



Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable

Mélanie Dumouchel, Kathleen Sénéchal et Geneviève Messier
Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pour citer cet article :

Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de la classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), pp. 190-212. <https://doi.org/10.37571/2022.0309>

Résumé : Bien que la gestion de la classe et la didactique fassent partie intégrante de l'acte d'enseigner, elles ne sont pas toujours mises en cohérence, alors que la recherche indique qu'il s'agit d'une façon d'optimiser l'enseignement (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). C'est donc dans cette perspective qu'est menée notre recherche collaborative ayant pour but de coconstruire, avec des personnes enseignantes du primaire, des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de contextes d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe responsabilisante. Cette contribution présente les résultats de la première étape de notre recherche, qui visait à amener les enseignantes québécoises avec qui nous avons collaboré à réfléchir à leurs pratiques actuelles impliquant l'oral réflexif et la gestion de la classe pour identifier les obstacles qu'elles rencontrent et leurs besoins de formation. Ces résultats sont présentés non seulement au regard de chacune des dimensions de l'acte d'enseigner, mais aussi au regard de la cohérence ou l'incohérence entre les deux.

Mots-clés : gestion de la classe, didactique de l'oral, responsabilisation, oral réflexif

Introduction

La gestion de la classe et la didactique font partie intégrante des actions quotidiennes des personnes enseignantes. Pourtant, quand vient le temps de planifier ou d'enseigner, l'une et l'autre ne sont pas considérées de façon simultanée et complémentaire (Butlen *et al.*, 2011). En effet, certaines personnes enseignantes font des choix moins judicieux et cohérents avec les intentions qu'elles poursuivent sur le plan didactique de peur de perdre le contrôle en gestion de la classe (Dumouchel, 2017; Sénéchal, 2018a). Le présent article s'inscrit donc, comme ce numéro spécial, dans un effort unificateur, voire intégrateur, de ces deux champs disciplinaires qui s'intéressent à l'acte d'enseigner, les considérant comme indissociables, mais surtout, comme l'un bonifiant l'autre et vice-versa lorsqu'ils sont mis en cohérence. Pour ce faire, nous présentons certaines données issues de la recherche collaborative que nous menons¹, qui a pour but de coconstruire, avec des personnes enseignantes au primaire, des pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en littératie des élèves par la mise en œuvre de situations d'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe responsabilisante cohérentes entre elles. Plus précisément, cet article porte sur la première étape de notre recherche, qui visait à amener les membres du personnel enseignant avec qui nous collaborons à réfléchir à leurs pratiques actuelles impliquant l'oral réflexif et la gestion de la classe afin d'identifier les obstacles rencontrés et leurs besoins de formation au regard de ces deux dimensions.

Après avoir présenté certains aspects de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche, nous décrivons la démarche méthodologique ayant permis d'atteindre nos objectifs en soulignant l'apport de la collaboration des praticiennes². Par la suite, les résultats de cette première étape seront présentés, non seulement au regard des deux dimensions identifiées plus haut, mais aussi au regard de la cohérence ou de l'incohérence entre les deux. Finalement, la discussion permettra de souligner les effets de la présence ou de l'absence d'une forme de cohérence dans la pratique.

¹ La recherche est financée dans le cadre du programme FRQSC- Action concertée - Programme de recherche en littératie. Elle a fait l'objet d'une première publication (Sénéchal, Messier et Dumouchel, 2021).

² Étant donné que la majorité des personnes œuvrant en enseignement sont des femmes, le genre féminin sera utilisé et n'a aucune intention discriminatoire.

Problématique

Contribuant à la construction des connaissances dans toutes les disciplines scolaires, l'oral réflexif peut être considéré comme une compétence transversale (Dumais *et al.*, 2017; Plessis-Bélair, 2008). Il s'agit d'un contexte dans lequel les élèves ont l'occasion de mettre en mot leur pensée pour apprendre (Plessis-Bélair, 2008). Cependant, malgré son importance reconnue (Plessis-Bélair, 2008), il appert que les enseignantes ne mettent généralement pas en place des pratiques d'enseignement de l'oral qui stimuleraient la prise de parole de leurs élèves dans des échanges à visée réflexive (Allen *et al.*, 2017), et ce, pour différentes raisons. L'une d'entre elles concerne, selon nous, le nécessaire changement de posture de l'enseignante dans les contextes où l'élève peut être amené à faire preuve de réflexivité, et ce, dans les deux dimensions de l'acte d'enseigner (Freiberg et Lamb, 2009). Sur le plan didactique, elle doit passer de la posture de transmettrice des savoirs à celle d'« organisat[rice] et [...] médiat[rice] entre les savoirs et la construction des savoirs par les élèves » (Moisan, 2000, p. 34). Cela suppose de nombreux changements dans la dynamique des échanges en classe qui sont souvent dominés par l'enseignante (Lepoivre-Duc et Sautot, 2009; Raucy, 2014). Les contextes d'oral réflexif nécessitent, en effet, que l'enseignante accorde une plus grande place à l'élève et qu'elle s'engage dans une dévolution (Brousseau, 1998), qui implique de reconnaître le pouvoir de l'élève et de l'amener à accepter une plus grande part de responsabilités dans la situation d'apprentissage. En gestion de la classe, l'enseignante doit inscrire ses pratiques dans une perspective de responsabilisation des élèves qui favorise leur autorégulation (Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009). Il appert cependant que la grande majorité du personnel enseignant québécois aurait recours à un système d'émulation pour tous les élèves de la classe, sans égard aux difficultés de comportement et pour toutes les dimensions de la gestion de la classe (Fortin *et al.*, 2016). Or, une telle utilisation des systèmes d'émulation place davantage l'élève dans un rôle d'obéissance et l'enseignante dans un rôle de contrôle (Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009; Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Aussi nous est-il apparu pertinent de nous intéresser à la mise en place d'activités d'oral réflexif dans lesquelles les élèves seraient amenés à prendre davantage la parole et aux pratiques de gestion de la classe qui favorisent cette prise de parole.

