



# Didactique

## Apprentissage et enseignement

Volume 6, Numéro 2 (2025)  
ISSN 2563-2159

**Numéro thématique**

### « Les innovations en didactique de l'oral »

#### **Coordonnateur·rices du numéro**

Kathleen Sénéchal, Emmanuelle Soucy et Christian Dumais

#### **Comité éditorial de la revue**

Patrice Potvin, Olivier Arvisais, Mélanie Dumouchel, Mélissa Goulet,  
Chantal Tremblay et Élisabeth Bélanger

#### **Coordonnatrice de la revue**

Audrey G-Héon

**UQÀM**

#### **Département de didactique**

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Université du Québec à Montréal

**UQÀM**

#### **CEAP**

Centre d'études sur l'apprentissage  
et la performance

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Université du Québec à Montréal

**Éditeur :** Département de didactique (UQAM), Montréal, Canada.

**Pour citer ce numéro :** Sénéchal, K., Soucy, E. et Dumais, C. (2025). Les innovations en didactique de l'oral. [numéro thématique]. Volume 6, Numéro 2. Didactique, 6(2).

<https://doi.org/10.37571/2025.02>



# Table des matières

<b>Table des matières</b>	<b>3</b>
<b>Introduction au numéro thématique « Les innovations en didactique de l’oral »</b>	<b>4</b>
<i>K. Sénéchal, E. Soucy et C. Dumais</i>	
<b>Qualité de l’environnement langagier à l’éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l’enseignante et les pair</b>	<b>12</b>
<i>J. Lachapelle, A. Charron et C. Dumais</i>	
<b>Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : Analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices</b>	<b>41</b>
<i>M.-P. Gingras, P. McMahon-Morin, S. Rezzonico et L. Duchesne</i>	
<b>Favoriser l’apprentissage du vocabulaire oral chez les élèves du 1er cycle du primaire : l’apport des discussions réflexives</b>	<b>65</b>
<i>C. Sauvageau</i>	
<b>Lire à voix haute dans les cercles d’auteur·es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement</b>	<b>95</b>
<i>K. Sénéchal, O. Tremblay et E. Turgeon</i>	
<b>Que nous apprennent les dessins d’élèves sur les émotions qu’ils et elles ressentent lors d’un exposé oral devant la classe ?</b>	<b>123</b>
<i>M.-F. Stordeur, I. Vandeveldde, C. Taildeman et S. Colognesi</i>	
<b>Coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d’élèves du secondaire</b>	<b>162</b>
<i>K. Desrochers, C. Dumais et R. Berthiaume</i>	

## **Introduction du numéro thématique « Les innovations en didactique de l’oral »**

Kathleen Sénéchal<sup>1</sup>, Emmanuelle Soucy<sup>2</sup> et Christian Dumais<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

<sup>2</sup>*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

### **Pour citer cet article :**

Sénéchal, K., Soucy, E. et Dumais, C. (2025). Introduction du numéro thématique « Les innovations en didactique de l’oral ». *Didactique*, 6(2), 4-11.

<https://doi.org/10.37571/2025.0201>

**Résumé :** La didactique de l’oral est un champ de recherche scientifique somme toute encore jeune, enchâssé dans celui, beaucoup plus vaste, de la didactique du français. Face à de nombreux objets disciplinaires étudiés depuis bien plus longtemps que l’oral, et initialement appuyée sur des travaux réalisés notamment en linguistique, en sociolinguistique, en sociologie interactionniste ou en ethnographie de l’interaction (pour ne donner que ces exemples), cette didactique cherche encore parfois à définir ses contours et à asseoir sa légitimité. Bien que souvent qualifié de « difficile à didactiser », l’oral s’est néanmoins construit comme objet d’enseignement et d’apprentissage, puis de recherche à part entière au fil du temps. Un peu plus de 50 ans plus tard, ce numéro thématique se penche sur les innovations en didactique de l’oral, afin d’offrir une réflexion approfondie sur les nouvelles avenues à envisager pour développer davantage l’expertise scientifique et, ultimement, pour bonifier la formation initiale et continue.

**Mots-clés :** didactique de l’oral, innovations, développement du langage, enseignement-apprentissage, éducation préscolaire.

## Texte d'introduction

Longtemps, la discipline français a été centrée autour de la lecture et de l'écriture. Ce n'est que dans les années 1970 que l'oral a commencé à être identifié comme objet spécifique, « différencié » de l'écrit (Gagnon et al., 2017). À cette époque, puis dans les années 1980, il y a eu un « important développement de problématiques liées au rôle du langage et, notamment, du langage parlé dans l'échec scolaire » (Nonnon, 2011, p. 185). Cela a eu comme conséquence de générer un intérêt pour les critères permettant de juger si un élève parlait bien ou mal et d'alimenter les réflexions sur la norme. Ce faisant, on a assisté à une multiplication d'études comparatives ou quantitatives, fortement critiquées par la suite, entre autres car elles étaient trop calquées sur la norme de l'écrit et ne tenaient peu ou pas compte des spécificités du langage parlé (Nonnon, 2011). La nécessité de « créer » une didactique de l'oral s'est alors fait sentir et, dès 1994, Élisabeth Nonnon s'est penchée sur l'épineuse question de sa possible existence comme discipline scientifique.

Selon elle, « parler d'une didactique de l'oral n'est pas sans ambiguïté », à l'intérieur d'une discipline elle-même éclatée en « didactiques spécifiques », centrée sur des objets d'enseignement multiples (p. 4). Elle souligne que contrairement à la grammaire, à l'orthographe, à la littérature ou à la lecture et à l'écriture, majoritairement apprises à l'école, l'oral n'est pas un objet « scolaire »; il « déborde de toutes parts le monde scolaire, il est appris et pratiqué avant l'école, en dehors de l'école et pendant l'école en dehors des apprentissages spécifiques » (p. 4). Quelques années plus tard, Dolz et Schneuwly (1998), dans leur ouvrage fondateur sur les genres oraux formels, sont allés dans le même sens en qualifiant l'oral de « notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école [...] et par conséquent ardu[e] à scolariser » (p. 11).

Néanmoins, malgré les obstacles, l'oral s'est construit comme objet d'enseignement et d'apprentissage autonome au fil des ans, entre autres à travers des travaux sur les genres oraux (p. ex. Colognesi et al., 2020; Dolz et al., 2001; Dumais et Soucy, 2020; Dupont, 2019; Lafontaine, 2001; Sénéchal, 2016), les conduites discursives (Grandaty, 2001; Le Cunff et Jourdain, 1999; Rabatel, 2004), les actes de parole (p. ex. Dumais et Soucy, 2022; Maurer, 2001) ou l'oral pour apprendre (p. ex. Dupont, 2015; Nonnon, 1999; Plessis-Bélaïr, 2008; Sénéchal et al., 2024). Ces études ont également permis de légitimer l'oral comme objet de recherche et de dégager des axes de travail et des normes communes de mieux en mieux définies. Cela a concouru à la naissance d'une didactique de l'oral, en français langue d'enseignement, dont les contours sont encore en mouvement, mais alimentée par un bon nombre de numéros thématiques, d'ouvrages collectifs et de symposiums regroupant des didacticiens de toute la francophonie.

Les trois dernières décennies ont été le théâtre d'une multiplication de travaux sur les pratiques d'enseignement de l'oral et sur les dispositifs permettant de soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement des apprenants (Dolz et al., 2020 ; Dumais et al., 2017 ; Hassan et Bertot, 2015). Ces études ont mis en lumière la tendance selon laquelle le développement de la compétence à communiquer oralement est généralement soutenu par des pratiques peu fréquentes (quelques activités d'apprentissage par année) et peu diversifiées (principalement l'exposé oral) en classe (Dolz et Mabillard, 2017 ; Simoneau, 2019 ; Sénéchal, 2022). Bien que la discipline puisse sembler encore jeune, cet état de fait nous amène à nous demander si nous devons remettre en question les façons de faire plus traditionnelles, tant sur le terrain que dans la recherche. Plus de 50 ans après l'identification de l'oral comme objet spécifique, envisager de nouvelles avenues s'avère nécessaire pour développer davantage l'expertise scientifique et, ultimement, pour bonifier la formation initiale et continue en didactique de l'oral (Dumais et Soucy, 2020 ; Dupont, 2019). Bref, pour innover!

Aussi, dans ce numéro thématique, les contributions se penchent sur la question des innovations dans le champ de la didactique de l'oral, et ce, dans différents contextes. Au nombre de six, les textes qui le composent, et qui ont été soumis à un processus d'évaluation par les pairs rigoureux, s'articulent autour des deux axes suivants : 1) **les innovations à l'éducation préscolaire concernant le langage oral** et 2) **les innovations dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la communication orale**. Les textes de chacun des axes présentent des résultats de recherches empiriques qui apportent un éclairage nouveau dans le champ de la didactique de l'oral.

Le **premier axe** traite des innovations à l'éducation préscolaire concernant le langage oral. Les textes qui le composent portent sur le développement du langage oral des enfants et sur la communication orale en contexte d'éducation préscolaire et présentent des éléments de réponse aux questions suivantes : Quelles pratiques enseignantes favorisent le développement du langage oral des enfants de l'éducation préscolaire ? Quels contextes sont les plus susceptibles de mobiliser le langage oral des enfants et pourquoi ?

Le premier article s'inscrivant dans cet axe est celui de Julie Lachapelle, Annie Charron et Christian Dumais. Il présente une recherche à visée descriptive menée auprès de 23 enseignantes de maternelle 5 ans et de 7 enseignantes de maternelle 4 ans ainsi qu'auprès des 150 enfants de leur classe. Cette recherche avait pour objectif d'évaluer l'environnement langagier présent dans les classes ainsi que l'engagement des enfants vis-à-vis de la communication avec l'enseignante et les pairs. De leur analyse, les membres de

l'équipe de recherche font ressortir certaines faiblesses quant aux aspects évalués. Par ailleurs, elles et il proposent des suggestions afin de rehausser la qualité des pratiques enseignantes visant à favoriser un niveau d'engagement plus élevé au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. Vu l'intérêt de soutenir le développement du langage (Bouchard et al. 2019), ces suggestions répondent à un réel besoin du milieu de pratique.

Le deuxième article, coécrit par Marie-Pier Gingras, Paméla McMahon-Morin, Stefano Rezzonico et Louise Duchesne, fait état d'une recherche descriptive qui a été menée auprès de trois éducatrices travaillant en centre de la petite enfance (CPE). L'étude qualitative s'inscrivait dans une plus vaste recherche et visait à mettre en lumière, par l'entremise d'entretiens individuels, les pratiques déclarées des participantes lorsqu'elles soutiennent le développement langagier d'enfants de 4 et 5 ans par des actions qualifiées de réciproques et exigeantes. Le côté novateur de cette étude se situe dans la présentation des facteurs ayant mené les participantes à adopter lesdites pratiques et dans le potentiel de transfert de la mise en application de certains de ses résultats vers le contexte scolaire, plus particulièrement en classe de maternelle.

Le **second axe** de ce numéro s'ancre dans la classe et propose des réponses aux questions suivantes : comment les élèves peuvent-ils développer et améliorer leur compétence à communiquer oralement efficacement et autrement que par les façons de faire « traditionnelles » ? Quelles pratiques innovantes peuvent soutenir le développement de cette compétence ? Comment évaluer autrement ?

