cela rejoint les constats d'une étude de Manesse (1987), « montrant que si on parle beaucoup en classe de français (plus qu'on écrit), ce feu roulant d'échanges rapides permet peu aux élèves d'assumer des prises de parole autonomes et complexes » (Nonnon, 1999, p. 108), ou ceux d'une enquête de Florin (1995) exposant la prédominance de l'enseignant dans les interactions en classe. Dans une étude plus récente, Lepoire-Duc et Sautot (2009), mentionnaient que sur les 4 200 mots énoncés dans la classe de l'un des enseignants ayant pris part à leur double étude de cas lors de la mise en œuvre d'une activité grammaticale (d'une durée d'une heure trente), 93 % l'avaient été par le praticien. On ne peut évidemment pas parler de faits indiscutablement généralisables, mais on peut supposer qu'ils concernent plusieurs praticiens dont l'enseignement du français suit le modèle traditionnel, très persistant, dans lequel domine une démarche magistrale et transmissive (Simard *et al.*, 2010). De telles pratiques d'enseignement sont davantage cohérentes avec des pratiques de gestion de la classe behavioristes et magistrocentrées, où l'enseignant s'approprie tous les pouvoirs.

Les études sur les pratiques de gestion de la classe des enseignants semblent confirmer notre hypothèse (Dumouchel, 2017; Richard et Bissonnette, 1999) : les résultats de ces recherches montrent qu'une grande majorité d'enseignants instaurent un climat autoritaire dans leur classe, reconnaissant peu de pouvoir et de contrôle à l'élève et le maintenant dans une position de subordination, voire d'obéissance. Une telle gestion de la classe ne permet pas à l'apprenant d'avoir de pouvoir sur ses comportements ou encore de réellement réfléchir et prendre position sur les enjeux de sa classe : ces pratiques n'« incite[nt] [pas] l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation » (MÉQ, 2001, p. 6) ni ne le prépare à devenir un citoyen responsable, à promouvoir la démocratie et à participer de façon constructive à l'évolution de la société, comme visé par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001). À l'inverse, toujours selon les études mentionnées plus haut, l'instauration d'une gestion de la classe responsabilisante, à travers un climat coopératif, favorise des prises de paroles autonomes et complexes (Dumouchel, 2017; Richard et Bissonnette, 1999). Ces dernières sont en effet indispensables au bon fonctionnement de ce type de gestion de la classe : dans un tel climat, l'enseignant et les élèves se retrouvent très fréquemment dans des situations d'interaction où le pouvoir et les responsabilités qui en découlent sont partagés. Or, pour plusieurs praticiens, passer d'une gestion de la classe traditionnellement behavioriste et magistrocentrée à une gestion de la classe laissant beaucoup plus de place à la parole de l'élève fait craindre une perte de contrôle sur le groupe. Il va de soi que tout changement place l'enseignant devant une prise de risque qui pourrait se concrétiser par une désorganisation de son action (Perrenoud, 2001). Il est néanmoins essentiel, selon Dumouchel (2017), que les deux dimensions de l'acte d'enseigner, soit la didactique et la gestion de la classe, s'opèrent en cohérence pour optimiser l'enseignement (Butlen *et al.*, 1999).

3. ORAL REFLEXIF ET PRINCIPES D'UNE GESTION DE LA CLASSE RESPONSABILISANTE

Trois éléments clés émergent du problème présenté et doivent être explicités : le concept d'oral réflexif et celui d'une gestion de la classe responsabilisante, ainsi que le lien entre la didactique de l'oral et la gestion de la classe.

3.1 L'oral réflexif

L'oral réflexif consiste en une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.)². Cet oral peut se réaliser en deux étapes qui ne sont pas nécessairement séquentielles, soit l'exploration d'une représentation puis sa communication. Dans la première, il s'agit d'offrir aux élèves une opportunité de s'approprier une idée en lui donnant forme par la parole. À ce stade, le discours n'est habituellement pas très structuré, le locuteur cherchant avant tout à construire du sens pour lui-même. Il est ensuite en mesure de « communiquer sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire » (Moisan, 2000, p. 36). Comme l'élève cherche à se faire comprendre, sa prise de parole en interaction favorisera la construction de sens chez ses interlocuteurs, « qui peuvent s'appuyer sur le discours de l'autre pour construire le leur et pour améliorer leur compréhension du sujet » (Sénéchal, 2012, p. 44).

