

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

Emmanuelle Soucy and Christian Dumais

Volume 50, Number 1, Spring 2022

L'oral à l'école

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

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

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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

Article abstract

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

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

Oral reasoning: From the subject taught to the subject used

La justificación oral: del objeto enseñado al objeto utilizado

Emmanuelle SOUCY

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

Christian DUMAIS

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Résumé

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

Abstract

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

Resumen

Este artículo presenta el cambio de las actividades de dos maestras de primaria durante una investigación-acción. Empleando principalmente la exposición oral para enseñar y evaluar a los alumnos, las participantes en la investigación transformaron sus actividades al interesarse a lo oral integrado, más precisamente a la enseñanza-aprendizaje de la justificación. Los resultados que

se presentan muestran, por principio, las dificultades y las necesidades de las participantes en lo concerniente a lo oral, así como la reflexión de las participantes en cuanto a la elección del objeto a enseñar. Enseguida, los resultados muestran el desarrollo de la enseñanza de la justificación así como las actividades propuestas para conducir a los alumnos a que movilicen sus saberes y sus saber-hacer. Finalmente, los resultados muestran, con la investigación-acción, que las participantes fueron capaces de renovar sus actividades en enseñanza de lo oral.

INTRODUCTION

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

DIFFICULTÉS LIÉES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

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

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

ASSISES THÉORIQUES

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

Les statuts de l'oral

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

L'oral est *enseigné* lorsqu'il est considéré comme un objet d'enseignement-apprentissage (Lafontaine et Dumais, 2014). Cela signifie que la personne enseignante, après avoir déterminé un objet de l'oral à enseigner (le débit, la justification ou le regard, par exemple), amène les élèves à découvrir et à apprendre les particularités de cet objet. Elle définit et explique l'objet de l'oral,

précise les contextes et la manière dont il est utilisé. Elle propose également aux élèves de s'exercer pour s'assurer de leur compréhension.

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

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

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

L'atelier formatif

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

Tableau 1

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

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

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

Les approches didactiques de l'oral

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

L'oral intégré est une approche didactique dans laquelle l'oral est intégré aux diverses activités scolaires (Grandaty et Turco, 2001; Simard et al., 2010) à partir d'un enseignement-apprentissage de conduites discursives (explicative, narrative, argumentative, descriptive, justificative, etc.) ainsi

que des procédés discursifs qui les composent (Dumais et al., 2017). C'est par la mise en pratique de ces conduites discursives, non seulement dans les différents volets du français, mais également dans diverses disciplines scolaires (Rabatel, 2004) que la compétence à communiquer oralement pourra se développer. Cela suppose qu'il est possible d'intégrer un enseignement-apprentissage de l'oral à l'intérieur de toutes les disciplines scolaires en proposant des contextes qui amèneront les élèves à utiliser les conduites discursives (Maurer, 2001).

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

La justification

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

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

p. 44

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

MÉTHODOLOGIE

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

La recherche-action et les participantes

Dans le but de répondre à notre objectif de recherche qui est de faire état des changements de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes du 1^{er} cycle du primaire, une recherche-action a été menée. La recherche-action a été retenue, puisqu'elle a pour principale finalité l'amélioration ou le changement des pratiques existantes (Guay et Prud'homme, 2018; Naci Kayaoglu, 2015; Schmuck, 2006). Elle nous permettait ainsi de répondre à notre objectif de recherche. De plus, la recherche-action se centre sur la résolution d'un problème concret issu d'une situation pédagogique vécue (Fortin, 2010; Guay et Prud'homme, 2018), dans ce cas-ci la difficulté à enseigner l'oral.

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

Collecte et traitement des données, et déroulement de la recherche

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

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

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

La recherche s'est déroulée sur une période de sept mois. Elle a compté 13 rencontres, dont 11 rencontres collectives. Une première rencontre était destinée à la présentation du projet ainsi qu'à la passation du questionnaire. Une première analyse de ce dernier a permis de personnaliser le schéma de l'entrevue semi-dirigée menée de manière individuelle lors de la deuxième rencontre. Les 10 rencontres collectives qui ont suivi ont servi, dans un premier temps, à une mise à niveau des connaissances des enseignantes au regard de l'enseignement de l'oral et des différentes approches didactiques de l'oral. Les étapes de l'atelier formatif ont aussi été présentées. Une autre rencontre a permis l'exploration des différents objets de l'oral. Cela a mené les participantes à en

choisir deux qui ont fait l'objet d'un enseignement (la justification et l'acte de parole « faire des demandes »). Trois rencontres collectives ont également permis aux enseignantes d'approfondir leurs connaissances sur les objets de l'oral choisis ainsi que de planifier leur enseignement. Cinq rencontres collectives ont eu lieu pendant que les participantes mettaient en place des situations d'enseignement-apprentissage en classe. Une dernière rencontre individuelle a eu lieu à la toute fin afin de procéder à l'entrevue finale.