Cet axe s'amorce par le texte de Claudine Sauvageau, qui présente les résultats d'une recherche doctorale ayant porté sur la mise en œuvre de discussions entre pairs pour favoriser la consolidation et la connaissance en profondeur de vocabulaire enseigné explicitement. Cette recherche quasi expérimentale a été menée auprès de 6 enseignantes du 1<sup>er</sup> cycle du primaire québécois et de leurs 126 élèves. L'article porte principalement sur la comparaison des conditions expérimentales, soit d'un côté, l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves ayant participé à des discussions lexicales en contexte d'oral réflexif et de l'autre, celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités. Le texte met en lumière le caractère novateur d'une démarche didactique fondée sur l'oral au service des apprentissages lexicaux ainsi que la pertinence d'intégrer le développement des compétences disciplinaires en français.

Le deuxième article de cet axe, soit celui de Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon, présente une approche novatrice pour soutenir le développement de la

*Sénéchal et al, 2025*

compétence à communiquer oralement par l'entremise des cercles d'auteurs. Les résultats, issus d'une recherche-action menée avec 12 enseignantes et 3 orthopédagogues, font état des conduites orales mobilisées lors de lectures à voix haute dans les cercles de partage, de révision et de diffusion. Les effets, perçus par les participantes, de la lecture à voix haute sur le développement de leur posture d'auteure sont également mis en avant. L'originalité de cette contribution tient aux finalités de la mise en œuvre de la lecture à voix haute et à la façon dont son exploitation au sein du dispositif des cercles d'auteurs peut contribuer au développement de la compétence à communiquer oralement.

L'article suivant explore la place des émotions dans la communication orale. Marie-France Stordeur, Ivy Vandevelde, Camille Taideman et Stéphane Colognesi se sont intéressés, par l'entremise de dessins, aux perceptions de 236 élèves belges de 10-12 ans quant aux émotions ressenties en lien avec l'exposé oral. Les résultats de leur recherche les conduisent à faire différentes suggestions pour outiller les enseignants en vue de mieux préparer les élèves à gérer le stress ainsi qu'à utiliser les émotions négatives pour soutenir positivement leur performance. Comme il s'agit d'une variable jusqu'ici peu explorée dans la recherche en didactique de l'oral, leur texte apporte, selon nous, une contribution significative d'un point de vue pratique, par les suggestions destinées aux personnes enseignantes, et d'un point de vue théorique, par la réflexion menée sur la place des émotions dans les prises de parole d'élèves.

Pour conclure ce numéro, l'article de Karine Desrochers, Christian Dumais et Rachel Berthiaume s'intéressent à la coévaluation formative entre la personne enseignante et les élèves ainsi qu'à la coévaluation formative entre les élèves dans le cadre d'une séquence d'enseignement de l'oral. Le texte présente les résultats d'une recherche de maîtrise ayant emprunté un devis séquentiel explicatif afin de non seulement mesurer les effets de cette coévaluation formative, mais également de faire émerger les raisons pouvant expliquer ces effets. Malgré un récent numéro thématique sur le sujet (*Phronésis*, 14[1]), les travaux sur l'évaluation de l'oral sont encore peu nombreux. Cette étude novatrice présente donc une réelle pertinence scientifique.

L'objectif de ce numéro thématique n'était pas d'apporter des réponses sans équivoque aux questions qui sous-tendent les deux axes qui le composent. Néanmoins, les différents textes rassemblés dans ce numéro thématique présentent des avancées concrètes et fondées pour la didactique de l'oral. Ils participent, ce faisant, à l'effort de définition des contours de plus en plus nets de la discipline.

## Références

- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (p. 336-371). Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S. (2019). Préface. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 7-10). Éditions Peisaj.
- Colognesi, S., Deschepper, C. et Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand des élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 119-133). Presses universitaires du Midi.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dolz, J. Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck/COROME.
- Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C. et Pelgrims, G. (2020). Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées : objets d'enseignement et régulation des obstacles. Dans P. Dupont (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation* (p. 103-117). Presses universitaires du Midi.
- Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130). Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M. et Lavoie, C. (2017). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec les albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères*, 51, 131-156. <https://doi.org/10.4000/reperes.909>
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique*

- de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 43-68). Éditions Peisaj.
- Gagnon, R. de Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R.F. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-40). Presses universitaires de Namur.
- Grandaty, M. (2001). Régulation de tâches langagières orales. Les tâches et leurs encours en classe de français. *Actes du 8e colloque international de la DFLM*. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-03574454/document>
- Hassan, R. (2015). Introduction générale : quelle conception de l'enseignement de l'oral ? Dans R. Hassan et F. Bertot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (p. 17-39). Édition Publibook Université.
- 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.
- 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.
- Nonnon, É. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. *La Lettre de l'AirDF*, 15(2), 3-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.1994.1146>
- Nonnon, É. (1999) L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives sur la didactique du français. *Pratiques*, 149/150, 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- 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.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval, Canada]. Corpus ULaval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27225>
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique

d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122.

<https://doi.org/10.4000/reperes.6068>

Simoneau, C. S. (2019). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de la compréhension orale en français langue première au secondaire de la formation générale des adultes* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Depot-e. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8805>

# Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs

Julie Lachapelle<sup>1</sup>, Annie Charron<sup>2</sup> et Christian Dumais<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

<sup>2</sup>Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

<sup>3</sup>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

## Pour citer cet article :

Lachapelle, J., Charron, A. et Dumais, C. (2025). Qualité de l'environnement langagier à l'éducation préscolaire et engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. *Didactique*, 6(2), 12-40. <https://doi.org/10.37571/2025.0202>

**Résumé :** La présente étude s'intéresse à la qualité de l'environnement langagier en classe d'éducation préscolaire en matière de soutien au langage oral et à l'engagement des enfants au regard de leur communication avec l'enseignante et les pairs dans différents contextes d'apprentissage. Les personnes participantes incluent 23 enseignantes en maternelle 5 ans, 7 enseignantes en maternelle 4 ans et 150 enfants de leur classe. L'outil d'observation *Early Language and Literacy Classroom Observation* (Smith et al., 2008) a été utilisé pour évaluer l'environnement langagier. En outre, *l'Individualized Classroom Assessment Scoring System* (Downer et al., 2010) a permis d'évaluer l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs. Globalement, les résultats font état d'un niveau de qualité de base en ce qui a trait à l'environnement langagier, d'un niveau faible quant à la communication avec l'enseignante et faible-moyen quant à la communication avec les pairs, ce qui fait écho aux résultats d'études antérieures. En tenant compte des contextes d'apprentissage observés en classe, certaines recommandations sont présentées afin de rehausser la qualité des pratiques enseignantes en lien avec le langage oral, tout en contribuant à un niveau d'engagement plus élevé au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs.

**Mots-clés :** éducation préscolaire, communication, langage oral, engagement, contexte d'apprentissage.

## Introduction et problématique

À l'éducation préscolaire, le développement du langage oral joue un rôle déterminant dans les interactions sociales, tant avec les pairs qu'avec les adultes, mais également pour l'ensemble des apprentissages (Bouchard et al., 2022; Dumais et Soucy, 2022a). Les recherches des dernières décennies ont largement démontré l'importance du langage oral, notamment pour soutenir le développement du langage écrit, et ce, bien avant les premiers apprentissages formels liés à la lecture et à l'écriture au primaire (Bianco, 2016; Dumais et al., 2017; Hadley et al., 2023c), d'où la pertinence d'y accorder suffisamment de temps et de soutien au quotidien en classe d'éducation préscolaire (Bouchard et al., 2022; Crinon, 2023; Parent et Bouchard, 2020). Des études longitudinales ont établi des liens entre le développement du langage oral et celui du langage écrit. À titre d'exemple, une étude longitudinale, menée aux États-Unis par Catts et ses collaborateurs (2006) auprès de plus de 604 enfants de la maternelle 5 ans, met en lumière l'importance du langage oral comme prédicteur de la réussite ultérieure en lecture. Après avoir évalué périodiquement ces élèves de la fin de la maternelle 5 ans jusqu'en 2<sup>e</sup> secondaire (élèves de 13-14 ans), les résultats de cette étude soulignent l'impact des difficultés langagières orales sur les performances en lecture, rapportant que 72 % des élèves considérés comme faibles lecteurs en 2<sup>e</sup> secondaire présentaient des retards de langage à la fin de la maternelle, ces difficultés affectant à la fois des habiletés de bas niveau liées au traitement phonologique ou des habiletés de haut niveau relevant du vocabulaire et de la compréhension. Une seconde étude américaine, menée cette fois-ci par Cabell et ses collaborateurs (2022) auprès de 313 enfants, rapporte des résultats similaires pour ce qui est de la réussite en écriture. En effet, leur étude longitudinale, menée de la maternelle à la 1<sup>re</sup> année (enfants de 4 à 6 ans), fait état du pouvoir prédictif des habiletés en langage oral, dont la compréhension, le vocabulaire expressif et la conscience phonologique, sur les habiletés déployées en écriture au début du primaire.

Ces recherches font écho aux disparités importantes observées entre les enfants dès l'éducation préscolaire, particulièrement pour ceux provenant de milieux socioéconomiques vulnérables où la stimulation langagière lors de la petite enfance peut s'avérer insuffisante pour soutenir adéquatement les enfants dans leurs apprentissages liés au langage oral (Ducharme et al., 2023; Dumais et Soucy, 2022a; Crinon, 2023; Finders et al., 2023; McCabe, 2013). Or, une attention particulière et parfois exclusive a été accordée ces dernières années au développement d'habiletés de bas niveau soutenant le décodage, comme la conscience phonologique, au détriment d'autres aspects du langage oral soutenant les habiletés de haut niveau comme le développement du vocabulaire, du discours narratif et de la compréhension (McCabe, 2013). Une approche intégrée du

développement langagier, c'est-à-dire incluant des habiletés de bas niveau et de haut niveau, est pourtant considérée essentielle dès l'éducation préscolaire pour bien jeter les fondements du langage oral et écrit (Charron et al., 2022a; McCabe, 2013).

Ayant pour mandat de favoriser le développement global de tous les enfants et de mettre en œuvre des interventions préventives, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2023) présente le domaine langagier comme intégrant le langage oral, soit les interactions verbales et non verbales, la compréhension, le vocabulaire, la production d'une variété d'énoncés (p. ex. conduites discursives telles que décrire, raconter, justifier, actes de parole tels que formuler des demandes) et la conscience phonologique (syllabes, phonèmes, rimes), ainsi que le langage écrit, basé sur les interactions avec l'écrit (p. ex. montrer de l'intérêt pour les livres, imiter un scripteur), la connaissance de conventions propres à la lecture et à l'écriture (p. ex. sens spatial de la lecture et de l'écriture), la découverte des fonctions de l'écrit (p. ex. identifier, communiquer) et la connaissance des lettres de l'alphabet (nom et son). Le langage oral constituant le socle du langage écrit, l'enfant est donc amené progressivement à explorer la relation qui existe entre les deux, alimentant ainsi la découverte du principe alphabétique (Bouchard et al., 2022; Giasson, 2011; MEQ, 2023). Ancré dans une approche développementale, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec est en cohérence avec un processus d'émergence de l'écrit au cours duquel l'enfant développe un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au langage oral, à la lecture et à l'écriture avant de recevoir un enseignement formel en 1<sup>re</sup> année du primaire (Drainville, 2023; Giasson, 2011; Rohde, 2015). Or, les enseignantes<sup>1</sup> à l'éducation préscolaire utiliseraient régulièrement des pratiques dites scolarisantes, telles que des fiches d'exercices, au détriment d'activités plus signifiantes issues du jeu des enfants et répondant mieux à leurs besoins et à leurs intérêts (Crinon, 2023; Drainville, 2023; Dumais et Soucy, 2020; Marinova et al., 2020). Les enseignantes en insertion professionnelle, soient celles qui détiennent cinq ans et moins d'expérience en enseignement (Desmeules et al., 2017), seraient particulièrement sensibles à certaines pressions exercées par les directions d'établissement et les collègues qui les inciteraient à utiliser des trousseaux pédagogiques commerciales, associées à une approche scolarisante, pour favoriser principalement le développement des habiletés en conscience phonologique (Lachapelle et Charron, 2020).