Par ailleurs, il importe de souligner que lorsqu'il est question d'oral réflexif, on doit comprendre que les objets ou habiletés d'oral sont sollicités en fonction de la situation d'interaction qui se présente, donc que l'oral réflexif ne s'enseigne pas formellement. Ainsi, quand il en est question, nous faisons référence à des contextes où l'enseignante peut (ou non) accompagner ses élèves au gré des interactions vécues en classe (Dumais *et al.*, 2018) plutôt qu'à des situations d'enseignement-apprentissage, où les intentions d'apprentissage sont bien souvent déterminées en amont de celles-ci. L'élève apprend donc non seulement à mettre en mots sa pensée, mais il apprend aussi l'oral à travers le contexte d'interaction dans lequel il est placé, ce qui ne peut se faire efficacement sans accompagnement adéquat. En effet, les recherches s'étant penchées sur l'oral réflexif soulignent le même constat : les élèves sont capables de prendre la parole avec une visée réflexive, mais ils ont besoin d'être plus fréquemment placés dans ces contextes de prise de parole, lesquels nécessitent un étayage des enseignants (Plessis-Bélaïr, 2008). Suivant cela, la gestion de la classe peut s'en trouver changée, car le rôle même de l'enseignant sera potentiellement modifié.

² Nous proposons dans ce texte une définition formelle de l'oral réflexif à partir des textes écrits sur la question. Bien que ces textes proposent des éléments conceptuels pertinents, nous considérons que l'oral réflexif est une notion en construction, c'est-à-dire que des recherches empiriques sont nécessaires pour bonifier l'actuelle définition que nous proposons dans le cadre de cet article. À notre avis, les données issues de notre recherche contribueront à une proposition conceptuelle et théorique qui s'appuiera sur l'expérience de cet oral en contexte.

3.2 La gestion de la classe responsabilisante

Pour favoriser les contextes de prises de parole et les interactions en classe, certaines pratiques de gestion de la classe seraient plus appropriées que d'autres. C'est le cas d'une gestion de la classe responsabilisante, soit « l'ensemble des pratiques éducatives que les enseignants, pour et avec les élèves, conçoivent, organisent et réalisent afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer les conditions qui favorisent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Dumouchel et Lanaris, 2020, p. 294). Ainsi, il devient indispensable pour l'enseignant de reconnaître le pouvoir de l'élève³, puisque celui-ci est indissociable de sa responsabilisation (Dumouchel, 2017). En effet, pour que cette dernière se réalise pleinement, l'enseignant ne doit pas s'attribuer tous les pouvoirs dans la classe (dont le temps de parole). Ce changement de posture de l'enseignant accorde nécessairement une plus grande place aux élèves (lors de discussions, de partages d'idées, de débats, de prises de position, etc.). Comme nous l'avons souligné, plusieurs enseignants hésitent à opérer ces changements dans leurs pratiques d'enseignement, car ils craignent que cela engendre une désorganisation de leur groupe, ainsi que de leur propre action. Dans la mesure où les pratiques de gestion de la classe sont, depuis longtemps, identifiées par les enseignants comme l'une de leurs préoccupations majeures et, par le fait même, leur principale source de difficultés (Lessard et Schmidt, 2011), un tel changement de pratiques nécessite donc un accompagnement mettant de l'avant les dialogues et interactions avec les pairs ou des experts (Dumouchel et Lanaris, 2020). Considérant cela, nous croyons que les enseignants seront encore plus motivés à instaurer des pratiques qui combinent oral réflexif et gestion de la classe. En effet, lorsque les enseignants (notamment débutants) sont soutenus dans le développement de leur compétence en gestion de la classe, ils en retirent non seulement un enrichissement professionnel, mais également une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et de leur motivation professionnelle (Dufour, 2009).

3.3 Le lien entre la didactique de l'oral et la gestion de la classe

Comme la mise en œuvre d'activités d'oral réflexif demande l'adoption de pratiques de gestion de la classe cohérentes avec elles, nous proposons d'allier des approches issues de la gestion de la classe et de la didactique de l'oral de façon à atteindre notre objectif de recherche. Jusqu'à maintenant, peu d'études se sont intéressées aux liens unissant ces deux champs de recherche (Dumouchel, 2017). Pourtant, Freinet (1939) a mis en évidence très tôt que la didactique et la gestion de la classe ne devraient pas être traitées séparément, étant deux dimensions indissociables pour réfléchir l'acte d'enseigner. Vanhulle (1999) a d'ailleurs constaté, en s'intéressant au lien entre la gestion de la classe et l'apprentissage de la compréhension en lecture, que les deux dimensions devraient être traitées sous une même conception du rapport au savoir. Quant à Butlen *et al.* (2011), ils se sont intéressés à ce même lien, mais cette fois avec la didactique des mathématiques. Leurs recherches soulignent les contradictions, mais surtout la complémentarité de ces deux dimensions qui, une fois réunies, optimisent l'enseignement. Finalement, le paradoxe qui s'opère dans le travail de l'enseignant qui n'est pas en mesure de faire des choix didactiques cohérents avec ses choix en gestion de la classe a été mis en évidence (Dumouchel, 2017 ; Marquet, 2005) et, par la même occasion, la nécessité d'une cohérence entre les deux dimensions.

³ Concrètement, une des façons de reconnaître du pouvoir à l'élève dans la classe pourrait être la mise en place d'un conseil de coopération ou encore d'une gestion de la classe démocratique.