Selon les constats formulés par Butlen *et al.* (2011) à la suite de leurs recherches, concevoir en complémentarité et simultanément la didactique et la gestion de la classe serait une façon d'optimiser l'enseignement. Cependant, considérant que la gestion de la classe constitue l'une des principales sources des difficultés liées à l'acte d'enseigner (McCormick *et al.*, 2011; Mukamurera *et al.*, 2019) et que les enseignantes ne se sentent pas suffisamment confiantes relativement à l'enseignement de l'oral (Lafontaine Dumouchel *et coll.*, 2022

et Messier, 2009; Nolin, 2015), la nécessité d'outiller et d'accompagner les praticiennes, tant en ce qui concerne la gestion de la classe que les pratiques soutenant la mise en œuvre de l'oral réflexif chez les élèves, est donc bien réelle. C'est ce que nous cherchons à faire à travers la poursuite des premiers objectifs spécifiques de notre étude soit d'identifier 1) les obstacles³ et les besoins relatifs à la mise en place de contextes d'oral réflexif favorisant la prise de parole des élèves et 2) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de pratiques de gestion de la classe favorisant cette même prise de parole.

Cadre conceptuel

Les deux principaux concepts de notre recherche, soit l'oral réflexif et la gestion de la classe, mais aussi leur mise en relation, seront présentés dans la section qui suit.

L'oral réflexif

L'oral réflexif correspond à « 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.) » (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 182). Des didacticiens du français ont commencé à s'y intéresser au tournant des années 2000 (Chabanne et Bucheton, 2002), alors que la focale était plutôt centrée sur la reconnaissance de l'oral comme objet à part entière à enseigner en classe de français (Dumais, 2014; Lafontaine, 2001). Cet intérêt pour un oral plus spontané et, surtout, plus interactif a trouvé des échos dans la francophonie, bien que cela ait été peu documenté par des recherches proprement dites. Des quelques études réalisées sur le sujet (p. ex. Allen *et al.*, 2017; Dupont et Grandaty, 2012; Plessis-Bélaïr, 2008) se dégage néanmoins un 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 de la part des enseignantes (Plessis-Bélaïr, 2008). Il convient de préciser que l'oral réflexif ne s'enseigne pas formellement; l'enseignante accompagne plutôt les élèves dans ces contextes au gré des interactions

³ Nous considérons l'obstacle « comme une ou des difficulté(s) entravant un sujet dans son cheminement. Un obstacle apparaît dès lors que quelque chose freine la réalisation d'une tâche, du point de vue de l'enseignant [...] ou de l'élève [...], nuit à l'apprentissage ou empêche le développement des capacités de l'élève. » (Sénéchal, 2017, p.138)

vécues en classe (Dumais et al., 2018). Ainsi, pour que l'élève interagisse, la présence d'un coéquipier, de l'enseignante ou toutes autres personnes est essentielle. Aussi est-il nécessaire, pour l'enseignante, de se placer dans une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) et d'arrimer ses pratiques de gestion de la classe afin qu'elles soient cohérentes avec les situations où l'oral réflexif est possible.

La gestion de la classe responsabilisante

En ce qui concerne le deuxième concept de notre recherche, soit la gestion de la classe, nous choisissons de positionner cette dernière dans l'axe de la responsabilisation (Alderman et MacDonald, 2015; Dumouchel, 2017; Escartí *et al.* 2018; Freiberg et Lamb, 2009). De ce point de vue, la gestion de la classe peut être définie comme les pratiques éducatives que les enseignantes conçoivent, organisent et réalisent pour et avec les élèves, afin d'établir, de maintenir et de restaurer les conditions qui nécessitent leur engagement dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (Dumouchel et Lanaris, 2020). Ainsi, de concert avec ses élèves, l'enseignante établit un cadre général de fonctionnement convivial et ouvert (Gouvernement du Québec, 2020). Une telle gestion de la classe, évoluant dans un climat collaboratif (Artaud, 1989; Freiberg et Lamb, 2009; Kuppens et Ceulemans, 2019), demande d'engager les élèves comme des collaborateurs dans sa mise en place et, surtout, permet d'exercer une influence sur le développement de leurs compétences, tant scolaires que sociales. En tant que collaboratrice, l'enseignante reconnaît le pouvoir des élèves et ils pourront ainsi réellement agir dans la gestion de sa classe. Le pouvoir étant un élément indissociable du processus de responsabilisation (Glasser, 1999; Jonas et Vaillancourt, 2007), il permet à l'apprenant de faire des choix manifestant sa volonté, de s'engager pour les concrétiser et de les modifier pour s'adapter aux différentes situations ou simplement parce qu'il évolue au fil de ses prises de pouvoirs (Glasser, 1999; Lanaris et Dumouchel, 2020). Ainsi l'enseignante reconnaît à l'élève le pouvoir de s'autodéterminer (Ryan *et al.*, 1995; Deci et Ryan, 2012), de se donner des buts pour ensuite tout mettre en œuvre pour les atteindre. Une telle façon de faire place l'enseignante dans une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) de l'élève en le reconnaissant comme un collaborateur valable et compétent (Lévine, 2008). Ce changement de posture nécessite d'engager l'élève pour que celui-ci fasse entendre sa volonté, sa voix à l'enseignante, mais aussi aux autres élèves, entre autres lors de discussions, de partages d'idées, de débats, ou encore de prises de position, autant de contextes où l'oral réflexif est sollicité. De telles pratiques impliquent donc une collaboration entre tous les acteurs de la classe et nécessitent que tous coopèrent dans une gestion de la classe responsabilisante.

Relation entre l'oral réflexif et la gestion de la classe responsabilisante

La mise en relation entre l'oral réflexif et une gestion de la classe responsabilisante est également au cœur de notre recherche. Plusieurs auteurs ont déjà mis en évidence le lien qui unit ces deux dimensions de l'acte d'enseigner (Dumouchel, 2017; Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009; Garcion-Vautor, 2002; Marquet, 2005; Vanhulle, 1999; Zeichner, 2005) en soulignant qu'elles doivent être considérées comme inséparables et être placées sous une même façon de concevoir le savoir (Vanhulle, 1999). Certains ont abordé le conflit (Marquet, 2005) et le paradoxe entre les deux dimensions dans le travail quotidien de l'enseignante (Dumouchel, 2017 ou encore l'incohérence et la contradiction entre elles (Butlen *et al.*, 2011; Durand, 1996), en expliquant qu'une des dimensions évolue souvent au détriment de l'autre. Par exemple, lorsqu'un enseignant remplacera à l'improviste un débat, trop difficile à gérer, par une dictée. D'autres, encore, ont démontré la complémentarité entre les deux (Dumouchel, 2017; Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009) et mis en évidence la nécessité de cohérence entre les choix de l'enseignante en didactique et ceux en gestion de la classe afin d'optimiser l'enseignement. C'est en nous appuyant sur ces travaux que nous nous intéressons à la mise en relation des pratiques accompagnant les contextes d'oral réflexif et celles de gestion de la classe dans le quotidien des enseignantes participant à notre recherche.