---

<sup>1</sup> Considérant la très grande majorité de femmes à l'éducation préscolaire, l'emploi du féminin sera privilégié dans cet article.

Il semblerait donc qu'une certaine confusion persiste chez les enseignantes à l'éducation préscolaire quant aux pratiques significatives à mettre de l'avant pour soutenir le langage oral des enfants. À cet égard, des résultats de recherche suggèrent que des pratiques de qualité, notamment celles qui sont déployées en contexte d'apprentissage par le jeu pour soutenir le développement de concepts et l'apprentissage de mots nouveaux ou celles déployées lors d'interactions au cours desquelles l'enseignante pose des questions ouvertes, ne sont pas nécessairement mises en place pour que les enfants obtiennent des gains langagiers significatifs (Charron et al., 2022a; Weadman et al., 2023b). D'ailleurs, dans une recherche qualitative menée auprès de six nouvelles enseignantes à l'éducation préscolaire, ces dernières déclarent surtout profiter des activités dirigées comme la causerie et la lecture d'histoires (voir également Hadley et al., 2023a) pour développer le langage oral des enfants, alors que leurs interventions se font plus rares dans d'autres contextes d'apprentissage plus ouverts comme les jeux libres (Lachapelle et Charron, 2020). Pourtant, d'autres études suggèrent que les enseignantes pourraient mieux profiter de toutes les occasions du quotidien dans divers contextes d'apprentissage qui soutiennent le développement global de l'enfant, incluant le langage oral, en facilitant une utilisation fréquente et significative du langage, et en déployant diverses pratiques enseignantes qui se centrent sur l'enfant, promeuvent les interactions verbales et enrichissent le langage (Dumais et Soucy, 2022a; Lefebvre, 2024; Mathers, 2021; Parent et Bouchard, 2020).

Il y a donc un intérêt à examiner de plus près les pratiques enseignantes actuelles en soutien au langage oral à l'éducation préscolaire en s'attardant à la qualité de l'environnement langagier qui réfère aux pratiques qui favorisent un climat propice aux discussions, qui encouragent les conversations soutenues en classe, qui soutiennent l'apprentissage de mots nouveaux et le développement de la conscience phonologique (Smith et al., 2008). Outre cet aspect important, d'autres études suggèrent que l'engagement de l'enfant au regard de son propre développement et de ses apprentissages jouerait un rôle déterminant en ce qui a trait au développement du langage oral (Baroody et Diamond, 2016; Sabol et al., 2018). L'engagement, caractérisé notamment par la participation active de l'enfant (Péroz, 2024), son attention soutenue lors des activités d'apprentissage et la durée de ses interactions appropriées avec l'environnement physique et social (McWilliam et Casey, 2008), permettrait des gains langagiers accrus (Aydoğan et al., 2015; Baroody et Diamond, 2016).

Comme l'engagement des enfants en contextes éducatifs est reconnu pour soutenir l'ensemble des apprentissages (Lachapelle et al., 2021; Reschly et Christenson, 2022), incluant ceux liés au langage oral, les enseignantes à l'éducation préscolaire ont tout intérêt à voir comment elles peuvent soutenir leur engagement, et dans quels contextes

d'apprentissage ceux-ci semblent les plus engagés, plus particulièrement dans leur communication avec l'enseignante et avec leurs pairs.

La présente étude vise à mettre en lumière la qualité de l'environnement langagier en matière de soutien au langage oral et à l'engagement des enfants dans leur communication<sup>2</sup> avec l'enseignante et les pairs dans différents contextes d'apprentissage.

## **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel présente d'abord certains indicateurs de qualité de l'environnement langagier en matière de langage oral, puis l'engagement des enfants en termes de communication avec l'enseignante et les pairs, pour se conclure avec la présentation des contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire.

## **Qualité de l'environnement langagier et soutien au langage oral à l'éducation préscolaire**

Un environnement langagier de qualité qui soutient le langage oral permet aux enfants d'apprendre par le jeu et dans le plaisir, de faire des découvertes, de favoriser les dialogues et le développement de stratégies d'écoute et de compréhension (Mandel Morrow et al., 2016). Le jeu constitue une orientation importante du *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec qui est basé sur une approche développementale (MEQ, 2023). Qui plus est, des travaux réalisés à l'éducation préscolaire confirment l'importance du jeu pour soutenir le développement de l'enfant, incluant le langage oral (Clerc-Georgy et al., 2021; Doyon et Fisher, 2010; Pyle et Danniels, 2017; Weisberg et al., 2013). Par ailleurs, dans une même situation de communication, notamment en contexte d'apprentissage par le jeu, plusieurs pratiques peuvent se déployer, telles que les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage, leur combinaison augmentant la qualité du soutien au langage oral offert aux enfants (Bouchard et al., 2022; Lefebvre, 2024; Parent et Bouchard, 2020).

---

<sup>2</sup> Lorsqu'il est question de communication, nous faisons référence à la communication orale, tant en production qu'en compréhension, et non à la communication écrite. La communication orale exclut dans ce cas-ci la communication non verbale dont les éléments font l'objet d'autres dimensions de l'engagement présentés dans l'outil de mesure inCLASS (voir section « Méthodologie »).

L'évaluation de l'environnement langagier permet ainsi de mieux cerner son niveau de qualité, d'identifier des pratiques porteuses pour soutenir le langage oral des enfants et de guider les politiques publiques en matière de mise en œuvre de programmes éducatifs et de formation du personnel enseignant (Finders et al., 2023). Certaines mesures d'évaluation globale, incluant le *Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO Pre-K; Smith et al., 2008), examinent au niveau de la classe et des pratiques enseignantes différents aspects de l'environnement langagier, comme la façon dont l'enseignante favorise un climat de classe propice aux conversations soutenues, les pratiques qui soutiennent le développement d'habiletés langagières et cognitives complexes, ainsi que les activités qui favorisent la construction du vocabulaire et le développement d'habiletés de conscience phonologique. D'autres outils vont plutôt cibler des variables au niveau de l'enfant en mesurant leurs expériences langagières individuelles, offrant une vision micro de leurs échanges avec les adultes et les pairs (Finders et al., 2023).

### **Engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs**

L'engagement des enfants comprend la qualité de leurs interactions avec l'enseignante et les pairs, ainsi que leur engagement dans les activités d'apprentissage (Downer et al., 2010; McWilliam et Casey, 2008). Lorsqu'il est question du langage oral, une dimension essentielle à prendre en considération au regard de l'engagement de l'enfant envers son enseignante et ses pairs est la communication qu'il établit avec ces personnes. La communication, qu'elle soit avec l'enseignante ou avec les pairs, renvoie à différents indicateurs comportementaux observables chez l'enfant. À titre d'exemple, un enfant qui s'engage pleinement en termes de communication amorce et maintient des conversations soutenues avec plusieurs échanges verbaux de type aller-retour qui touchent différents aspects de la vie de classe, tant sur le plan pratique (p. ex. demander de l'aide) que social (p. ex. raconter une activité faite en famille) (Downer et al., 2010). Également, l'enfant prend des initiatives communicationnelles pour faire connaître ses idées, poser des questions, émettre des commentaires, partager des informations et répondre à ses besoins, et ce, dans divers contextes d'apprentissage propres à la classe d'éducation préscolaire (Downer et al., 2010).

Or, cet engagement de l'enfant est reconnu pour sa contribution aux gains langagiers, notamment pour la conscience phonologique (p. ex. syllabes, rimes, phonèmes) et le vocabulaire expressif (p. ex. nommer un objet présenté sur une photo) (Baroody et Diamond, 2016). Malgré ces constats, il semble que la participation active de l'enfant aux conversations observées avec son enseignante et ses pairs est rarement prise en compte (Hadley et al., 2023b), alors que c'est dans l'espace accordé à l'enfant dans les échanges

communicationnels avec son enseignante et ses pairs que le langage oral serait adéquatement soutenu, notamment par l'étayage de l'enseignante (Bouchard et al., 2022). Qui plus est, ces échanges doivent être fréquents et se produire au sein d'une variété de situations de communication dans différents contextes d'apprentissage (p. ex. ateliers en petits groupes, jeux de faire semblant, collation, jeux libres, jeux moteurs à l'extérieur) (Bouchard et al., 2022; Cabell et al., 2022; Hadley et al., 2023b; Nores et al., 2022).

### **Contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire**

À l'éducation préscolaire, Ritchie et ses collaborateurs (2001) regroupent les contextes généraux d'apprentissage en six catégories : 1) les activités en grand groupe amorcées par l'enseignante, 2) les activités en petits groupes amorcées par l'enseignante, 3) les activités individuelles amorcées par l'enseignante, 4) les collations, 5) les routines et transitions, et 6) les activités amorcées par les enfants. Le langage oral étant omniprésent à l'éducation préscolaire, les pratiques enseignantes se déploient donc au sein d'une variété de contextes d'apprentissage. À titre d'exemple, les activités en grand groupe ou en petits groupes amorcées par les enseignantes peuvent inclure la causerie ou la lecture d'histoires et les activités amorcées et contrôlées par les enfants peuvent comprendre les jeux libres, incluant le jeu de faire semblant (Bouchard, 2022). Dans les différents contextes d'apprentissage instaurés en classe, l'utilisation du langage oral répond à diverses intentions communicationnelles, par exemple l'expression d'idées ou de sentiments, l'acquisition de connaissances ou l'atteinte de certaines visées sociales (Hadley et al., 2023a). Certains contextes d'apprentissage plus spécifiques sont aussi reconnus pour soutenir le langage oral comme les conversations entre l'enseignante et les enfants, les conversations entre les enfants, les activités liées à la construction du vocabulaire et les activités liées à la conscience phonologique (Smith et al., 2008). L'enseignante doit toutefois porter attention à la place qu'elle occupe dans ces conversations, certaines études suggérant que les adultes parlent trop en classe, au détriment du temps de parole accordé aux enfants (Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991; Sénéchal et al., 2021).

Les contextes d'apprentissage gagnent à être exploités pour favoriser un niveau d'engagement plus élevé chez l'enfant afin que celui-ci ait plusieurs occasions quotidiennes de communiquer et d'interagir avec son enseignante et ses pairs en classe (Bouchard et al., 2022). Certains contextes d'apprentissage, comme la lecture interactive animée par l'enseignante, sont plus susceptibles de soutenir le développement de concepts abstraits (p. ex. résolution de problèmes, prédictions, inférences), l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire et le développement de structures syntaxiques complexes (Hadley et al., 2023a). D'autres contextes d'apprentissage moins structurés, comme les

jeux libres en classe ou les jeux extérieurs, vont solliciter autrement l'engagement des enfants en étant plus propices à des conversations soutenues entre l'enseignante et les enfants que ne le seraient des activités vécues en grand groupe, à la condition que l'enseignante soit présente auprès des enfants lors de ces moments et qu'elle leur offre de l'étayage langagier, par exemple en reformulant les propos des enfants ou en leur donnant des indices pour prédire la suite d'une histoire (Hadley et al., 2023a; Nores et al., 2022).