4. COLLABORATION AVEC LES PRATICIENS A TRAVERS LES ETAPES DE LA RECHERCHE

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons choisi de nous adjoindre la collaboration d'enseignants et de faire de la recherche « avec » eux, plutôt que « sur » eux (Lieberman, 1986). Ainsi envisagée, la démarche de recherche permet de concilier la formation et la production de connaissances. Par ailleurs, comme les pratiques d'enseignement relèvent d'une « configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisées par des choix logiques d'actions conscientisées et non conscientisées par l'enseignant » (Lefevre, 2005), leur accès ne peut être possible qu'à travers un système d'interprétations qui passe, entre autres, par la verbalisation, puis l'explicitation de ces pratiques par les praticiens eux-mêmes. Comme nous savons, par expérience, que la collaboration avec les enseignants est bénéfique à cette explicitation par le biais de la pratique réflexive collective (Sénéchal, 2018b), c'est ce que nous avons choisi de privilégier pour cette recherche.

4.1 De la nécessité d'une collaboration entre le milieu de recherche et de pratique

Dès la fin des années 1980, « le paradigme d'étude de la pensée enseignante a donné naissance [...] à une conception mieux intégrée de la recherche dans laquelle existe une collaboration entre les enseignants et les chercheurs » (Tochon, 2000, p. 140), notamment pour tenir compte des contraintes du milieu qu'est la classe et des représentations des acteurs impliqués. En effet, il ne s'agit plus simplement, pour le chercheur, de proposer des pratiques ou des dispositifs d'enseignement qui découlent des savoirs antérieurs produits par la recherche au terme d'un processus de transposition, car ce dernier est loin de se terminer quand la classe commence. Au contraire, l'enseignant est « le maître d'œuvre, toujours unique, de [transpositions didactiques] dépendant de l'évènement discursif que constitue une séance d'enseignement » (Petitjean, 1998, p. 23). Aussi est-il essentiel, pour que cela soit réussi, de s'intéresser au « sens » que les enseignants construisent en contexte en vue d'intervenir adéquatement auprès d'eux (Desgagné et Bednarz, 2005), raison pour laquelle nous avons choisi de réaliser une recherche collaborative. Dans cette perspective de recherche, l'enseignant est considéré comme un partenaire, avec qui on pose un regard complice et réflexif sur la pratique (Desgagné *et al.*, 2001). Ce faisant, de l'exécutant des prescriptions issues de la recherche, l'enseignant passe à une posture de « praticien réflexif » qui contribue au développement de la pratique, avec le ou les chercheurs, dans une réflexivité conjointe.

Suivant l'objectif général de notre recherche, nous souhaitons accompagner nos collaborateurs afin qu'ils optimisent les situations qui seraient des contextes privilégiés pour qu'il y ait de l'oral réflexif. Cette situation d'oral fait de la parole un instrument d'apprentissage en permettant à l'élève de verbaliser sa compréhension et de la faire évoluer au contact de celle des autres. Comme nous l'avons souligné, cela implique une redistribution du temps de parole entre l'enseignant et les élèves, et afin que cette redistribution soit durable et constante (et non pas seulement durant quelques périodes qui seraient dédiées à l'enseignement de l'oral), nous croyons que de le faire à travers une gestion de la classe responsabilisante serait une avenue gagnante. Nous sommes d'avis que ce changement dans les pratiques de gestion de classe, combiné à l'adoption d'une posture de « praticien réflexif » par les enseignants que nous accompagnons, devrait mener à une transformation plus durable des pratiques.

4.2 Déroutement planifié de la recherche

Pour opérationnaliser notre démarche de recherche, nous nous sommes inspirées de celle proposée par Bednarz (2013), laquelle est composée de trois étapes, qui ne sont pas complètement hermétiques les unes par rapport aux autres : 1) la cosituation, qui vise à faire en sorte que la pratique explorée ait une pertinence tant pour les praticiens que pour les chercheurs; 2) la coopération, où est entreprise la démarche de réflexion proprement dite, laquelle peut se définir tout autant en termes de développement professionnel, pour les praticiens, que de collecte de données, pour les chercheurs; 3) et, enfin, la coproduction, où on s'assurera que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées tout autant pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche.

4.2.1 La cosituation

Après le recrutement des 12 collaborateurs, nous avons planifié la réalisation de deux entretiens de groupe d'une heure chacun (dans trois écoles) portant sur les pratiques d'oral réflexif et de gestion de la classe. Les questions posées aux enseignants dans ce contexte ont pour but de les amener à réfléchir à leurs pratiques d'enseignement actuelles pour favoriser l'oral réflexif et celles liées à leur gestion de la classe pendant ces situations. Les résultats de cette réflexion, en plus de faire partie de la collecte de données des chercheuses, pourront être réinvestis dans l'agir professionnel des collaborateurs et contribueront à leur faire voir la pertinence du projet de recherche.