Méthodologie

L'identification des obstacles et des besoins de formation liés à la mise en place de contextes favorisant l'oral réflexif et de pratiques de gestion de la classe en cohérence avec ceux-ci s'inscrit dans une approche méthodologique de nature collaborative que nous expliciterons dans la section suivante, avant de présenter notre échantillon.

Nature et déroulement de la recherche

Pour atteindre les objectifs spécifiques mentionnés précédemment, nous avons choisi de réaliser une recherche collaborative (Desgagné, 1998; Desgagné *et al.*, 2001; Bednarz, 2013). Comme nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement, et que celles-ci relèvent d'une « configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisées par des choix logiques d'actions conscientisées et non conscientisées par l'enseignant[e] » (Lefevre, 2005), nous devons envisager une façon d'y avoir facilement accès. Nous nous sommes alors adjoint la collaboration de 12 praticiennes, puisque l'accès aux pratiques ne

peut être possible qu'à travers un système d'interprétations qui passe, entre autres, par la verbalisation, puis l'explicitation par les praticiennes elles-mêmes, et que la collaboration avec les enseignantes est bénéfique à cette explicitation par le biais de la pratique réflexive collective (Sénéchal, 2018b)

La recherche collaborative se réalise en trois étapes qui ne sont pas complètement hermétiques les unes par rapport aux autres (Desgagné, 1998; Bednarz, 2013) : 1) la cosituation, dans le cadre de laquelle on cherchera à faire en sorte que la pratique explorée ait une pertinence autant pour les praticiens que pour les chercheurs; 2) la coopération, pendant laquelle on entreprendra conjointement une démarche de réflexion, qui doit à la fois servir d'espace de développement professionnel pour les praticiennes et d'occasion de collecte de données pour les chercheuses; 3) et enfin, la coproduction, qui permettra de s'assurer que les produits de la démarche et leur diffusion aient des retombées pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche. Dans la présente contribution, nous nous concentrons sur la première étape de la démarche.

Après le recrutement de nos collaboratrices, nous nous sommes assurés de leur adhésion au projet dans le cadre d'une première rencontre où les détails de celui-ci ont été présentés et négociés. Par la suite, nous avons réalisé, avec les quatre collaboratrices de chacune des trois écoles participantes, deux entretiens de groupe. Il s'agit d'une forme d'entretien se réalisant au sein d'un groupe assez restreint et permettant de constituer un corpus de données issues d'interactions sociales portant sur un sujet donné (Baribeau, 2009). Dans le cas de notre recherche, les deux entretiens portaient respectivement sur l'oral réflexif et sur la gestion de la classe, et comportaient deux grandes catégories de questions : les pratiques déclarées ainsi que les besoins de formation. Nous avons choisi de nous intéresser d'abord aux pratiques déclarées, afin d'offrir à nos collaboratrices une première occasion de verbalisation avant de les observer dans l'action. La réalisation des entretiens de groupes nous offrait, en effet, l'opportunité de faire connaissance avec les enseignantes et d'établir un lien de confiance avant de passer à l'observation en situation. Par la même occasion, nous avons pu atteindre nos deux premiers objectifs spécifiques, soit de décrire 1) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de l'oral réflexif pour soutenir la prise de parole des élèves en classe ainsi que 2) les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves en classe.

Les entretiens se sont tous déroulés à distance (à l'aide de l'application Zoom) et ils ont été intégralement enregistrés. Les données audiovisuelles ainsi collectées ont ensuite fait l'objet d'une transcription littérale et nous avons procédé à une analyse de contenu (Bardin,

2003) à l'aide du logiciel NVivo. Après la transcription, les propos des enseignantes ont donc été réorganisés autour de chacune des questions posées qui ont ainsi servi au codage (traitement déductif, grille fermée, catégories prédéterminées [Paillé et Mucchielli, 2008]). Soulignons qu'aucune catégorie autre que celles établies à partir des questions n'est apparue lors de l'analyse effectuée.

Échantillon

Douze enseignantes québécoises collaborent à la recherche (un homme et onze femmes). Elles interviennent aux trois cycles d'enseignement du primaire et dans trois écoles différentes dont l'indice de milieu socioéconomique, en 2020-2021, se situe à 5, à 8 et à 10 et l'indice du seuil de faible revenu se situe à 9 pour deux écoles et à 5 pour l'autre. Neuf enseignantes détiennent un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, deux un baccalauréat en adaptation scolaire et une a complété un baccalauréat en enseignement du français langue seconde. Quatre ont terminé ou presque terminé des études de deuxième cycle. En ce qui concerne leurs années d'expérience en enseignement, l'étendue se situe entre 7 et 26 ans, avec une médiane à 15 ans et une moyenne à 16,33 ans.

Résultats

Les résultats issus de l'analyse des entretiens de groupe seront présentés dans cette section. Il sera d'abord question de ceux relatifs aux pratiques déclarées et aux besoins de formation en lien avec l'oral réflexif, puis à ceux relevant de la gestion de la classe.

Portrait des pratiques déclarées actuelles en oral réflexif

Avant de commencer la collaboration avec les enseignantes, il importait de connaître les contextes où l'oral réflexif est mis à profit dans leur classe. Voici ce qui a émergé des entretiens réalisés à propos de la nature et de la fréquence des activités d'oral réflexif mises en place ainsi que des intentions poursuivies par les enseignantes lors des interactions entre pairs.