Tout en reconnaissant l'importance de la qualité de l'environnement langagier en matière de langage oral, il importe de prendre en considération l'engagement des enfants dans leur communication avec l'enseignante et les pairs au sein de divers contextes d'apprentissage en classe d'éducation préscolaire.

Les objectifs spécifiques de la présente étude sont les suivants :

1. Évaluer la qualité de l'environnement langagier de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans ;
2. Évaluer le niveau d'engagement de 150 enfants au regard de la communication avec leur enseignante et leurs pairs ;
3. Examiner les contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire qui contribuent au développement du langage oral.

## Méthodologie

La présente étude utilise un devis descriptif quantitatif pour présenter les variables d'intérêt relatives à notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2022). Les caractéristiques de l'échantillon sont présentées, suivies des instruments de mesure et des procédures utilisés lors de la collecte des données ainsi que des analyses sélectionnées pour répondre aux objectifs de la recherche. Cette étude a été approuvée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Nous remercions le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, pour le financement accordé à ce projet de recherche.

## Échantillon

Avec la collaboration des conseillères pédagogiques à l'éducation préscolaire, huit centres de services scolaires de la grande région de Montréal ont accepté de participer à cette étude, ce qui a permis de recruter 23 enseignantes en maternelle 5 ans et 7 enseignantes en maternelle 4 ans à temps plein. Les participantes étaient âgées en moyenne de 43,13 ans et détenaient une expérience totale moyenne en enseignement de 17,20 ans, dont 13,30 ans spécifiquement à l'éducation préscolaire. En outre, 150 enfants ( $n = 75$  filles) ont été recrutés pour participer à l'étude. Un tirage au sort a été effectué afin d'observer 5 enfants par classe pour lesquels un consentement parental avait été obtenu. L'âge moyen des enfants retenus était de 69,72 mois.

## Instruments de mesure et procédures

Afin de répondre au premier objectif de l'étude, soit d'évaluer la qualité de l'environnement langagier de 30 classes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, l'outil ELLCO Pre-K (Smith et al., 2008) a été utilisé par la chercheuse principale ou des assistantes de recherche formées. Cette observation a été effectuée en matinée et sa durée variait de 2,5 à 3 heures. Les enseignantes étaient informées qu'elles devaient faire leurs activités habituelles en classe, mais il leur était demandé d'inclure leur séance de lecture d'histoire en matinée afin de pouvoir tenir compte des indicateurs relevant de cette pratique qui est parfois faite en après-midi. La grille d'observation ELLCO Pre-K comporte au total 19 items cotés sur une échelle de type Likert à 5 niveaux (1 = « déficient » ; 2 = « inadéquat » ; 3 = « de base » ; 4 = « adéquat » et 5 = « exemplaire »). Ces items sont répartis en cinq domaines : a) structure de la classe (quatre items), b) programme éducatif (trois items), c) environnement langagier (quatre items), d) livres et lecture (cinq items) et e) écrit et écriture émergente (trois items). Les moyennes des scores sont ensuite interprétées en fonction des indicateurs proposés par Smith et al. (2008) qui indiquent différents niveaux de qualité (0 à 2,50 = faible; 2,51 à 3,50 = de base; 3,51 à 5,00 = élevé). Dans le cadre de cet article, seuls les résultats se rapportant au domaine de l'environnement langagier (climat de discussion, occasions de conversations soutenues, efforts pour la construction du vocabulaire et conscience phonologique) sont présentés puisqu'ils se rapportent plus spécifiquement au soutien du langage oral.

Pour ce qui est du second objectif, soit d'évaluer le niveau d'engagement de 150 enfants au regard de leur communication avec l'enseignante et les pairs, nous avons utilisé l'outil d'observation *Individualized Classroom Assessment Scoring System* (inCLASS; Downer et al., 2010). L'échelle de cotation en 7 points (1-2 = niveau faible, 3-5 = niveau moyen et 6-7 = niveau élevé) permet de situer le niveau d'engagement de l'enfant. L'inCLASS est

constitué de 10 dimensions associées à 4 domaines : 1) interactions avec l'enseignante (incluant les dimensions engagement positif et communication), 2) interactions avec les pairs (incluant les dimensions sociabilité, communication et affirmation), 3) engagement envers les activités d'apprentissage (incluant les dimensions engagement et autonomie dans les apprentissages) et 4) interactions négatives (incluant les dimensions conflit avec l'enseignante, conflit avec les pairs et contrôle comportemental [score inversé]). L'observation à l'aide de l'outil inCLASS a été effectuée, lorsque cela était possible, la même journée que l'ELLCO Pre-K. Toutefois, certaines contraintes d'horaire pouvaient occasionner des observations lors de journées différentes, mais tout au plus à une semaine d'intervalle. Dans ce cas également, la chercheuse principale et des assistantes de recherche certifiées ont procédé aux observations. En alternant entre les 5 enfants tirés au sort, un seul enfant était observé à la fois et faisait l'objet de quatre cycles d'observation au total, chaque cycle comportant 10 minutes d'observation et 5 minutes de cotation, les scores de 1 à 7 étant attribués en fonction de la présence de marqueurs comportementaux. La période totale d'observation était habituellement de 2,5 à 3 heures et se déroulait en une seule matinée. Dans le cadre de cet article, seuls les résultats se rapportant aux indicateurs de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs seront présentés puisqu'ils se rapportent plus spécifiquement au langage oral<sup>4</sup>.

Finalement, pour le troisième objectif de cette étude, soit d'examiner les contextes d'apprentissage à l'éducation préscolaire qui contribuent au développement du langage oral des enfants, la personne observatrice devait noter, lors des observations avec l'outil inCLASS, le contexte d'apprentissage prédominant lors de chaque cycle d'observation de 10 minutes. L'observatrice notait les contextes d'apprentissage généraux (activités amorcées par l'enseignante en grand groupe, en petits groupes ou individuelles; collations; routines et transitions; activités amorcées par les enfants) ainsi que les contextes spécifiques au langage oral en lien avec les rubriques d'observation de l'outil ELLCO Pre-K (conversations entre les enfants, conversations entre l'enseignante et les enfants, activités de construction du vocabulaire, activités de conscience phonologique).

---

<sup>4</sup> Il est à noter que l'outil inCLASS mesure certains éléments liés à la communication, comme l'utilisation par l'enfant du langage pour converser avec l'enseignante ou les pairs, pour partager ses idées et poser des questions. Cet outil n'est toutefois pas dédié à l'oral.

## Analyses des données

Dans le cas des objectifs 1 et 2 (évaluation de l'environnement langagier et du niveau d'engagement des enfants pour les indicateurs de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs), des analyses descriptives (moyenne, écart-type, étendue) ont été effectuées, alors que des analyses de fréquence ont été effectuées pour répondre à l'objectif 3 en lien avec les contextes d'apprentissage observés (Fortin et Gagnon, 2022).

## Résultats

Dans un premier temps seront présentés les résultats liés à la qualité de l'environnement langagier, suivis des résultats qui concernent l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs, pour se terminer par les fréquences des contextes d'apprentissage observés (contextes généraux et contextes spécifiques au langage oral).

### Qualité de l'environnement langagier

L'évaluation de la qualité de l'environnement langagier à l'aide de l'outil ELLCO Pre-K indique qu'un niveau de qualité de base (tel qu'indiqué par un score moyen de 3,38 sur 5) caractérise généralement les pratiques mises en place pour soutenir le langage oral (voir Tableau 1). Plus spécifiquement, le climat de discussion et les occasions de conversations soutenues sont présents à certains moments, comme en font foi les scores dépassant légèrement le seuil de base, alors que les pratiques qui soutiennent les efforts pour la construction du vocabulaire et la conscience phonologique semblent plus rarement observées.

**Tableau 1.**

*Statistiques descriptives pour la qualité de l'environnement langagier*

Domaine	M (ET)	Minimum	Maximum
<b>Environnement langagier</b>	<b>3,38 (0,73)</b>	<b>2,25</b>	<b>5,00</b>
Climat de discussion	3,73 (0,83)	2,00	5,00
Occasions de conversations soutenues	3,53 (0,86)	2,00	5,00
Efforts pour la construction du vocabulaire	3,40 (1,00)	1,00	5,00
Conscience phonologique	3,10 (1,32)	1,00	5,00

*Note. N = 30. M = moyenne, ET = écart-type. Scores possibles : 1-5*

Dans le cas du climat de discussion, les résultats indiquent que les enseignantes vont, à l'occasion, encourager la participation des enfants pour communiquer leurs idées, leurs opinions ou leurs émotions, et qu'elles encouragent les enfants à écouter leurs pairs et à leur répondre. Toutefois, ces pratiques ne sont pas observées de façon soutenue, comme en fait état le score moyen de 3,73 pour les 30 enseignantes observées. Un écart-type de 0,83 suggère toutefois une certaine variabilité dans les pratiques.

Pour ce qui est d'offrir aux enfants des occasions de conversations soutenues, le score moyen de 3,53 suggère que les 30 enseignantes soutiennent la participation des enfants dans des conversations, mais sans que les sujets abordés soient nécessairement en lien avec leur vécu ou le thème du moment (p. ex. le corps humain, l'espace). Les observations indiquent que les enseignantes sollicitent plus rarement des habiletés cognitives et langagières de haut niveau, comme l'analyse, la prédiction ou la résolution de problèmes. Dans un niveau de base, les enseignantes varient peu les contextes d'apprentissage au cours desquels ont lieu les conversations. Par exemple, ces conversations peuvent se produire davantage lors d'activités en grand groupe que lors d'activités individuelles ou en petits groupes. Les conversations ont tendance à être orientées vers un mélange de conversations d'instruction et de gestion, et moins vers une communication qui soutient les apprentissages, qui élargit les connaissances des enfants ou qui permet de développer des habiletés orales spécifiques (p. ex. syntaxe, sémantique, pragmatique). Ici aussi, un écart-type de 0,86 suggère que les pratiques mises en place par les enseignantes peuvent s'avérer relativement variables d'une classe à l'autre.

Enfin, les scores de base concernant les efforts pour la construction du vocabulaire (3,40) et les pratiques soutenant la conscience phonologique (3,10) suggèrent que l'enseignante y consacre une certaine part du temps d'observation, qui coïncide généralement avec la lecture d'histoire en grand groupe. En effet, les enseignantes profitent de cette activité dirigée pour introduire et expliquer de nouveaux mots de vocabulaire retrouvés dans le livre sélectionné. Pendant la lecture d'histoire, certaines enseignantes attirent également l'attention des enfants sur des habiletés de conscience phonologique (p. ex. syllabes, rimes, phonèmes) à partir de passages d'intérêt. Toutefois, en dehors de cette lecture d'histoire, de telles pratiques sont plus rarement observées.

## Qualité de l'engagement des enfants au regard de la communication avec l'enseignante et les pairs

L'évaluation de la qualité de l'engagement des enfants à l'aide de l'outil inCLASS indique de faibles scores aux dimensions de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs (voir Tableau 2). Ces résultats suggèrent que les enfants ne semblent pas tous bénéficier équitablement des pratiques mises en place pour le groupe, notamment lorsqu'il s'agit de promouvoir un climat propice aux discussions ou d'offrir des occasions de prendre part à des conversations soutenues de plusieurs échanges entre les interlocuteurs. Dans le cas de la communication avec l'enseignante, il semble donc rare que les enfants observés amorcent et soutiennent des conversations avec celle-ci qui vont inclure des commentaires ou des requêtes à visées sociales (p. ex. raconter sa sortie au zoo) et pratiques (p. ex. demander de l'aide pour attacher son manteau). Pour ce qui est de la communication avec les pairs, les résultats font état de rares moments où l'enfant amorce et maintient sur plusieurs tours de parole des échanges avec ses pairs, malgré le fait qu'il y ait un plus grand nombre d'interlocuteurs dans ce cas. Toutefois, la communication avec les pairs s'avère généralement plus élevée lors des jeux libres, au cours desquels l'enfant peut choisir ses partenaires de jeux.