4.2.2 La coopération

Conséquemment, les entretiens de groupe peuvent aussi être envisagés de l'angle de la coopération. Une fois les pratiques des enseignants et les obstacles présumés qu'ils rencontrent relativement à la gestion de la classe dans la mise en œuvre de pratiques d'oral réflexif ciblées, il sera possible d'établir les besoins de développement professionnel des enseignants vers lesquels orienter la collaboration (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, à la suite des échanges en groupe, chaque enseignant captera, de façon audiovisuelle, une pratique d'enseignement de l'oral, qui a pour but d'outiller les élèves à mettre en pratique un oral réflexif, d'environ 30 minutes mise en œuvre dans sa classe. Par le visionnement de ces films de classe, nous observerons ce qui est déjà présent pour orienter ensuite l'encadrement des pratiques de gestion de la classe et d'enseignement de l'oral.

Une « activité réflexive », caractérisée par une interaction entre les chercheuses et les praticiens (conseillers pédagogiques et enseignants) visant l'exploration d'un objet d'intérêt commun (Desgagné *et al.*, 2001), se mettra ensuite en branle à l'étape de la coconstruction de pratiques d'enseignement pour favoriser l'oral réflexif des élèves, soutenues par des pratiques de gestion de la classe cohérentes. Ces pratiques coconstruites seront ensuite mises en œuvre dans le cadre de deux phases d'expérimentation (observation directe sans observateur avec captations audiovisuelles) entrecoupées de bilans collaboratifs (Sénéchal, 2016) et d'ajustement intermédiaires.

4.2.3 La coproduction

La première étape de la coproduction sera constituée d'un bilan de la recherche, réalisé avec tous les collaborateurs de chaque établissement scolaire, notamment en vue de dégager les retombées directes pour la communauté de pratiques. En plus de la diffusion des résultats de la recherche au terme de celle-ci et parallèlement à sa réalisation, via des plateformes scientifiques et professionnelles (en collaboration avec les

praticiens), nous avons d'ores et déjà commencé à transférer des connaissances générées par la planification de ce projet à la formation initiale des enseignants, notamment dans les cours de didactique de l'oral offerts dans les programmes d'éducation préscolaire et enseignement primaire ainsi que d'enseignement du français au secondaire, dont il sera question dans la prochaine partie de la présente contribution.

5. L'INFLUENCE DE LA RECHERCHE SUR LA FORMATION INITIALE

Au cours des dernières années, nous avons reçu, de la part des étudiants assistant aux cours de didactique de l'oral, plusieurs questions relatives à la gestion de la classe. En effet, lorsque nous mentionnions qu'une très large part du temps de parole en classe est monopolisé par les enseignants, nos étudiants étaient tous d'accord sur le fait que cette tendance devait être inversée et que la parole devait être mieux répartie entre les élèves et l'enseignant. Toutefois, comme cela suppose d'instaurer un climat de classe coopératif (Artaud, 1989) soutenu par des modalités de travail interactives (entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes), de nombreux étudiants exprimaient ouvertement leur crainte de « perdre le contrôle » de leur groupe. C'est notamment ce qui a fait émerger l'idée du projet de recherche dont il est question dans la présente contribution. Nous avons par la suite vérifié qu'il s'agissait d'une préoccupation également présente sur le terrain : en menant une recherche exploratoire sur les pratiques d'enseignement de l'oral au primaire, les représentations et les besoins de formation y étant liés, nous avons posé certaines questions relatives au lien entre la communication orale et la gestion de la classe aux participants. Avant même le début de notre recherche collaborative, nous avons pris conscience que ses étapes de préparation nous influencent déjà comme formatrices de futurs enseignants, ce qui sera explicité dans cette section. Nous montrerons également les impacts de sa réalisation dans le cours de didactique de l'oral ainsi que la façon dont des éléments relatifs à la communication orale devraient être pris en considération dans le cours de gestion de la classe.

5.1 L'influence de la recherche sur la posture des chercheuses/formatrices

Lors de la conception du présent projet de recherche, notre équipe a eu l'occasion de porter un regard privilégié sur une compétence professionnelle que possède l'enseignant et qui occupe une place indéniable dans la formation initiale à l'enseignement : la planification. Cette compétence, bien qu'elle ne soit pas un objet de recherche proprement dit de ce projet, s'est révélée un objet de réflexion qui exerce depuis une influence sur les tâches proposées aux futurs enseignants dans les cours de didactique de l'oral. Précisons que cette réflexion sur la planification est née lors de la rédaction d'une publication (Sénéchal *et al.*, sous presse) qui a nécessité la conception de séquences d'enseignement, souvent appelées SEA⁴ dans le milieu scolaire, intégrant à la fois des dimensions propres à la didactique du français et à la gestion de la classe.

L'une des retombées concerne la place maintenant accordée dans les cours à la prise de conscience de l'impact du choix d'une stratégie didactique⁵ sur les choix qui sont à faire au regard de la gestion de la classe, ce qui demande à apprendre au futur enseignant à élargir sa vision de cette dernière et de ne plus la restreindre à la simple gestion des comportements; il doit réfléchir à une visée en gestion de la classe qui sera cohérente avec

⁴ SEA : Séquence d'enseignement et d'apprentissage.