Nature des activités

Les enseignantes déclarent que des situations d'oral réflexif se présentent dans plusieurs disciplines scolaires : français (lecture, écriture [révision entre pairs], grammaire), mathématique (résolution de problème, causerie mathématique), univers social, arts plastiques, sciences (démarche scientifique). Les interactions au quotidien sont aussi

mentionnées comme des moments propices pour amener les élèves à justifier une opinion ou exprimer un désaccord, par exemple. Pour les enseignantes du premier cycle, il s'agit également d'occasions de rendre leurs élèves, qu'elles identifient comme étant en « début d'apprentissage » (EC2) en ce qui a trait aux prises de parole, à l'aise de s'exprimer et ouverts à l'avis des autres. Dans ces contextes, certaines enseignantes disent agir comme modèle en guidant les réflexions des élèves par des questions ou par une manifestation verbale d'intérêt envers les propos énoncés.

Fréquence des activités

L'oral réflexif se vit au quotidien selon l'ensemble des répondantes. L'une d'entre elles précise que la réalisation fréquente d'activités d'oral réflexif augmenterait la confiance des élèves en leurs prises de parole. Certaines, notamment celles du troisième cycle, se disent toutefois à la recherche d'un équilibre entre le travail en équipe (qu'elles associent à l'oral réflexif) et le travail individuel, notamment pour que les élèves apprennent « à réfléchir par eux-mêmes et à se faire confiance par eux-mêmes » (EC6b). Elles se questionnent en effet sur la nécessité de développer l'autonomie des élèves, de les habituer à travailler seuls, notamment dans la perspective de les préparer au secondaire.

Interactions entre pairs en contexte d'oral réflexif

Comme notre recherche vise à favoriser la prise de parole des élèves, nous avons demandé aux enseignantes si elles plaçaient souvent les leurs en équipe et, si oui, quelle était leur intention lorsqu'elles le faisaient. Il s'avère que leurs réponses à la première question coïncident avec ce qui a été mentionné précédemment concernant la nature des activités d'oral réflexif mises en place dans leurs classes. En ce qui a trait à l'intention poursuivie par les enseignantes en lien avec le travail en équipe, plusieurs d'entre elles font référence à la socialisation : « Et ils sont en apprentissage [...] ils développent disons, la façon de collaborer avec tel ou tel autre type de personnalité et les stratégies à adopter pour une cohésion, une harmonie communicationnelle. » (EC4) À nouveau, la recherche d'autonomie est mentionnée; une enseignante dit qu'elle laisse ses élèves former leur équipe, notamment pour qu'ils réalisent par eux-mêmes quelle est la personne la plus adéquate avec qui se placer pour réaliser la tâche. Selon les réponses des enseignantes, la composition des équipes varie également en fonction de la visée de l'activité (tutorat ou stimulation des échanges, par exemple). Plusieurs d'entre elles mentionnent que ce qu'elles cherchent, en plaçant leurs élèves en équipe, c'est qu'ils s'apportent mutuellement quelque chose : des idées, un point de vue différent, de l'aide. Enfin, bien qu'il ne s'agisse pas d'une intention, le souci d'efficacité a aussi été mentionné comme raison pour jumeler des élèves,

voire comme facteur de motivation : « ‘‘On va être plus efficaces à deux’’ fait qu’ils décident de travailler quand même ensemble. » (EA5b)

Obstacles à la prise de parole des élèves en classe au regard de l’oral réflexif

Les enseignantes ont aussi eu l’occasion de s’exprimer sur ce qu’elles considèrent être des obstacles à la prise de parole des élèves en contexte d’oral réflexif. Les éléments mentionnés concernent le travail en équipe ainsi que la répartition du temps de parole entre l’enseignante et les élèves.

Travail d’équipe et obstacles relevés

Lorsque nous avons questionné les enseignantes à propos du travail en équipe, nous leur avons, entre autres, demandé ce qui pouvait les empêcher d’adopter cette modalité de travail aussi souvent qu’elles le souhaiteraient. Deux catégories d’obstacles ressortent des éléments mis de l’avant : ceux qui sont davantage en lien avec l’organisation du groupe et la gestion de la classe, et ceux qui relèvent plutôt de la personnalité des élèves. En ce qui concerne cette deuxième catégorie, les enseignantes ont mentionné éprouver parfois des difficultés à placer les élèves en équipe en raison du refus de certains de travailler avec leurs camarades, et ce, pour différentes raisons : ils n’aiment pas ça, ils souhaitent être placés uniquement avec leurs amis, ils souhaitent se faire oublier, ils ne veulent pas travailler ou ils ont « besoin d’une aide constante de l’adulte » (EA3). Pour la première catégorie d’obstacles, plusieurs enseignantes mentionnent avoir du mal à trouver un équilibre entre leurs élèves qui parlent beaucoup et ceux qui sont plus timides. Certaines ajoutent que le travail d’équipe entrave leur gestion de la classe. L’une d’entre elles juge qu’il y a souvent des « débordements » (EA3) lorsque ses élèves travaillent en équipe : selon elle, ils s’écartent facilement du sujet, perdant ainsi de vue l’essence de la tâche, sur laquelle elle a alors du mal à les recentrer. Une autre mentionne que ce sont plutôt les conflits entre les élèves de son groupe qui l’empêchent de changer ceux-ci de place pour le travail en équipe. Finalement, une répondante indique qu’elle trouve difficile d’intervenir correctement lorsque ses élèves travaillent en équipe; elle ne sait pas toujours comment « poser la bonne question qui ne leur donnera pas la réponse, qui va juste les amener plus loin dans leur discussion » (EB5).

La parole : pas que le monopole de l’enseignante, mais...