### Tableau 2.

*Statistiques descriptives pour les interactions avec l'enseignante et les pairs, incluant seulement la dimension de la communication*

Domaines Dimensions	M (ET)	Minimum	Maximum
<b>Interactions avec l'enseignante</b>	<b>2,43 (0,63)</b>	<b>1,00</b>	<b>4,38</b>
Communication	1,91 (0,65)	1,00	4,25
<b>Interactions avec les pairs</b>	<b>2,82 (0,73)</b>	<b>1,25</b>	<b>4,58</b>
Communication	2,56 (0,77)	1,00	4,25

*Note. N = 150. M = moyenne, ET = écart-type. Scores possibles : 1-7*

### Fréquences des contextes d'apprentissage généraux et spécifiques au langage oral

Les résultats liés aux fréquences des contextes d'apprentissage généraux et spécifiques au langage oral relevés lors de l'observation de l'engagement des enfants sont présentés dans le Tableau 3. Quatre cycles d'observation ont été effectués dans le cas de l'évaluation de l'engagement des enfants et sont présentés séparément dans ce tableau.

**Tableau 3.***Fréquences des contextes d'apprentissage observés par cycle d'observation*

<b>Contextes d'apprentissage</b>	<b>Cycle 1 %</b>	<b>Cycle 2 %</b>	<b>Cycle 3 %</b>	<b>Cycle 4 %</b>	<b>Moyenne des quatre cycles</b>
<i>Activités dirigées par l'enseignante</i>					
<i>Contextes généraux</i> Activité en grand groupe	30,7	31,3	23,3	36,0	30,3
Activité en petits groupes	3,3	5,3	7,3	5,3	5,3
Activité individuelle	7,3	18,7	13,3	7,3	11,7
Routines et transitions	18,7	7,3	19,3	10,0	13,8
Collation	5,3	18,7	3,3	0,7	7,0
<i>Activités amorcées par les enfants</i>					
Jeux libres	34,7	18,7	33,3	40,7	31,9
<i>Contextes spécifiques au langage oral</i>					
Conversations entre les enfants	36,7	39,3	48,0	45,3	42,3
Conversations enseignante / enfants	20,0	19,3	14,7	14,7	17,2
Activités liées à la conscience phonologique	11,3	18,0	10,7	9,3	12,3
Activités liées au vocabulaire	6,0	6,0	8,7	8,0	7,2

Note. N = 150; % = proportion du contexte d'apprentissage observé pour l'ensemble des observations.

Ces résultats témoignent de la prévalence des activités en grand groupe dirigées par l'enseignante (30,3 %) et des jeux libres (31,9 %). Les activités en petit groupe (5,3 %) ou individuelles (11,7 %) sont beaucoup plus rarement observées. Les routines et les transitions occupent environ 13,8 % du temps et la collation, 7,0 % du temps, avec une fréquence nettement plus élevée (18,7 %) au cycle 2. Lorsque l'on s'attarde aux contextes d'apprentissage observés qui se rattachent plus spécifiquement au langage oral, nous constatons que les conversations soutenues entre les enfants (42,3 %) sont plus fréquentes que les conversations entre l'enseignante et l'enfant observé (17,2 %). Il est à noter que l'outil inCLASS permet d'observer un seul enfant à la fois, ce qui peut expliquer l'absence

de l'enseignante auprès de cet enfant au moment du cycle d'observation. Par ailleurs, les résultats font état de seulement 12,3 % du temps d'observation consacré aux activités liées à la conscience phonologique. Encore plus rarement, des pratiques pour soutenir la construction du vocabulaire sont observées (7,2 %). Ces résultats reflètent les niveaux de qualité de base obtenus avec l'outil d'observation ELLCO Pre-K en ce qui concerne les efforts de l'enseignante pour soutenir la construction du vocabulaire et les habiletés de conscience phonologique. Précisions également qu'il était demandé aux enseignantes, à la suite de l'observation en classe, s'il s'agissait d'une journée typique et représentative de leurs pratiques habituelles. Toutes les enseignantes (n = 30) ont répondu par l'affirmative.

## Discussion

Dans la section précédente, la présentation des résultats a fait ressortir certains éléments importants concernant la qualité des pratiques mises en place à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement du langage oral. La discussion permettra d'éclairer ces résultats à la lumière d'études antérieures et d'émettre des recommandations pour la recherche et la pratique.

## Environnement langagier

En s'attardant à l'environnement langagier, les résultats obtenus sont similaires à d'autres études ayant décelé un niveau de qualité de base (Arteaga et al., 2019; Barker et al., 2022; Charron et al., 2022a; Zhang et Cook, 2019). À l'instar d'autres travaux menés en contexte d'éducation préscolaire, ces résultats suggèrent que les enseignantes pourraient saisir davantage les occasions qui se présentent en classe, qu'elles soient planifiées ou spontanées, pour promouvoir l'engagement des enfants dans des situations signifiantes qui soutiennent le langage oral (Charron et al., 2022a; Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012). Il est possible de penser que les enseignantes n'ont pas toutes les connaissances requises pour mettre en place des pratiques de qualité qui soutiennent le langage oral (Charron et al., 2022a; Houben et al., 2022; Piasta et al., 2019). En effet, en raison d'une formation initiale souvent insuffisante en éducation préscolaire (Dumais et Soucy, 2020; Lehrer et al., 2017), des dispositifs de développement professionnel et d'accompagnement s'avèrent indispensables pour le déploiement de pratiques enseignantes de qualité qui favorisent, notamment, un climat propice aux discussions, et qui soutiennent l'acquisition de nouveaux mots et le développement d'habiletés de conscience phonologique (Charron et al., 2022a; Piasta et al., 2019). Cela semble d'autant plus pertinent qu'une variabilité dans la qualité de l'environnement langagier suggère des différences entre les enseignantes au regard des pratiques qui soutiennent le langage oral. Une hypothèse explicative quant à cette

variabilité serait la présence de classes de maternelle 4 ans ( $n = 7$ ) et de classes de maternelle 5 ans ( $n = 23$ ) dans notre échantillon, ce qui n'a toutefois pas été spécifiquement vérifié dans la présente étude.

À ce sujet, le *Programme-cycle de l'éducation préscolaire* du Québec indique comme attente à la fin de l'éducation préscolaire 5 ans, pour ce qui est du développement langagier, que « [...] l'enfant manifeste de l'intérêt pour la communication orale, la lecture et l'écriture dans des contextes variés [et] s'exprime pour raconter, expliquer et questionner ainsi que pour nommer ses besoins » (MEQ, 2023, p. 40). Cette notion d'intérêt revêt donc une importance particulière à l'éducation préscolaire puisqu'il s'agit d'une condition essentielle à l'engagement des enfants envers le langage oral (Baroody et Diamond, 2016). Alors que les trousseaux pédagogiques commerciales souvent utilisées à l'éducation préscolaire se centrent davantage sur la conscience phonologique, les enseignantes doivent aussi s'assurer que les contextes d'apprentissage permettent de déployer d'autres aspects du langage oral. Par ailleurs, les enseignantes peuvent encourager les interactions verbales lors de chansons et de comptines ou en favorisant le dialogue tout au long de la journée, même lors de moments de routines et de transitions comme la collation et l'habillage (Charron et al., 2022c; Dumais et Soucy, 2022b). Elles peuvent également permettre aux enfants de démontrer leur compréhension lorsqu'ils effectuent les étapes d'un bricolage ou qu'ils racontent dans leurs mots une histoire entendue (Kane et al., 2023). Il est aussi possible de profiter des lectures interactives pour élargir le vocabulaire des enfants, développer la compréhension de récits ou expérimenter une variété d'énoncés en formulant une question ou en décrivant un événement (Boiron, 2014; Charron et al., 2022c; MEQ, 2023).

### **Communication avec l'enseignante et les pairs**

Tel que mesuré avec l'outil inCLASS dans le présent échantillon de 150 enfants de maternelle 4 ans et 5 ans, l'indicateur de la communication avec l'enseignante témoigne d'un niveau faible de qualité ( $M = 1,91$ ;  $ET = 0,65$ ), alors que la communication avec les pairs atteint un niveau faible-moyen ( $M = 2,56$ ;  $ET = 0,77$ ). Ces résultats indiquent que peu d'occasions ont été observées au cours desquelles les enfants amorcent et maintiennent des conversations avec l'enseignante selon une variété d'intentions communicationnelles comme commenter un événement, raconter son vécu, demander de l'aide ou clarifier une consigne. Ces résultats font écho à ceux d'autres études récemment menées avec l'outil inCLASS au Canada (Breton et al., 2021; Lachapelle et al., 2023; Roy-Vallières et al., 2022), aux États-Unis (Bohlmann et al., 2019; Bulotsky-Shearer et al., 2022; Yang et al.,

2022) et en Europe (Kluczniok et Schmidt, 2020; Ramirez et Lindberg, 2022; Slot et Bleses, 2018; Smidt et Embacher, 2021).

Dans le cas de la présente étude, rappelons qu'environ la moitié du temps de classe est consacrée à des activités dirigées par l'enseignante et porte souvent sur des contenus plus structurés et moins propices pour l'amorce de conversations soutenues entre les enfants, et entre l'enseignante et les enfants (Partee et al., 2022). Toutefois, l'étude menée en Finlande par Lepola et al. (2023) auprès de 60 enfants de maternelle 5 ans lors de séances de lecture interactive démontre que les questions ouvertes posées par l'enseignante suscitent un niveau plus élevé d'engagement de la part des enfants qui se manifeste par des conversations plus soutenues et une participation verbale des enfants faisant appel à des habiletés de haut niveau telles que les inférences. Ces résultats témoignent de la possibilité pour l'enseignante de favoriser l'engagement des enfants au regard de la communication lors d'activités dirigées, dans la mesure où les interactions communicationnelles vont au-delà de simples instructions données aux enfants (Kane et al., 2023).

Lors des jeux libres, il a été constaté que l'enseignante se trouvait souvent à l'écart de l'enfant observé pendant les quatre cycles d'observation, par moments intervenant avec d'autres enfants ou s'occupant de tâches diverses, ce qui a également été relevé dans l'étude de Smidt et Embacher (2021) menée en Autriche. Une autre étude (Kane et al., 2023) relève l'absence d'interactions verbales de l'enseignante ( $n = 64$ ) avec les enfants ( $n = 401$ ) dans plus de 50 % des observations effectuées en classe de maternelle 4 ans aux États-Unis. Les interventions de l'enseignante pendant les jeux libres seraient davantage orientées vers la gestion des comportements ou des tâches connexes au détriment d'interactions plus significatives qui favoriseraient la communication (Aström et al., 2022; Landry et Lemay, 2022). Dans ce contexte d'apprentissage où les enfants sont généralement hautement engagés, la présence de l'enseignante, par exemple si elle adopte un rôle de cojoueuse, est essentielle pour favoriser l'intégration de mots nouveaux, poser des questions sur les processus utilisés (Kane et al., 2023), reformuler les propos des enfants (Bouchard et al., 2022) et enrichir les scénarios des enfants (Landry et Lemay, 2022).