⁵ Nous utilisons *stratégie didactique* ici comme un concept générique réunissant tout moyen que met en œuvre un enseignant en vue de l'enseignement/apprentissage d'un objet spécifique, qu'elle soit qualifiée de modèle didactique, de dispositif didactique, etc.

ses choix en didactique. Ainsi, par les tâches de planification qu'il est amené à produire, notamment dans un cours de didactique de l'oral, l'enseignant en formation est maintenant invité à réfléchir aux étapes inhérentes à la stratégie didactique sélectionnée qui lui demanderont vraisemblablement de faire des choix au regard de la gestion de la classe, puis à proposer des actions à poser qui vont dans le sens de sa réflexion. Aussi, lorsque les étudiants sont appelés à planifier, dans le cadre de leur formation, une séquence d'enseignement en communication orale à partir d'une stratégie didactique existante, il est fréquent qu'on leur demande de reproduire telle quelle la démarche proposée. Or, selon notre expérience, cela ne permet pas aux étudiants une prise de conscience de la perfectibilité d'une stratégie didactique lorsqu'elle est mise en œuvre en contexte de classe. En intégrant une réflexion sur la gestion de la classe parallèlement à la planification d'une séquence inspirée d'une stratégie didactique comme nous le faisons actuellement dans le cours de didactique de l'oral, nous donnons ainsi l'occasion aux étudiants de réfléchir à certains choix valides sur le plan didactique qui peuvent être mis en doute pour assurer une gestion de la classe optimale. Bien que nous ne l'ayons pas encore expérimenté, cette réflexion pourrait même prendre la forme d'études de cas qui nécessiteraient à la fois des savoirs issus des didactiques, ici de la didactique de l'oral, et du champ de la gestion de la classe.

Dans le même ordre d'idées, le fait de demander aux étudiants une réflexion qui sollicite conjointement des savoirs issus des cours de didactique et de ceux de gestion de classe nous permet de mettre en évidence le caractère interdisciplinaire de l'acte d'enseigner. En effet, dans l'action, l'enseignant puise dans sa base de connaissances des savoirs issus de différents champs des sciences de l'éducation ou d'autres disciplines pour enseigner. Cette interdisciplinarité des savoirs de la profession enseignante, caractère qui est à notre connaissance généralement peu mis de l'avant dans la formation théorique des futurs enseignants, est illustrée à l'intérieur des cours de didactique par la présentation d'exemples de pratiques qui seront assurément enrichis par les résultats de notre recherche.

Enfin, nous avons également pris conscience de l'importance de faire valoir, dans le cours de didactique de l'oral, que « tous les dispositifs didactiques ne se valent pas » (Sénéchal et Dolz-Mestre, 2019, p. 20) et que pour qu'il y ait apprentissage de la communication orale pour les élèves, des critères de validité didactique doivent être pris en compte pour servir de guide dans la conception d'une séquence d'enseignement. Or, il est intéressant de montrer aux étudiants que ces mêmes critères, bien qu'ils aient été formalisés dans un cadre didactique, peuvent aussi servir de pistes pour valider la pertinence des actions planifiées qui concernent la gestion de la classe dans une séquence didactique. En effet, le futur enseignant pourra se demander si les actions qu'il planifie s'appuient sur des modèles éprouvés en gestion de la classe, si elles assurent un climat de classe propice aux apprentissages (pertinence), si elles sont en lien logique avec les intentions d'apprentissage établies (cohérence), si elles sont réalisables en contexte réel à la lumière des informations connues sur le contexte dans lequel pourrait être mise en œuvre la séquence didactique (faisabilité) et si elles vont permettre un engagement des élèves, ce qui aura une incidence favorable sur leurs apprentissages (possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage chez les élèves).

5.2 L'influence de la recherche sur la formation en didactique de l'oral

En élaborant le projet de recherche dont il est question dans la présente contribution, l'une de nos intentions était d'avoir des retombées directes dans la formation initiale à l'enseignement, plus particulièrement dans les cours en didactique de l'oral. En effet, comme nous l'avons mentionné, l'idée du projet est en partie venue des préoccupations formulées par des étudiants. Ces derniers, bien que reconnaissant que l'exercice de l'oral réflexif permettait notamment aux élèves d'être plus impliqués dans leurs apprentissages, de développer leur réflexivité et leur esprit critique, se montraient plus prudents quant à la faisabilité de la mise en place de

situations où l'oral réflexif peut être favorisé au primaire ou au secondaire. Lorsqu'il était question des interactions entre pairs en contexte d'oral réflexif, plusieurs de nos étudiants ont ouvertement émis la crainte qu'une fois placés en équipe, leurs élèves délaissent la tâche proposée, ce qui pourrait mener à la désorganisation du groupe. Nous souhaitons donc être en mesure de leur proposer des éléments de réponse non seulement concrets, mais surtout efficaces lorsque d'autres étudiants nous questionneraient sur la façon de donner plus de temps de parole aux élèves sans compromettre la gestion de la classe.