Selon ce qu’elles ont répondu au moment où nous leur avons demandé de quantifier leur temps de parole par rapport à celui de leurs élèves, plusieurs de nos répondantes estiment laisser plus de place à la parole de ces derniers, soit entre 60 % et 70 % du temps. Pour ce

faire, elles disent réduire au strict minimum les moments où elles enseignent de façon magistrale, notamment afin de ne « pas perdre l'attention des élèves » (EA3). Si, pour quelques enseignantes, leur temps de prise de parole varie beaucoup en fonction des activités réalisées en classe, une minorité d'entre elles jugent plutôt parler plus que leurs élèves, même si elles soulignent l'importance de les écouter et de leur donner le droit de s'exprimer, « mais ça veut pas dire qu'ils ont toute la place et que c'est eux qui gèrent le groupe » (EC6b). Presque toutes s'entendent toutefois sur la nécessité d'établir des rôles clairs pour chacun dans la gestion de la parole et certaines n'hésitent pas à affirmer que ce sont elles qui doivent avoir le dernier mot, car il faut « qu'il y [ait] un capitaine dans le bateau » (EC6a) : « Il faut que ce soit clair dans la tête de l'enfant que c'est moi l'adulte dans la classe et que le dernier mot me revient pour trancher. » (EC4)

Besoins de formation en oral réflexif

Les enseignantes nous ont dit avoir besoin de pistes d'intervention tangibles, adaptables aux situations, notamment pour avoir moins l'impression d'y aller à l'intuition dans l'accompagnement de leurs élèves en contexte d'oral réflexif. Elles ont verbalisé leur souhait de disposer d'outils pour ce faire, eux aussi adaptables aux besoins des apprenants, ce qui leur permettrait, selon elles, de se sentir plus à l'aise dans ces situations.

Portrait des pratiques déclarées actuelles en gestion de la classe

En complément de ce qu'elles ont déclaré sur les contextes où l'oral réflexif se manifeste, les enseignantes de notre recherche ont aussi eu l'occasion de verbaliser ce qu'elles entendent par « gestion de la classe » et de s'exprimer sur le lien avec l'élève qui en découle. Elles se sont également exprimées sur la place de l'élève dans la gestion de la classe, sur leurs pratiques quotidiennes relatives à cette gestion et sur celles qui encouragent, selon elles, la prise de parole des élèves.

Définition de la gestion de la classe : définition des bons comportements

Lorsque nous leur avons demandé d'identifier ce qu'elles mettent en place en gestion de la classe en début d'année, toutes les enseignantes ont proposé des réponses visant à définir ce qui est attendu dans la classe. Elles ont nommé de bons et de mauvais comportements, des valeurs à prioriser dans la classe et des comportements y étant liés. Pour poser les bases de leur gestion de la classe, elles disent employer de la littérature jeunesse pour illustrer les bons comportements, faire du modelage des comportements ou encore organiser des discussions autour des valeurs, du code de vie de l'école ou de la classe. Certaines affirment

placer les élèves en équipe pour qu'ils donnent des exemples concrets des bons comportements. Pour toutes les enseignantes, ces bons comportements vont se traduire en règles de la classe. Une seule enseignante mentionne qu'elle pourrait éventuellement réajuster une règle si cela s'avérait nécessaire. Selon les réponses des autres participantes, il n'y a pas de moment prévu dans l'année pour revisiter les règles mises en place en début d'année. Les locutions utilisées par les participantes pour parler des outils mis en place sont variables : système de gradation, système de récompense, tableau d'émulation, système de valeurs, etc. Ainsi, bien qu'il ne soit pas ouvertement nommé, c'est le système d'émulation individuel ou collectif qui est mis en place dès le début de l'année pour assurer une gestion de la classe, même si certaines enseignantes disent le laisser tomber par la suite. Cependant, quelques-unes disent ne pas avoir de tels systèmes et mettre plutôt l'accent sur la relation avec l'élève : « Les premières journées sont cruciales, puis après ça on a pas besoin de récompenses, de systèmes de punition X, là, donc, vraiment, les premières journées sont cruciales. » (EB5) Enfin, lorsque nous leur avons demandé quelles ressources elles utilisaient en gestion de la classe, la plupart des enseignantes ont nommé leur système de gestion des comportements. Une seule a identifié la discussion comme étant son outil de gestion de la classe.

Créer une relation avec l'élève

La majorité des enseignantes accordent une grande place à la création de la relation de confiance avec l'élève dès le début de l'année. Pour apprendre à connaître leurs élèves, certaines disent procéder à l'aide de jeux du style « Qui suis-je? ». D'autres parlent de l'importance de mettre l'accent sur l'accueil des élèves le premier jour de classe, de leur façon de faire pour que ceux-ci se sentent en confiance dans la classe : « [...] qu'ils se sentent bien tout de suite quand ils sont avec moi, que je devienne rapidement leur référence, leur première référence. Donc, je trouve que miser sur l'accueil, je trouve ça gagnant. » (EB2) En plus d'un accueil chaleureux, l'établissement des routines a aussi été nommé comme étant un élément permettant aux élèves de se sentir en sécurité, surtout les plus jeunes d'entre eux.

Accorder (ou non) une place à l'élève

Les enseignantes ont aussi été questionnées sur le rôle qu'elles donnent aux élèves dans leur gestion de la classe. Comme elles ne se sont pas beaucoup exprimées sur le sujet, les seules réponses que nous avons eues se résument à être des modèles positifs pour les autres élèves et faire ce qui est attendu d'eux en ce qui a trait aux bons comportements : « [...] c'est important qu'ils comprennent qu'ils sont essentiels [...] au bon déroulement de la

journée. » (EB5) La même enseignante ajoute que « chacun a son rôle à jouer que ce soit d'amener un peu de rigolade ou d'ardeur ou de persévérance, donc chacun a sa place » (EB5). Ses collègues et elles reconnaissent l'importance d'inclure les élèves dans la mise en place des règlements. Pour ce faire, la plupart disent les impliquer surtout au moment de définir les récompenses individuelles ou collectives qu'ils aimeraient recevoir à la suite de la manifestation d'un bon comportement et les conséquences à la suite d'un mauvais comportement.