Au regard de la communication avec les pairs, il importe de permettre aux enfants de communiquer davantage entre eux, notamment avec le soutien de l'enseignante. Pour ce faire, les enseignantes peuvent planifier différents moments dans la journée où les enfants auront la chance de s'exprimer avec leurs pairs, par exemple lors d'une causerie en dyade ou en sous-groupes portant sur ce qu'ils ont réalisé pendant les jeux libres (Dumais et Soucy, 2022c), où lorsqu'ils mettent en place un scénario dans l'aire des jeux de faire semblant (Bouchard et al., 2022; Charron et al., 2022c; Washington-Nortey et al., 2022).

La communication avec les pairs est d'autant plus importante qu'elle est reconnue pour son influence positive sur la qualité globale des interactions entre les enfants (Custode et al., 2024).

### **Analyse des contextes d'apprentissage propices à la communication**

Les contextes d'apprentissage pouvant varier plusieurs fois et rapidement au cours d'une période d'observation (Nores et al., 2022), il s'est avéré pertinent d'en noter la fréquence afin de mieux cerner le déroulement d'une matinée à l'éducation préscolaire. Globalement, la fréquence des contextes d'apprentissage relevés dans la présente recherche s'avère cohérente avec les constats de différentes études menées à l'éducation préscolaire au sein de milieux socioéconomiques diversifiés (Booren et al., 2012; Nores et al., 2022; Parent et Bouchard, 2020). Comme pour la présente étude, ce sont principalement les activités en grand groupe et les jeux libres qui occupent environ les deux tiers du temps de classe.

Certaines tendances se dégagent des résultats pour l'engagement des enfants et les contextes d'apprentissage. D'une part, nous constatons que le faible score attribué aux dimensions de la communication avec l'enseignante et de la communication avec les pairs se reflète également dans les fréquences de conversations entre l'enseignante et l'enfant observé, et entre les enfants. En effet, il est possible de constater, dans les cycles 1 et 2 d'observation durant lesquels plus d'activités sont dirigées par l'enseignante, incluant les routines liées à l'accueil et la collation, que l'enseignante semble avoir plus d'occasions de parler aux enfants, ce qui va toutefois à l'encontre des résultats de Partee et ses collaborateurs (2022) qui, pour leur part, ont constaté qu'il y a moins de communication avec l'enseignante dans les moments où l'enseignante se montre plus directive. Généralement, une diminution des conversations entre l'enseignante et les enfants est observée dans la seconde moitié de la matinée (cycles d'observation 3 et 4), ce qui correspond souvent à une augmentation de la fréquence des jeux libres. À l'opposé, c'est dans ces mêmes cycles que les conversations entre l'enfant observé et d'autres enfants du groupe sont plus souvent observées, suggérant que les enfants ont plus d'occasions dans ce contexte d'apprentissage de pouvoir interagir avec leurs pairs (Booren et al., 2012).

Il n'en demeure pas moins que les niveaux de qualité s'avèrent globalement faibles en ce qui a trait à la communication avec l'enseignante et de faibles à moyens pour la communication avec les pairs pour l'ensemble de la matinée (soit les quatre cycles d'observation). Il y a donc peu d'occasions où les enfants sont impliqués dans des conversations soutenues avec les personnes qui les entourent, que ce soit pour répondre à des besoins pratiques, pour socialiser ou pour enrichir leurs jeux en classe. Afin

d'augmenter les occasions pour l'enseignante et les enfants de communiquer en classe au sein des différents contextes d'apprentissage, il importe que l'enseignante interagisse avec les enfants dans tous les contextes d'apprentissage, même lors des jeux libres, notamment lors de jeux de faire semblant, où un étayage langagier s'avère indispensable pour favoriser les apprentissages des enfants au regard de la communication (Bouchard et al., 2022; Hadley et Newman, 2023; Lachapelle et Charron, 2020). Cela ne signifie pas pour autant que l'enseignante doive dominer les conversations lorsqu'elle intervient dans le jeu des enfants, car il faut s'assurer de laisser suffisamment la parole à ces derniers (Bouchard et al., 2022; Doyon et Fisher, 2010; Florin, 1991; Sénéchal et al., 2021).

## Conclusion

Souhaitant traiter des innovations à l'éducation préscolaire concernant le langage oral, cet article s'est intéressé à cet objet en l'analysant selon trois angles distincts, mais interreliés, soit la qualité de l'environnement langagier mis en place par l'enseignante, l'engagement des enfants observé dans leur communication avec l'enseignante et les pairs ainsi que les contextes d'apprentissage dans lesquels s'actualisent les expériences des enfants. Malgré une qualité de base relevée pour l'environnement langagier et un faible niveau de communication des enfants avec leur enseignante et leurs pairs, il est possible de constater que les contextes d'apprentissage jouent des rôles importants, mais complémentaires, pour favoriser le développement du langage oral. Alors que les activités dirigées par l'enseignante occupent une part équivalente à celle des jeux libres en classe, elles soutiennent peu les conversations entre pairs et il apparaît improbable que l'enseignante puisse y vivre avec chaque enfant des conversations soutenues, surtout dans les groupes nombreux. Les enseignantes gagneraient à répondre davantage aux initiatives communicationnelles des enfants lors des jeux libres, notamment lors des jeux de faire semblant, contexte d'apprentissage qui s'avère également riche pour la communication entre les pairs. À la lumière de notre étude, il ressort que les contextes d'apprentissage les plus susceptibles de mobiliser le langage oral des enfants sont ceux, comme les jeux libres étayés par l'enseignante, qui offrent aux enfants plusieurs occasions de communiquer tout au long de la journée tant avec leur enseignante qu'avec leurs pairs (MEQ, 2023; Parent et Bouchard, 2020).

La présente étude est toutefois limitée par la taille de l'échantillon et par le fait qu'une seule observation ait été effectuée dans chaque classe, ce qui, dans les deux cas, n'est peut-être pas représentatif de toutes les pratiques mises en place à l'éducation préscolaire pour favoriser le développement du langage oral. Également, les résultats auraient pu être différents si un plus grand nombre d'enfants avaient été observés dans chaque classe.

Finalement, les outils utilisés pour étudier les pratiques enseignantes et l'engagement des enfants mesurent seulement certaines composantes du langage oral sans pouvoir analyser finement l'ensemble des interactions qui incluent, par exemple, la reformulation et l'extension, ou tenir compte de la multimodalité qui caractérise la communication. De futures recherches devraient se pencher plus en profondeur sur la manière distincte dont les différents contextes d'apprentissage peuvent soutenir la communication des enfants avec leur enseignante et leurs pairs ainsi que sur l'impact à plus long terme des pratiques déployées sur le développement du langage oral. Ces connaissances soutiendront la qualité de l'environnement langagier et la réussite éducative des enfants dès l'éducation préscolaire.

## Références

- Arteaga, I., Thornburg, K., Darolia, R. et Hawks, J. (2019). Improving teacher practices with children under five: Experimental evidence from the Mississippi Buildings Blocks. *Evaluation Review*, 43(1-2), 41-76. <https://doi.org/10.1177/0193841X19865070>
- Åström, F., Björck-Åkesson, E., Sjöman, M. et Granlund, M. (2022). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 192(2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1754209>
- Aydoğan, C., Farran, D. C. et Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>
- Barker, K. S., Kim, D.-H. et Pendergraft, E. (2022). "It felt good to be included": A mixed-methods study of pre-kindergarten teachers' experiences with professional learning. *Early Childhood Education Journal*, 50, 593-604. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01175-4>
- Baroody, A. E. et Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162. <https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>
- Bianco, M. (2016). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bohlmann, N. L., Downer, J. T., Williford, A. P., Maier, M. F., Booren, L. M. et Howes, C. (2019). Observing children's engagement: Examining factorial validity of the

- inCLASS across demographic groups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 166-176. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.007>
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction. Effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, 50, 83-104. <https://doi.org/10.4000/reperes.778>
- Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A. et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1<sup>er</sup> cycle du primaire* (p.174-190). Chenelière Éducation.
- Booren, L. M., Downer, J. T. et Vitiello, V. E. (2012). Observations of children's interactions with teachers, peers, and tasks across preschool classroom activity settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517-538. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Breton, N., Bouchard, C. et Henry, J. (2021). Dynamiques interactionnelles : liens réciproques entre le soutien émotionnel et l'engagement de l'enfant à l'éducation préscolaire cinq ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 3-30. <https://doi.org/10.7202/1078160ar>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Carter Clopêt, T. M., Williford, A. P., Alamos, P. et Hasbrouck, S. (2022). Making the invisible visible: Using a contextual measurement approach to identify children with social-emotional and behavioral needs in preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/02711214221111396>
- Cabell, S. Q., Gerde, H. K., Hwang, H., Bowles, R., Skibbe, L., Piasta, S. B. et Justice, L. M. (2022). Rate of growth of preschool-age children's oral language and decoding skills predicts beginning writing ability. *Early Education and Development*, 33(7), 1198-1221. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1952390>
- Carr, R. C., Mokrova, I. L., Vernon-Feagans, L. et Burchinal, M. R. (2019). Cumulative classroom quality during pre-kindergarten and kindergarten and children's language, literacy, and mathematics skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 218-228. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200618301583>
- Catts, H.-W., Adolf, S.-M. et Weismer, S.-E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), pp. 278-293. [doi:10.1044/1092-4388\(2006/023\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023))
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L. et Turgeon, E. (2022a). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. Rapport de recherche 2018-LC-210923.

[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03\\_rapport-de-recherche\\_2018\\_lc\\_210923\\_charron.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/01/03_rapport-de-recherche_2018_lc_210923_charron.pdf)

- Charron, A., Bouchard, C., Villeneuve-Lapointe, M., et Parent, A. S. (2022b). Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088541ar>
- Charron, A., Boudreau, M. et Bouchard, C. (2022c). Découvrir le langage oral et écrit. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire : pour favoriser le développement global de l'enfant* (3<sup>e</sup> éd, p. 118-131). Les Éditions CEC.
- Clerc-Georgy, A., Martin, D. et Maire Sardi, B. (2021). Des usages du jeu dans une perspective didactique. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* (p. 33-51). Presses de l'Université Laval.
- Crinon, J. (2023). Priorité au langage oral ! *Cahiers pédagogiques*, 583(2), 54-56. <https://doi-org/10.3917/cape.583.0054>
- Custode, S. A., Bailey, J., Sun, L., Katz, L., Ullery, M., Messinger, D., Bulotsky-Shearer, R. J. et Perry, L. K. (2024). Preschool language environments and social interactions in an early intervention classroom: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 46(3), 338-355. <https://doi.org/10.1177/10538151231176176>
- Desmeules, A., Hamel, C., et Frenette, E. (2017). Programmes d'insertion professionnelle dans les commissions scolaires de Québec et persévérance des enseignants du primaire et du secondaire en début de carrière. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(2), 1-26. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2428>
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E. et Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Downer, J. T., Doyle, N. B., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., Hamre, B. K., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., LaParo, K. et Scott-Little, C. (2024). Coaching and coursework focused on teacher-child interactions during language/literacy instruction: Effects on teacher outcomes and children's classroom engagement. *Early Education and Development*, 35(5), 1032-1062. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2303604>
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage et de la pensée. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 43 à 89). Presses de l'Université du Québec.