L'une des façons de répartir plus équitablement la parole entre l'enseignant et les élèves est de placer ces derniers dans des situations d'interactions verbales, entre eux ou avec l'enseignant, où il peut être possible de mobiliser des objets ou des habiletés d'oral pour mettre en mots sa pensée, donc en situation d'oral réflexif, ce que nous avons choisi de mettre de l'avant dans notre étude. Dans ce contexte, les interactions constituent un espace de collaboration entre les intervenants qui participent ainsi collectivement à la coconstruction des apprentissages (Simard *et al.*, 2010). Et à partir de là, plusieurs éléments en lien avec la gestion de la classe, auxquels on ne prend pas toujours le temps de réfléchir comme didacticiens, sont à prendre en considération.

D'une part, rendre ces interactions possibles nécessite une gestion de la classe qui ne vise plus exclusivement la gestion des comportements de l'élève, mais bien sa responsabilisation à l'égard de ceux-ci et du climat de la classe. Pour ce faire, l'enseignant doit reconnaître le pouvoir de l'élève, par exemple lors de la formation des groupes de pairs. Certains enseignants choisissent d'y aller « au petit bonheur la chance » et de laisser leurs élèves se placer par affinités, ce qui peut, certes, entraîner plus de motivation à la tâche, mais également un déséquilibre dans les différents regroupements au sein desquels les élèves présenteraient des forces similaires sur le plan de la compétence visée par l'activité et ne s'apporteraient donc pas mutuellement ce dont ils ont besoin pour réussir. Rappelons qu'en situation d'oral réflexif, les apprenants sont interdépendants, puisqu'ils collaborent dans le but de coconstruire des apprentissages (Dalley, 2008). Ils doivent donc être en mesure de nourrir les échanges selon leurs propres connaissances et leurs forces respectives, d'où l'intérêt de réfléchir à la formation des groupes. Quel est le but visé en plaçant les élèves en groupe? Est-ce qu'il s'agit de leur permettre de se connaître davantage? De travailler sur l'inclusion d'un nouvel élève? De développer de nouvelles habiletés sociales? Ou, dans le cas qui nous intéresse, de construire ou de bonifier des apprentissages par les interactions entre pairs appuyées par des étayages de la part de l'enseignant (Le Cunff et Jourdain, 1999)? Un enseignant qui aura instauré un climat coopératif au sein de sa classe (voir 5.3) parviendra plus facilement à faire adhérer ses élèves à l'idée de les regrouper dans des équipes, étant donné qu'en raison de la nature collaborative du fonctionnement général de la classe, ils participeront avec l'enseignant à l'élaboration des regroupements. Ainsi, ils comprendront d'emblée qu'ils sont jumelés en vue de la réussite commune de la tâche. De plus, ils auront l'habitude des prises de parole lors du conseil de coopération, par exemple, ou encore des prises de décisions quant au fonctionnement de la classe.

D'autre part, il importe, dans toute situation d'interactions verbales comme en contexte d'oral réflexif, que certaines règles fondamentales soient respectées pour éviter que les échanges ne tournent aux incivilités, ce à quoi il faut sensibiliser nos étudiants pour qu'ils apprennent à anticiper les obstacles organisationnels que ces situations pourraient engendrer. La mise en place d'un conseil de coopération vient préparer les élèves pour de tels échanges. Cela relève entre autres de l'apprentissage de la politesse, dans un sens pragmatique (Dumais et Nolin, 2018; Maurer, 2003), puisque comme nous l'avons souligné, les élèves peuvent mobiliser, en situation d'oral réflexif, des éléments de l'oral pragmatique. Très tôt, dans la sphère familiale, on apprend généralement aux enfants à dire « s'il vous plaît » ou « merci » ou à ne pas pointer du doigt, par exemple; lorsqu'ils font leur

entrée à l'école, les petits connaissent donc, pour la plupart d'entre eux, certaines bases de la politesse. Cette dernière doit toutefois continuer d'être développée pour que les élèves apprennent à agir adéquatement dans leurs interactions sociales, notamment sur le plan langagier. L'idée n'est pas de prescrire les comportements à adopter, ce qui ne garantirait pas nécessairement leur mise en application, mais plutôt d'amener les élèves à prendre la responsabilité d'une partie du respect réciproque attendu entre les intervenants, ce qui engendrera un format de communication adéquat (Maurer, 2003). Une gestion de la classe responsabilisante vise justement à mener l'élève vers la responsabilisation de ses actions en prenant notamment conscience de l'impact de celles-ci sur autrui. Appréhendée de cette façon, la politesse, mais également la responsabilisation des actions, rejoint les habiletés coopératives de Howden et Kopiec (2000) : l'ouverture aux autres, l'égalité, la confiance, le plaisir, le droit à l'erreur, l'entraide, l'engagement et la solidarité (voir 5.3). Ce lien entre la communication orale et la gestion de la classe doit être mis de l'avant dans les cours de didactique de l'oral, où nos étudiants doivent non seulement découvrir des approches didactiques, dont celle de l'oral pragmatique, ou des situations, comme celle de l'oral réflexif, permettant de donner davantage de temps de parole aux élèves, mais également les conditions à mettre en place pour s'assurer de la réussite de leur mise en œuvre.