Pratiquer la gestion de la classe au quotidien

Nous avons questionné les enseignantes sur leurs pratiques quotidiennes de la gestion de la classe. Nous leur avons demandé ce qu'elles faisaient à cet égard avant et pendant une activité. Les participantes nous ont répondu qu'avant, il s'agit essentiellement de clarifier les attentes en vue de l'activité (rappel des consignes, rappel des attentes comportementales et académiques, rappel du fonctionnement et des règles), de capter leur attention (une cloche pour demander le silence, un cri de ralliement), de gérer le temps (menu de la journée au tableau, présenter l'utilisation de la minuterie) et de gérer le matériel (« [...] je m'assure qu'ils ont le bon matériel. Puis on s'assure qu'il y a le silence, pour partir comme il faut » [EB5]). Pendant l'activité, la gestion de la classe se résume à la gestion des comportements, à intervenir avant que « ça dégringole trop bas » (EC6b). Les enseignantes disent ne pas hésiter à faire un temps d'arrêt, à faire un rappel des consignes ou un rappel à l'ordre : « faire des petits arrêts, c'est un peu la façon de les ramener à l'ordre sans que ça paraisse trop » (EC6b); « si on voit quelque chose qui va pas. Donc c'est sûr qu'on arrête, on réajuste » (EC2). Selon elles, cela leur permet de changer d'activité ou de réajuster leur planification en fonction du comportement des élèves, de leurs réactions à l'activité. Elles disent aussi circuler entre les élèves, les questionner pour leur manifester leur présence, et ce, toujours pendant l'activité : « Il faut vraiment qu'ils savent que je suis là, je les questionne en équipe aussi [...] Quand je circule et que je les questionne, on dirait que là ça va mieux. » (EA6)

Encourager la prise de parole

Interrogées plus précisément sur les pratiques de gestion de la classe qu'elles mettent en place pour encourager la prise de paroles des élèves, les enseignantes ont indiqué questionner leurs élèves et choisir ceux qu'elles veulent voir parler : « Je m'adresse à toi, tu sais, aujourd'hui c'est toi qui réponds. » (EC6b) Elles mentionnent aussi les encourager et faire du renforcement positif pour les prises de parole, par exemple : « On dit bravo pour les élèves qui participent [...] » (EC2); « Je vais lui chuchoter dans l'oreille : je vais poser

une question tantôt, mais je sais que toi tu connais la réponse alors lève ta main » (EC4); « Des fois c'est des petits aide-mémoires que je vais coller sur le bureau de l'élève pour : Hé, oublie pas, toi aussi tu fais partie de la classe [...]. » (EA3)

Obstacles à la prise de parole des élèves en classe au regard de la gestion de la classe

Les enseignantes rapportent être parfois elles-mêmes un obstacle à la prise de parole lorsque les élèves ne choisissent pas le bon moment, selon elles, pour aborder certains sujets. Par exemple, lorsqu'un élève tente de régler une chicane avec un autre alors que ce n'est pas le sujet abordé en discussion de groupe. Selon les enseignantes, dans ces cas, ce sont elles qui découragent la prise de parole de l'élève en lui demandant de reporter le sujet à un moment plus opportun. Les participantes ont aussi nommé les élèves qui ne s'engagent pas dans les conversations comme des freins aux échanges : « C'est sûr que les élèves qui s'engagent pas c'est plus drainant, mais dans une équipe, ils finissent par se faire pointer du doigt, [alors] il faut le gérer. » (EB6) Il en va de même pour les élèves dont l'anxiété les empêche de prendre la parole devant la classe : « Un élève qui est convaincu qu'il fait de l'anxiété puis que ça, ça l'empêche de parler devant toute la classe, on peut pas régler ça en trente secondes. » (EB5) Les élèves verbomoteurs, soit ceux dont la prise de parole est souvent jugée « trop importante » et qui demandent alors une gestion de la part de l'enseignante, ont également été identifiés comme un obstacle en lien avec les moments de prise de parole en classe.

Besoins de formation identifiés par les enseignantes en gestion de la classe

Les enseignantes affirment avoir davantage besoin de soutien que de formation. Majoritairement, elles estiment que leur gestion de la classe est excellente. Une seule enseignante mentionne avoir besoin de formation pour gérer la classe parce qu'elle aimerait « avoir une classe qui est beaucoup plus active, plus en mouvement, plus que les élèves [soient] vraiment en... [...] toujours en manipulation, toujours... plus impliqués [...] on dirait que je trouve ça difficile de gérer plus ces périodes-là » (EA3).

Discussion

D'entrée de jeu, nous avons mis en avant la nécessité, pour l'enseignante, d'adopter une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009) dans les contextes d'oral réflexif et dans ses pratiques de gestion de la classe. En effet, il a été montré que l'adoption de postures d'accompagnement cohérentes entre elles dans ces deux dimensions de l'acte d'enseigner

permet d'établir un lien logique entre les actions qui en découlent et facilite leur prise en considération de façon intégrée, simultanée et complémentaire (Butlen *et al.*, 2011; Dumouchel, 2017; Freiberg et Lamb, 2009). Dans le cadre de notre recherche, l'adoption d'une telle posture permettrait à l'enseignante de mettre en place une gestion de la classe responsabilisante favorisant la prise de parole des élèves en contexte d'oral réflexif et, parallèlement, de fournir l'accompagnement adéquat aux apprenants.

La réalisation des premières étapes de notre étude nous a permis d'obtenir des résultats en lien avec nos deux premiers objectifs spécifiques, à savoir identifier les obstacles et les besoins relatifs à la mise en place 1) de l'oral réflexif et 2) de pratique de gestion de la classe soutenant la prise de parole des élèves en classe. Nous avons choisi de mettre ces résultats en relation selon trois thèmes : la perception de leur place et de celle de l'élève par les enseignantes, le travail en équipe ainsi que les besoins de formation.

La perception de leur place et de celle de l'élève par les enseignantes

La perception qu'ont les enseignantes de leur rôle et de la place de l'élève en classe se pose d'emblée comme un obstacle à la mise en œuvre d'activités d'oral réflexif et de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves. Selon les résultats obtenus, les enseignantes estiment parler moins que leurs élèves, ce qui ne correspond toutefois pas à ce qui est mis de l'avant par la recherche en didactique du français (Lepoivre-Duc et Sautot, 2009; Raucy, 2014). La mise en relation de ces résultats avec le besoin de contrôle qui émerge des réponses des enseignantes à la question portant sur la place qu'elles souhaitent donner à l'élève nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle les praticiennes parlent, en réalité, sans doute plus qu'elles ne le pensent et n'accordent peut-être pas autant de place qu'elles le voudraient à l'apprenant. En effet, le désir de contrôler les échanges conduit généralement à la non-reconnaissance de l'élève comme interlocuteur valable (Lévine, 2008), ce qui entraîne nécessairement un déséquilibre dans le partage de la parole en classe.