RÉSULTATS

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

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

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

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

Le choix des objets de l'oral

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

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

L'enseignement et l'apprentissage de la justification

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

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

Afin que les élèves puissent s'exercer, une mise en pratique a eu lieu (étape 4). Les participantes ont proposé aux élèves de se placer deux par deux et, à tour de rôle, chacun des coéquipiers devait indiquer son livre préféré parmi les livres lus dans la semaine tout en s'assurant de justifier le mieux possible sa réponse. Une fois que le premier élève avait terminé sa justification, son coéquipier ou sa coéquipière devait lui fournir une rétroaction au regard des éléments présents sur le référentiel. Les participantes ont fait un retour en grand groupe sur cette mise en pratique (étape 5). Une fois de plus, elles ont fait le rappel des étapes d'une bonne justification. Aucune activité métacognitive n'a été proposée par les participantes (étape 6).

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

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

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

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

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

Les changements de pratiques

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

Les statuts de l'oral

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

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

P2

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

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

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

P1

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

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

Dans le cadre de cette recherche, les participantes n'ont pas utilisé l'atelier formatif dans son intégralité, mais elles en ont tout de même utilisé plusieurs parties. Par exemple, à l'étape de l'élément déclencheur, elles ont proposé des exemples et des contrexemples. Elles ont également questionné les élèves afin de faire ressortir l'état de leurs connaissances. En ce qui concerne l'enseignement, les participantes ont décortiqué la justification afin que les élèves comprennent bien ce qui la compose. Elles ont également expliqué pourquoi il s'avère important de bien justifier ses propos, quand le faire et, surtout, comment le faire. Comme le proposent Dumais et Messier (2016), elles ont conçu un référentiel avec les élèves. Toutefois, elles ont choisi d'y inscrire seulement les étapes de la justification (le comment) afin que l'affiche reste simple et facile à consulter par les élèves.

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

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

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

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

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

En cours de recherche, bien que les participantes aient déclaré être en mesure de réactiver et de soutenir les apprentissages des élèves dans d'autres contextes, elles ne parvenaient pas à saisir toutes les occasions de le faire, puisqu'elles s'approprièrent elles-mêmes cette approche didactique. Toutefois, elles sont d'avis que, dès l'année suivante, elles pourront réinvestir les apprentissages de l'oral de manière plus consciente, notamment la justification, lors de périodes de lecture interactive, en mathématiques et même en éthique et culture religieuse. Elles ont mentionné qu'il s'agit d'un aspect qui sera maximisé davantage lors d'une autre année, car elles auront un peu plus de recul et de temps pour réfléchir aux apprentissages des élèves ainsi qu'aux transferts possibles.

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

P1

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

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objectif de cet article était de décrire le changement de pratiques en enseignement de l'oral de deux enseignantes de 2^e année du primaire d'une école québécoise à la suite de leur participation à une recherche-action. Les résultats de cette recherche mettent en lumière certaines solutions qui pourraient pallier en partie les difficultés liées à l'enseignement de l'oral. En ce qui concerne la

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

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

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

Notes

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

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

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

Bibliographie

Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01>

- De Grandpré, M. (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1^{er} cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>)
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Peisaj.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27. (<https://doi.org/10.20360/G2M596>) doi : <https://doi.org/10.20360/G2M596>
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux. Revue de formation continue et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-55. (<https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>) doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2021). Des documents de référence pour enseigner et évaluer l'oral : la justification. *Vivre le primaire*, 34(1), 22-24. doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumais, C. et Soucy, E. (sous presse). L'oral : ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture à l'éducation préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctt1vw0rq0.13>
- Forget, M.-H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), 103-104.
- Forget, M.-H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans J.F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 43-66). Presses universitaires de Namur.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* INRP-Hatier.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP.
- Gravel, E. (2013). *Monstres en vrac*. Les 400 coups.
- Guay, M. H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 183-211). ERPI.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 235-268). Les Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.12>
- Könnecke, O. (2007). *Anton est magicien*. L'École des loisirs.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Chenelière Éducation.

- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107). Peisaj.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette Éducation.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Naci Kayaoglu, M. (2015). Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system. *Educational Action Research*, 23(2), 140-161. doi : <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.997260>
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>)
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. doi : <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Poirier, J. (2011). *Les effets d'un dispositif didactique sur le développement de la composante communicative lors d'exposés oraux d'élèves de troisième secondaire*. [essai inédit]. Université de Sherbrooke.
- Rabatel, A. (2004). L'oral réflexif et ses conditions d'émergence. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 5-27). Presses universitaires de Lyon.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Technique de validation par triangulation. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Triangulation (technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 285-286). Armand Colin.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. Corwin.
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 23-36). Presses universitaires du Midi.
- Sénéchal, K. (accepté). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. Éducation et francophonie.
- Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e éd., p. 194-207). The Guilford Press.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck. doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- Soucy, E. (2019a). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire désirant changer leurs pratiques* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. (<https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>)
- Soucy, E. (2019b). Pour des apprentissages de l'oral qui traversent le temps : l'oral pragmatique, une approche didactique à utiliser! *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 49-60. (<https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjnse/article/view/61871/pdf>)
- Soucy, E. (accepté). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*.