5.3 L'influence de la recherche sur l'apport de la didactique de l'oral

La planification de notre recherche a également des retombées dans la formation initiale à la gestion de la classe, où la didactique de l'oral peut, à son tour, être exploitée. Les situations d'oral réflexif font appel, comme leur nom l'indique, à la réflexivité des élèves, laquelle « se développe par la capacité à *reprendre-transformer* » le discours des autres (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 10). Ce faisant, les futurs enseignants pourront amener les élèves à réinvestir cette compétence lors des étapes de la résolution de conflits (Gordon, 2005), dans le cadre de laquelle il est important que l'élève s'assure de bien comprendre les besoins de l'autre qui sont en conflit avec les siens. À l'étape de la clarification des besoins, les élèves seront mieux outillés pour questionner les autres et se questionner eux-mêmes sur la formulation des besoins. Les compétences développées dans les situations d'oral réflexif pourront également être réinvesties lors d'un conseil de coopération, dans lequel les élèves sont appelés à développer les habiletés nécessaires au travail collaboratif et à s'engager dans l'interdépendance (Vanhulle, 1999) propre aux membres du conseil de coopération, soit la classe. Pour ce faire, le futur enseignant doit comprendre qu'il est nécessaire d'inscrire sa gestion de la classe dans une perspective responsabilisante, où le conseil de coopération sera vu comme il se doit, c'est-à-dire comme un espace-temps de gestion dans lequel les élèves, à la recherche d'un consensus, ont de multiples occasions de développer leurs compétences 1) à analyser une situation dans le but de la comprendre, 2) à discuter, 3) à envisager et évaluer des solutions, 4) à émettre leur opinion sans blesser les autres (Sénéchal *et al.*, sous presse) et non pas comme un endroit de reddition de comptes.

De plus, il faut amener les futurs enseignants à comprendre qu'en enseignant certains éléments relatifs aux situations d'oral interactif (l'écoute, la prise en compte de l'autre, le passage et la gestion des tours de parole, les signaux non verbaux et paraverbaux de compréhension et d'incompréhension [p. ex. hochement de tête, haussement de sourcils], la reprise à la suite des autres, etc.), ils établiront les bases d'une communication saine entre les élèves, ce qui aura nécessairement des retombées sur leurs pratiques de gestion de la classe. Il s'agit, en effet, d'habiletés qui pourront être reprises dans le cadre des échanges prenant place dans une gestion de la classe responsabilisante, où l'enseignant doit discuter avec les élèves de leurs besoins, des règles, voire faire des autoévaluations fréquentes des règles de classe. Comme les futurs enseignants sont invités à se questionner sur le type de gestion qu'ils veulent mettre en place dans leur classe dans les cours de gestion de la classe, un étudiant qui connaît l'oral réflexif, son utilisation et ses objectifs, verra plus facilement la pertinence de

développer, chez ses élèves, les compétences nécessaires à l'exercice de l'oral réflexif en vue d'adopter une gestion de la classe responsabilisante. Ce faisant, il sera beaucoup mieux outillé pour sortir de la posture traditionnelle de la gestion de la classe réduite à la gestion des comportements et sera plus sensibilisé à l'importance d'établir un lien entre ses choix didactiques et ceux relatifs à la gestion de la classe dans la planification de son enseignement.