Ce besoin de contrôle est apparu plus présent dans les propos des enseignants en ce qui a trait à la gestion de la classe rejoignant ainsi les résultats issus des travaux d'Alderman et MacDonald (2015). En effet, les enseignantes interrogées semblent, peut-être inconsciemment, vouloir diriger le comportement de l'élève, sans parvenir à l'aider à prendre véritablement sa place. L'utilisation d'un système d'émulation et le fait d'impliquer les élèves dans l'établissement des récompenses et des conséquences, mais pas dans la mise en place des règles qui conduisent à de telles récompenses, traduisent effectivement un besoin de garder une certaine mainmise sur la gestion de la classe

(Brophy, 2006; Freiberg et Lamb, 2009; Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Ceci est à l'opposé de pratiques de gestion de la classe responsabilisante comme discuter avec les élèves des règles à mettre en place et de la raison de le faire qui engagerait davantage les enseignantes dans la reconnaissance de l'élève comme un collaborateur valable et compétent (Freiberg et Lamb, 2009; Lévine, 2008).

Le besoin de contrôle de l'enseignante qui ressort implicitement des résultats est à l'opposé d'une posture d'accompagnement favorisant une prise de parole plus fréquente des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Lorsque nous avons questionné les répondantes sur ce qu'elles faisaient en gestion de la classe pour favoriser cette prise de parole de leurs élèves, rappelons qu'elles ont mentionné utiliser le questionnement. Or, ce dernier semble être perçu comme un outil pour gérer l'attention des élèves, mais pas nécessairement pour stimuler leur prise de parole et les aider à développer celle-ci. On pose une question pour ramener l'attention de l'élève sur la tâche ou encore pour lui faire remarquer qu'il est en train de passer à côté de quelque chose, rappelant ainsi que les deux dimensions évoluent souvent en conflit (Marquet, 2005), en incohérence et de façon contradictoire (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). La prise de parole de l'élève devient alors, en quelque sorte, une réponse aux attentes de l'enseignante : si l'élève répond à la question de l'enseignante, elle sera satisfaite. Selon nous, inscrire la prise de parole dans une telle logique ne permet pas de stimuler, chez les élèves, une prise de parole plus spontanée nécessaire à un contexte d'oral réflexif.

Le travail en équipe

Les enseignantes que nous avons interrogées semblent percevoir le travail en équipe comme un obstacle à la mise en place d'activités d'oral réflexif et à l'adoption de pratiques de gestion de la classe favorisant la prise de parole des élèves. À nouveau, les deux dimensions que sont la didactique (de l'oral) et la gestion de la classe évoluent en opposition (Butlen *et al.*, 2011; Freiberg et Lamb, 2009). Si les enseignantes sont conscientes des effets positifs engendrés par les situations d'oral réflexif réalisées en équipe, certains problèmes rencontrés à ces occasions paraissent les freiner dans leur propension à jumeler les élèves en vue de l'accomplissement d'une tâche. En effet, certaines réponses de nos répondantes vont dans le même sens que les constats découlant des travaux de Freiberg et Lamb (2009), selon lesquels le travail d'équipe permet de favoriser la socialisation entre les élèves, d'augmenter la cohésion du groupe, la motivation et l'harmonie communicationnelle, et de stimuler les échanges (d'idées, de points de vue, d'aide). Toutefois, les enseignantes interrogées ont rapidement insisté sur les difficultés

rencontrées dans ces contextes, notamment sur le fait que certains élèves sont en conflits dans les équipes, ce qu'elles trouvent difficile à « gérer », rejoignant ainsi les résultats issus des travaux d'Alderman et MacDonald, (2015).

Lorsque les enseignantes reconnaissent plus de pouvoir aux élèves, en les laissant travailler en équipe, par exemple, elles mentionnent observer un manque d'engagement dans la tâche de la part de certains d'entre eux, ce qui se traduit souvent par des comportements inappropriés. Pour que les élèves deviennent responsables, l'enseignante doit reconnaître leur pouvoir (Jonas et Vaillancourt, 2007), mais elle doit aussi se positionner comme experte du processus de responsabilisation et les accompagner à travers celui-ci. À l'instar des travaux de Freiberg et Lamb (2009), laisser aux élèves le plein contrôle de la situation alors qu'ils sont habitués de s'inscrire dans un rôle d'obéissance envers les consignes et s'attendre à ce que tout se déroule à merveille revient à espérer qu'un élève mène son bateau à voile à bon port sans connaître les effets du vent. Ces manifestations du désengagement des élèves envers la tâche sont, selon nous, autant de comportements qui n'encouragent pas les enseignantes à poursuivre le travail d'équipe avec eux, à leur laisser encore plus de place, de contrôle, de pouvoir. Dans les contextes d'oral réflexif rencontrés à travers la réalisation d'activités en équipe, il s'avère nécessaire de s'éloigner de ce désir de gestion émergeant des réponses des enseignantes et de laisser aux élèves l'espace nécessaire à la discussion, ce qui induit de leur laisser plus de contrôle sur la situation. Ils doivent en effet sentir qu'ils ont la responsabilité de coconstruire des connaissances en se questionnant et en partageant des points de vue qu'ils peuvent expliciter, approfondir et nuancer à travers leurs échanges (Alderman et MacDonald, 2015; Dumouchel, 2017; Freiberg et Lamb, 2009), et non qu'ils ont simplement été regroupés pour répondre, par exemple, à des questions de repérage côte à côte.

Selon les réponses que nous avons obtenues, nous pouvons supposer que l'obstacle perçu relativement au travail en équipe découle d'une forme d'incohérence entre les deux dimensions de l'acte d'enseigner (Butlen *et al*, 2011). Les enseignantes sont prêtes à laisser de la place aux élèves, du pouvoir en ce qui a trait aux savoirs, car elles reconnaissent les bienfaits des prises de parole en contexte d'oral réflexif, mais comme elles ne leur en laissent pas concernant la gestion de la classe, ils se retrouvent démunis pour gérer leurs conflits au sein de leur équipe ou encore par rapport à leur rôle dans celle-ci. C'est peut-être ce qui a conduit une enseignante à dire que les élèves ont « besoin d'une aide constante de l'adulte » (EA3) durant le travail d'équipe. Dans une pratique de gestion de la classe responsabilisante, l'enseignante accompagne les élèves dans la gestion de leurs conflits

(Sénéchal *et al.*, 2022; Zeichner, 2005) et ils deviennent ainsi de plus en plus habiles à le faire, puisqu'elle ne le fait pas pour eux.