- Drainville, R. (2023). *Élaboration et mise à l'essai d'un dispositif pédagogique reposant sur la Perspective vygotkienne : soutenir l'émergence de l'écrit des enfants à l'éducation préscolaire en contexte de jeu symbolique* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1403>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.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, G. Samson et A. Groleau (dir.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des besoins de formation continue d'enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans au Québec : constats issus de recherches. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 106-127. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS\\_2020-Vol-7-1\\_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf](https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/07/RICS_2020-Vol-7-1_Dumais-et-Soucy-La-maternelle-4-ans-a%CC%80-temps-plein-14-11-2020.pdf)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022a). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole : résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022b). L'apprentissage du français par des enfants issus de l'immigration à la maternelle 4 ans au Québec : défis, leviers et besoins. Dans A. Dias-Chiaruttini et M.-P. Hamez (dir.), *Enseigner le français en contexte plurilingue à travers le monde* (p. 12-26). Gerflint. [https://gerflint.fr/images/revues/Essais/essais\\_francophones\\_vol\\_7\\_2022.pdf](https://gerflint.fr/images/revues/Essais/essais_francophones_vol_7_2022.pdf)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022c). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue préscolaire*, 60(3), 32-34. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/36f1233c-1dd6-4c99-a638-cc51a5ac4dd3?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn603-2022>
- Duncan, R. J., Anderson, K. L., King, Y. A., Finders, J. K., Schmitt, S. A. et Purpura, D. J. (2023). Predictors of preschool language environments and their relations to children's vocabulary. *Infant and Child Development*, 32(1), e2381. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/icd.2381>
- Finders, J., Wilson, E. et Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: Considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14.

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202819/full>

- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Gámez, P. B. (2015). Classroom-based English exposure and English language learners' expressive language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 135-146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615000083>
- Gerde, H., Bingham, G. et Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin éditeur.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M. et Hwang, H. (2023a). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862-884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hadley, E. B., Mackay Newman, K. et Sook Kim, E. (2023b). Identifying levers for improvement: Examining proximal processes and contextual influences on preschool language development. *Early Education and Development*, (34)1, 181-207. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1979835>
- Hadley, E. B. et Newman, K. M. (2023). Prioritizing purposeful and playful language learning in pre-k. *Reading Teacher*, 76(4), 470-477. <https://doi.org/10.1002/trtr.2161>
- Houben, L., Bouchard, C., Mroué, R. et Maillart, C. (2022). Portrait de la qualité des interactions pour soutenir l'oral des enfants dans des classes de maternelle en Belgique. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088543ar>
- Kane, C., Sandilos, L., Hammer, C. S., Komaroff, E., Bitetti, D. et López, L. (2023). Teacher language quality in preschool classrooms: Examining associations with DLLs' oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 352-361. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.006>
- Kluczniok, K. et Schmidt, T. (2020). Socio-cultural disparities in the quality of children's interactions in preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 519-533. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783926>

- Lachapelle, J. et Charron, A. (2020). Pratiques déclarées en émergence de l'écrit de nouvelles enseignantes en maternelle 4 ans et 5 ans. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 11(2), 19-28. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70754>
- Lachapelle, J., Charron, A. et Bigras, N. (2021). L'engagement de l'enfant au regard de ses apprentissages et de son développement à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 12(1), 62-70. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72085>
- Lachapelle, J. (2024). *Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif à l'éducation préscolaire et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage en émergence de l'écrit* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/17675/>
- Lachapelle, J., Roy-Vallières, M., Bigras, N., Lemay, L. et Bouchard, C. (2023). Factorial structure of the inCLASS: Validation study In Quebec Early Childcare Centers. *SN Social Sciences*, 3(8), 132. <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00719-2>
- Landry, S. et Lemay, L. (2022). Étayer le jeu de l'enfant à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire* (3<sup>e</sup> éd., p. 32-46). Les Éditions CEC.
- Lefebvre, A.-S. (2024). *Pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans en Centre de la petite enfance et en maternelle quatre ans lors d'une lecture d'histoire et d'une période de jeu libre initié par l'enfant* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal].
- Lehrer, J., Point, M. et Robert-Mazaye, C. (2017, juin). *La formation des enseignantes en éducation préscolaire dans les universités québécoises : similitudes et différences parmi les programmes* [communication orale]. Colloque post-SCÉÉ de la CAREC, Université Ryerson, Toronto.
- Lepola, J., Kajamies, A., Laakkonen, E. et Collins, M. F. (2023). Opportunities to talk matter in shared reading: The mediating roles of children's engagement and verbal participation in narrative listening comprehension. *Early Education and Development*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- Mandel Morrow, L., Roskos, K. A. et Gambrell, L. B. (2016). *Oral language and comprehension in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Press.
- Marinova, K., Dumais, C., Moldoveanu, M., Dubé, F. et Drainville, R. (2020). Les pratiques enseignantes pour soutenir les premiers apprentissages de la langue écrite à l'éducation préscolaire : entre l'approche développementale et l'approche

- scolarisante. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 352–375. <https://doi.org/10.7202/1077972ar>
- Mathers, S. J. (2021). Using video to assess preschool teachers' pedagogical knowledge: Explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- McCabe, A. (2013). A comprehensive approach to building oral language in preschool: Prerequisites for literacy. Dans D. M. Barone et M. H. Mallette (dir.), *Best practices in early literacy instruction* (p. 26-41). The Guilford Press.
- McWilliam, R. A. et Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Paul H. Brookes.
- Ministère de l'éducation du Québec (2023). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/programme-cycle-prescolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/programme-cycle-prescolaire.pdf)
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. et Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 264-277. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.011>
- Parent, A.-S. et Bouchard, C. (2020). Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans. *Initio, Éducation et formation*, 8(1), 37-55. <https://hal.science/hal-02955343v2/document>
- Partee, A. M., Alamos, P., Williford, A. P. et Downer, J. T. (2022). Preschool children's observed interactions with teachers: Implications for understanding teacher-child relationships. *School Mental Health*, 14(4), 967-983. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09517-2>
- Péroz, P. (2024). *Modalités d'apprentissage du langage oral et de la syntaxe en petite section en Pédagogie de l'écoute*. *Pratiques* [En ligne], 201-202. <https://doi.org/10.4000/122u0>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M. et O'Connell, A. A. (2019). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137-152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ramirez, M. et Linberg, A. (2022). Child-specific interaction quality at the first and last year of preschool and its relationship to preschool, child, and family characteristics

- an empirical perspective using the inCLASS. *Early Child Development and Care*, 192(12), 1886-1900. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1950703>
- Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2022). Jingle-jangle revisited: History and further evolution of the student engagement construct. Dans A. L. Reschly et S. L. Christenson (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (2<sup>e</sup> éd., p. 3-24). Springer. [https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/chapter/10.1007/978-3-031-07853-8\\_1](https://link-springer-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/chapter/10.1007/978-3-031-07853-8_1)
- Ritchie, S., Howes, C., Kraft-Sayre, M. E. et Weiser, B. (2001). *Emerging Academic Snapshot*. University of California.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Sabol, T., Bohlmann, N. et Downer, J. (2018). Low-income ethnically diverse children's engagement as a predictor of school readiness above preschool classroom quality. *Child Development*, 89(2), 556-576. <https://doi.org/10.1111/cdev.12832>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 179-194. [https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS\\_2021-Vol-8-2-Senechal-et-al-14-08-2021.pdf](https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Senechal-et-al-14-08-2021.pdf)
- Slot, P. L. et Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 61, 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.003>
- Smidt, W. et Embacher, E.-M. (2021). Does personality matter? The relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 38(1), 45-68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941217>
- Smith, M. W., Brady, J. P. et Anastasopoulos, L. (2008). *Early Language and Literacy Classroom Observation: Pre-K tool*. Education Development Center.
- Washington-Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., Brown Ruiz A., Chen, C. C. et Spence, C. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50, 49–59. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01126-5>
- Weadman, T., Serry, T. et Snow, P. C. (2023a). Oral language and emergent literacy strategies used by Australian early childhood teachers during shared book reading. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1335-1348. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01381-8>
- Weadman, T., Serry, T. et Snow, P. C. (2023b). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: early childhood teachers' self-reported role, knowledge and

- confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), 154–168. [https://doi: 10.1111/1460-6984.12777](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777)
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language development, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39–54.
- Yang, Q., Bartholomew, C. P., Ansari, A. et Purtell, K. M. (2022). Classroom age composition and preschoolers' language and literacy gains: The role of classroom engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.001>
- Zhang, C. et Cook, J. C. (2019). A reflective professional development intervention model of early writing instruction. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1536903>

# Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : Analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices

Marie-Pier Gingras<sup>1</sup>, Pamela McMahon-Morin<sup>2</sup>, Stefano Rezzonico<sup>3</sup> et Louise Duchesne<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

<sup>2</sup>Université de Sherbrooke, Québec, Canada

<sup>3</sup>Université de Montréal, Québec, Canada

## Pour citer cet article :

Gingras, M.-P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S. et Duchesne, L. (2025). Soutenir le développement du langage des enfants âgés de 4 et 5 ans : Analyse des facteurs incitant les pratiques exemplaires déclarées par des éducatrices. *Didactique*, 6(2), 41-64.

<https://doi.org/10.37571/2025.0203>

**Résumé :** Le développement du langage oral des enfants âgés de 4 et 5 ans est lié aux pratiques de soutien langagier offertes par les personnes qui les entourent. Toutefois, la littérature scientifique indique que certaines de ces pratiques sont sous-utilisées par le personnel éducateur et enseignant travaillant auprès d'enfants de 4 et 5 ans (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Massey, 2004). Une manière d'améliorer les pratiques de soutien langagier offertes à ces enfants serait de s'intéresser aux pratiques exemplaires utilisées présentement par le personnel éducateur et enseignant car les pratiques des pairs sont souvent perçues comme ayant une validité sociale plus élevée (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). La présente étude a pour but d'explorer les facteurs qui soutiennent les pratiques exemplaires déclarées de trois éducatrices quand elles visent à développer le langage des enfants âgés de 4 et 5 ans. Pour ce faire, nous avons analysé qualitativement les entretiens réalisés avec ces éducatrices afin d'identifier les facteurs qui les amènent à déclarer ces pratiques exemplaires. Les résultats indiquent que des facteurs externes (activités quotidiennes, intérêts spontanés des enfants) et internes (convictions personnelles) soutiennent leurs pratiques déclarées. Les dispositifs de développement professionnel pourraient bénéficier d'une approche axée sur les activités et les motivations du personnel éducateur et

enseignant afin de bonifier les pratiques de soutien langagier dans les milieux éducatifs préscolaires.

**Mots-clés :** langage oral, préscolaire, interaction verbale, pratiques déclarées, méthode qualitative.

## Introduction

La période préscolaire, définie comme les années où les enfants sont en âge de fréquenter la maternelle 4 et 5 ans, est un moment charnière pour le développement des enfants et ceci inclut le domaine langagier. À l'âge de 4 ans, la plupart des enfants produisent déjà des énoncés complets, connaissent le sens de milliers de mots, maîtrisent plusieurs temps de verbe et utilisent le langage pour une variété de raisons : poser des questions, raconter, accompagner leur jeu, argumenter, etc. (Sylvestre et al., 2020). À cet âge, les enfants peuvent s'appuyer sur les habiletés langagières qu'ils ont développées pour acquérir les aspects plus complexes du langage oral, par exemple un vocabulaire plus précis, des énoncés syntaxiquement plus complexes ou encore un meilleur ajustement à la situation et aux différents interlocuteurs (Barnes et al., 2016). Ces habiletés langagières plus avancées sont centrales à leur réussite éducative : elles sont directement liées à la capacité des enfants à réaliser des apprentissages tout au long de leur parcours scolaire (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). S'appuyant sur les théories socio-interactionnistes du développement du langage, cette étude adopte la conception que les enfants développent leur langage au fil des interactions qu'ils ont avec leur entourage (Bruner, 1985; Cash et al., 2019; Tomasello, 2005).