6. CONCLUSION

La visée de la présente contribution était de montrer l'importance de rendre accessibles les résultats des recherches menées sur le terrain dans la formation initiale à l'enseignement. Nous avons choisi de mener une recherche collaborative, car il s'agit d'une démarche permettant aux acteurs du milieu de s'impliquer à toutes les étapes de la recherche. Cet engagement a un impact non négligeable sur la pérennité des pratiques instaurées dans le cadre du partenariat (Sénéchal, 2016, 2018b). En effet, les praticiens sentent qu'ils ont fait partie prenante de l'élaboration et de la validation des pratiques et sont ainsi plus motivés à les réinvestir ultérieurement dans leur agir professionnel plutôt qu'à les délaïsser progressivement une fois la recherche terminée. Nous croyons que le même parallèle peut être établi pour les futurs enseignants qui auront été sensibilisés aux apports de la recherche en éducation, ici en didactique du français, dans leur parcours de formation initiale. Selon nous, ces étudiants seront eux-mêmes plus ouverts à prendre part à des recherches comme enseignants et ils seront plus portés à s'intéresser aux résultats de la recherche en didactique du français pour l'intégrer dans leur agir professionnel, ce qui contribuera à amoindrir la distance existante entre la pratique enseignante et la recherche universitaire (Bednarz, 2013, Desgagné *et al.*, 2011). De même, nous pensons qu'un professeur qui présente les résultats de ses propres recherches menées sur le terrain dans ses cours aura potentiellement plus d'impact sur ses étudiants, car il sera à même de donner des détails sur les étapes de la recherche, sa réalisation, ses collaborateurs, l'expérimentation en contexte réel d'enseignement, etc., des éléments dont on ne saisit pas toujours toute la portée à la lecture d'un article, par exemple. Ce faisant, les étudiants apprendront à envisager l'acte d'enseigner sous différents angles, en tenant compte d'une multitude d'aspects, comme c'est le cas dans la recherche que nous menons présentement. Toutefois, il importe, à notre avis, de souligner une limite non négligeable : les formateurs universitaires impliqués dans la formation initiale des enseignants ne sont pas tous des chercheurs. Il demeure donc que la portée des recherches peut être limitée aux groupes d'étudiants dont les professeurs chercheurs sont responsables. Aussi convient-il de se questionner collectivement sur la façon de rendre plus accessibles les résultats de recherche en dehors des canaux de diffusion propres à la recherche, de façon à ne pas compter uniquement sur la formation initiale pour rejoindre le « grand public ».

7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allen, N., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3^e cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 43-60). Éditions Peisaj.

- Artaud, G. (1989). *L'Intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bednarz, N. (éd.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-29). L'Harmattan.
- Butlen, D., Charles-Pezard, M. et Masselot, P. (2011). Deux dimensions de l'activité du professeur des écoles exerçant dans des milieux défavorisés : Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique. *Actes du colloque « Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle »*. Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/70.pdf>
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Dalley, P. (2008). Principes sociolinguistiques pour l'encadrement pédagogique. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorité et pédagogie* (p. 281-300). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, 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.
- Dufour, F. (2009). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada] Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélaïr, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018, octobre). L'enseignement et l'évaluation de l'oral en milieu plurilingue et pluriethnique : apports, contrastes et transformations issus de la recherche en didactique de l'oral. *5e colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique*.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- 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, Gatineau, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12224/1/D3297.pdf>

- Dumouchel, M. et Lanaris, C. (2020). Processus de changement vers une nécessaire cohérence entre la gestion de la classe et la didactique des mathématiques dans un paradigme constructiviste. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(1), 288–312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Ellipses.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Freinet, C. (1939). Pour une discipline fonctionnelle. *L'Éducateur*, 6, 81-86. Institut Coopératif de l'École Moderne - Pédagogie Freinet. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/47744>
- Gordon, T. (2005). *Enseignants efficaces. Enseigner et être soi-même*. Éditions de l'Homme.
- Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Enseigner, coopérer et apprendre au secondaire et au collégial*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 37-46.
- Lafontaine, L., Moreau, A. C., Ruel, J., Pharand, J., Morissette, É., Émery-Bruneau, J., Dumais, C., Messier, G. et Granger, N. (2017). *Définition de la littératie*. Équipe de recherche littératie et inclusion. http://w3.uqo.ca/erli/?page_id=1416
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.s
- Lefeuve, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.
- Lepoivre-Duc, S. et Sautot, J.-P. (2009). La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-143.
- Lessard, A. et Schmidt, S. (2011). *Recension des écrits sur la gestion de classe*. Université de Sherbrooke. https://www.csrq.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEP_S/Gestion-classe.pdf
- Liberman, A. (1986). *Rethinking School Improvement : Research, Craft, and Concept*. Teachers College, Columbia University.
- Manesse, D. (1987). *Les enseignements en CM2 et en 6e : ruptures et continuités*. INRP
- Marquet, P. (2005). Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. Dans P. Tchounikine, M. Joab et L. Trouche (dir.), *EIAH 2005 (Environnements informatiques pour l'apprentissage humain)*. Actes de la Conférence EIAH 2005, Montpellier 25, 26 et 27 mai (pp. 383-388). ENS Éditions. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340395/document>

- Maurer, B. (2003). Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. Dans Programme national de pilotage, *Didactiques de l'oral* (p. 30-37). CRDP de Basse-Normandie.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38.
- 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.
- Perrenoud, Ph. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral. Dans M. Wirthner et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 15-40). Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Éditions Peisaj.
- 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.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>

- Sénéchal, K. (2018a). *Vers une ingénierie didactique collaborative : identification des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation d'enseignants en région éloignée en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire* (recherche exploratoire non publiée). Université du Québec à Montréal.
- Sénéchal, K. (2018b). Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique. *Recherches qualitatives*, 37(2), 128-149.
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron, *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Éditions Peisaj.
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier (sous presse). Planifier autrement son enseignement du français : un habile alliage entre didactique et gestion de la classe. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (dir.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : réfléchir autrement pour un enseignement cohérent*. Presses de l'Université du Québec.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanç, C. (dir.) (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 651-674.
- Vygotsky, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Messidor.