Besoins de formation

Les besoins de formation exprimés par les enseignantes peuvent aussi être liés à leur besoin de contrôle. En effet, en ce qui concerne l'oral réflexif, les enseignantes affirment avoir besoin de pistes tangibles, d'outils qu'elles pourraient adapter aux différentes situations, ce qui peut se traduire en différents moyens leur permettant de reprendre le « contrôle » de leur enseignement, car elles mentionnent se fier davantage à leurs intuitions pour le moment dans les contextes d'oral réflexif. En gestion de la classe, elles affirment plutôt ne pas avoir besoin de formation, puisqu'elles se perçoivent comme habiles à contrôler le comportement de leurs élèves. La seule enseignante qui mentionne avoir besoin de formation en gestion de la classe est celle qui aimerait « avoir une classe qui est beaucoup plus active, plus en mouvement [...] plus impliquée [...] » (EA3). Aussi, le besoin qu'exprime cette enseignante est à l'opposé de celui de ses collègues. Ces dernières estiment ne pas avoir besoin de formation, car elles jugent qu'elles ont le contrôle sur leur classe. À contrario, l'enseignante EA3 verbalise clairement son besoin de formation, car elle souhaite que ses élèves soient plus actifs dans sa gestion de la classe. Cela implique qu'elle modifie sa posture afin de leur reconnaître du pouvoir, raison pour laquelle elle estime avoir besoin d'accompagnement.

Conclusion

Cette prépondérance du besoin de contrôle en filigrane dans les résultats que nous avons obtenus nous conduit à orienter l'accompagnement des enseignantes dans notre recherche collaborative vers l'appropriation d'une nouvelle posture de l'enseignante non seulement en relation avec les élèves, soit une posture d'accompagnement (Bucheton et Soulé, 2009), mais également envers elle-même. En effet, ce besoin de contrôle peut traduire une mauvaise perception de leur compétence par nos collaboratrices, et ce, tant en oral réflexif qu'en gestion de la classe. Une enseignante qui reconnaît son expertise en oral n'aura pas besoin de contrôler tous les aspects du contexte, puisqu'elle se sentira à l'aise de naviguer à travers les situations qui se présentent à elle. Au contraire, une enseignante qui ne sent pas experte des savoirs aura davantage besoin de contrôler le contexte ou, du moins, d'en avoir le sentiment. Il en va de même pour la gestion de la classe.

À titre d'exemple, l'adoption de cette nouvelle posture pourrait se manifester à travers l'utilisation de la question. En effet, pour l'instant cette dernière semble être utilisée comme

outil de gestion de la classe pour contrôler l'attention des élèves alors que sa première utilisation devrait être de nourrir leurs propos. Une enseignante qui *accompagne* ses élèves dans le développement de leurs compétences à travers une gestion de la classe responsabilisante n'a pas besoin de diriger constamment leur attention, de contrôler celle-ci. Elle pourra ainsi utiliser la question pour pousser les élèves plus loin dans leur réflexion sans avoir peur de les voir aller à la dérive, puisqu'elle se sentira suffisamment experte pour aider les élèves à être à flot. Les prochaines étapes de notre recherche, qui impliquent une observation des pratiques effectives cette fois, nous amèneront à collaborer avec les enseignantes afin de développer de pratiques renouvelées qui les engageront justement dans une posture d'accompagnement, et ce, tant en oral réflexif qu'en gestion de la classe.

Références

- Alderman, M. K., et MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 52-56. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023145>
- 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.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>
- Bednarz, N. (éd.) (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. L'Harmattan.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. La pensée sauvage.
- Bucheton, D. et Y. Soulé (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3(3), p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

- 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/travailenseignant/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.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E. Tory Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (p.416-437). SAGE.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- 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. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves? *Vivre le primaire*, 31(3), 49-51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>
- 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.
- 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. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de*

- l'éducation*, 43(1), 288–312. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/4065>
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle. Les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50-65.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Escartí, A., Llopis-Goig, R. et Wright, P. M. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 12-23. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0200>
- Fortin, A., Prud'homme, L. et Gaudreau, N. (2016). Le recours au système d'émulation pour les enseignants du primaire. *La Foucade*, 16(2), 7-9.
- Freiberg, H. J. et Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Garcion-Vautor, L. (2002). L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : Le rôle des rituels dans la classe dans la construction d'un milieu pour apprendre. *Recherches en didactique des mathématiques*, 22(2-3), 285-307. <https://www.jstor.org/stable/40990536>
- Glasser, W. (1999). *Choisir d'apprendre. La pédagogie du choix en classe*. Logiques
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel des compétences professionnelles, Profession enseignante*. Ministère de l'éducation
- Jonas, H. et Vaillancourt, Y (2007). *Le principe responsabilité*. CEC inc.
- Kuppens, S. et Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of child and family studies*, 28(1), 168-181. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1242-x>
- 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, Canada.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation orale chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 101–122). Chenelière éducation.
- Lefevre, 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. <https://doi.org/10.4000/reperes.831>
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF Éditeur.
- 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. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340395/document>
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/0951354111120114>
- Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, 118, 34-38. <https://id.erudit.org/iderudit/56056ac>
- Mukamurera, J., Sawsen L. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (69-84). Éditions Peisaj.
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, et Ryan, R. M. (2017). Motivating young learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plessis-Bélaïr, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Presses de l'Université du Québec.
- Raucy, P. (2014). La parole à l'école. *Revue de la BNF*, 47(2), 45-51. <https://doi.org/10.3917/rbnf.047.0045>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. et Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. Dans D. Cicchetti et D. J. Cohen

- (Dir.), *Developmental psychopathology: Theoretical and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 131-149). Presses universitaires de Namur.
- 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., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022). L'enseignement du français planifié autrement : 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 : vers un enseignement cohérent* (p. 23-66). Presses de l'Université du Québec.
- 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. <http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.16599428.v1>
- 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. <https://doi.org/10.7202/032017ar>
- Zeichner, K. M. (2005). A research agenda for teacher education. Dans M. Cochran-Smith et K. M. Zeichner (Dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 737-761). Lawrence Erlbaum Associates