Pour les enfants âgés spécifiquement de 4 et 5 ans, la qualité du soutien langagier regroupe deux larges ensembles de pratiques : des pratiques réactives, sensibles et réciproques ainsi que des pratiques exigeantes<sup>1</sup> (Di Sante et al., 2019; Justice et al., 2018; Massey, 2004). Les pratiques réciproques se manifestent par le fait que l'adulte suit les intérêts des enfants, accueille et répond à leurs initiatives de communication spontanées et sollicite leur participation verbale avec des questions ouvertes (Girolametto et al., 2000; Justice et al., 2018). Par ces pratiques, l'adulte tient compte des intérêts et des réponses des enfants afin de poursuivre l'échange. Les pratiques exigeantes, quant à elles, sont définies par Massey (2004) comme celles où les adultes utilisent des phrases complexes et de nouveaux mots de vocabulaire. De plus, ces échanges peuvent contenir des formes de discours plus élaborées comme des explications sur le fonctionnement du monde (p. ex. : comment une plante pousse), des récits personnels ou fictifs ou encore, du langage décontextualisé (c.-à-d. des conversations ayant pour sujet des objets, des personnes ou des événements qui sont absents de la pièce). Lorsqu'utilisées fréquemment par le personnel éducateur et enseignant, ces pratiques exigeantes contribuent au développement langagier en proposant

---

<sup>1</sup> « exigeantes » est une traduction libre du terme « *cognitively challenging* » utilisé par Massey (2004).  
Gingras et al., 2025

des défis adaptés au développement du langage oral des enfants âgés de 4 et 5 ans (Cash et al., 2019).

Prises ensemble, les pratiques réciproques et exigeantes de soutien langagier permettent aux enfants d'être exposés à un langage plus complexe qui est nécessaire à leur réussite éducative (Dolean et al., 2021; Kendeou et al., 2009). Les enfants âgés de 4 et 5 ans ont les mêmes besoins peu importe le milieu fréquenté. C'est pourquoi, dans le cadre de cet article, l'expression « milieux éducatifs préscolaires » inclut différents types de milieux éducatifs fréquentés par ces enfants : les maternelle 4 et 5 ans ainsi que les centres de la petite enfance (CPE).

### **Les pratiques de soutien langagier dans les milieux éducatifs préscolaires**

Au Québec, deux programmes éducatifs encadrent les principaux milieux fréquentés par les enfants âgés de 4 et 5 ans : le programme Accueillir la petite enfance du ministère de la Famille destiné aux services de garde éducatifs à l'enfance (Ministère de la Famille, 2019) et le Programme-cycle de l'éducation préscolaire destiné aux classes de maternelle 4 ans et 5 ans (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2021). Ces deux programmes accordent une place privilégiée au domaine langagier et encouragent les adultes à soutenir activement son développement avec diverses pratiques qui favorisent des interactions réciproques et exigeantes: p. ex. employer du vocabulaire varié, donner plusieurs occasions aux enfants de prendre la parole, discuter des activités vécues par les enfants dans le milieu éducatif, et accueillir les initiatives de communication des enfants (Ministère de la Famille, 2019, MEQ, 2021).

Toutefois, la littérature scientifique indique que, de manière générale dans les milieux éducatifs préscolaires, les interactions réciproques et exigeantes sont trop peu fréquentes pour influencer positivement le développement langagier des enfants (Bouchard et al., 2010; Cantin et al., 2017; Dickinson et al., 2008; Paatsch et al., 2019). En effet, certaines recherches suggèrent que le personnel éducateur et enseignant peine à saisir les occasions présentes à travers les conversations quotidiennes, pour engager des échanges réciproques où du langage plus complexe serait utilisé (Dickinson et al., 2008; Massey, 2004). Des études observationnelles réalisées dans des groupes d'enfants d'âge préscolaire indiquent que les adultes tendent à répéter les énoncés des enfants sans les enrichir (p. ex. : en ajoutant des mots de vocabulaires moins fréquents) et qu'ils utilisent peu de phrases complexes (Dickinson et al., 2008; Farrow et al., 2020). De plus, une autre étude réalisée dans 15 classes de maternelle 4 ans du Québec mentionnait que les enseignantes participantes posaient souvent des questions fermées en cherchant à obtenir les « bonnes

réponses », plutôt que d'abordant des sujets plus complexes qui inviteraient les enfants à réfléchir par eux-mêmes (Cantin et al., 2017). Ces questions généreraient peu d'interactions qui soient à la fois réciproques et exigeantes. Ainsi, il est important de proposer au personnel éducateur et enseignant des dispositifs de développement professionnel qui pourront bonifier les pratiques de soutien langagier.

### **La validité sociale des pratiques : un enjeu pour les dispositifs de développement professionnel**

Plusieurs dispositifs de développement professionnel à l'intention du personnel éducateur au préscolaire ont tenté d'améliorer les pratiques du soutien langagier en faisant la promotion de certaines pratiques identifiées comme étant efficaces dans la littérature scientifique (Bergeron-Morin et al., 2022; Eadie et al., 2019; Noble et al., 2020; Pentimonti et al., 2017; Piasta et al., 2020), par exemple : suivre l'intérêt de l'enfant, poser des questions ouvertes, utiliser du vocabulaire varié ou encore étayer les réponses des enfants. Toutefois, ces études présentent des résultats inconsistants: certains dispositifs produisant peu ou pas d'amélioration de la qualité des pratiques malgré plusieurs heures de formation et d'accompagnement (Cabell et al., 2015; Neuman & Cunningham, 2009; Piasta et al., 2020). Ces résultats pourraient être expliqués par l'écart entre la réalité quotidienne d'un groupe d'enfants d'âge préscolaire et les pratiques qui sont proposées dans les dispositifs de développement professionnel. À titre d'exemple, plusieurs dispositifs suggèrent de faire des activités en petits groupes (Bradley & Reinking, 2011; Piasta et al., 2022). Toutefois, la littérature montre que ce type de regroupement est peu fréquent, et ce, même lorsqu'il est recommandé dans le cadre d'un accompagnement professionnel (Bradley & Reinking, 2011; Chien et al., 2010; Piasta et al., 2022). En ce sens, les pratiques mises de l'avant dans les dispositifs de développement professionnel sont parfois perçues comme ayant une faible validité sociale, donc peu adaptées à leur réalité quotidienne (Bradley & Reinking, 2011; Schwartz et al., 1996). La validité sociale est l'évaluation, par les personnes concernées, qu'un changement est acceptable, viable et pertinent (Wolf, 1978).

Les dispositifs de développement professionnel pourraient être plus efficaces si la validité sociale des pratiques réciproques et efficaces qu'ils promeuvent était plus élevée. Dans cette optique, il serait pertinent de s'inspirer de pratiques qui sont, à la fois, trouvées efficaces par la recherche et déjà en cours dans les milieux éducatifs. De plus, il est essentiel de comprendre les facteurs qui incitent le personnel éducateur à employer ces pratiques afin de pouvoir en discuter en formation. Les pratiques déclarées par les collègues dans des milieux similaires sont jugées comme ayant une meilleure adéquation avec le contexte réel de travail et ce, même si ces pratiques n'ont pas été observées (Dumais & Soucy, 2022).

Conséquemment, le personnel est plus enclin à les essayer (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). Ces pratiques pourraient être promues par les dispositifs de développement professionnel et ainsi contribuer à améliorer la qualité du soutien langagier dans les milieux éducatifs.

### **Un modèle théorique axé sur le changement de comportements**

Favoriser l'utilisation de pratiques de soutien langagier peut être considérée comme une démarche de changement de comportements (Michie et al., 2011). En effet, la qualité du soutien langagier est directement liée aux comportements de l'adulte (p. ex. les types de questions posées, le fait d'employer un vocabulaire varié ou encore d'aborder certains sujets qui mettent au défi les habiletés langagières des enfants). Le modèle COM-B a été conçu à partir d'une recherche systématique sur les théories en lien avec le changement de comportements (Michie et al., 2011). Ce modèle a identifié trois facteurs principaux qui influencent le comportement des individus: 1) les connaissances et les habiletés d'un individu (C), 2) les occasions présentes dans l'environnement (O) et 3) les motivations d'un individu (M). Si ces trois facteurs influencent le comportement, Michie et al., (2011) souligne aussi que le comportement et ses impacts dans l'environnement influencent aussi ces trois facteurs. Par exemple, la pratique d'un comportement pourrait contribuer à l'amélioration des habiletés de l'individu ou encore le motiver à poursuivre s'il juge que les effets dans l'environnement sont positifs.

Pour la présente étude, le comportement d'intérêt (B) réfère aux interactions réciproques et exigeantes de soutien langagier. Une fois mises en lien avec ce comportement d'intérêt, les trois facteurs du modèle COM-B se détaillent ainsi :

1. **Les connaissances et les habiletés de l'individu.** Relativement au soutien au développement langagier, ce facteur pourrait inclure les connaissances du personnel éducateur et enseignant sur les mécanismes d'apprentissage du langage, la connaissance du développement langagier typique, ainsi que leurs habiletés à utiliser les pratiques qui soutiennent le développement du langage (p. ex. : poser des questions ouvertes).
2. **Les occasions présentes dans l'environnement** définies par Michie et al. (2011) comme étant les facteurs extérieurs à la personne qui permettent ou encouragent le comportement visé. Pour le personnel éducateur et enseignant qui soutient le développement du langage des enfants, ce facteur pourrait référer à la disponibilité de livres dans le local, à l'utilisation d'un programme éducatif qui met de l'avant l'importance des interactions réciproques et exigeantes ou encore à la présence, dans la routine quotidienne, d'une activité où les enfants discutent de ce qu'ils ont fait pendant la sortie extérieure réalisée plus tôt dans la journée.

3. **La motivation de l'individu**, définie par Michie et al. (2011) comme étant l'ensemble des processus cognitifs qui orientent le comportement : les objectifs de la personne, les décisions qu'elle prend consciemment, ses habitudes et ses réactions émotionnelles. La motivation inclut aussi les mécanismes involontaires de prise de décision, c'est-à-dire les comportements liés aux habitudes et à certains réflexes. Au regard du soutien au développement langagier, ce facteur pourrait référer aux objectifs que le personnel éducateur et enseignant poursuit relativement au développement du langage des enfants, à leurs croyances quant aux capacités langagières et aux besoins des enfants d'âge préscolaire ou encore au plaisir ressenti à discuter avec les enfants.

Relativement à la bonification des pratiques de soutien langagier, le modèle théorique de Michie et al. (2011) est pertinent, car il démontre que le changement de comportement – ici, les pratiques de soutien langagier – n'est pas seulement lié aux connaissances et aux habiletés de l'individu. Ainsi, il ne suffit pas que les personnes sachent quoi faire ni qu'elles soient capables de le faire (p. ex. : savoir qu'il faut poser des questions ouvertes et être en mesure de le faire) : l'environnement doit leur en donner l'occasion et elles doivent avoir une motivation qui les pousse à adopter ce comportement. Conséquemment, pour mieux comprendre comment les pratiques de soutien langagier sont utilisées dans les milieux de pratique réels, il est important de comprendre les facteurs qui influencent l'utilisation de ces pratiques.

### **La présente étude**

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés à trois éducatrices, travaillant en CPE auprès d'enfants âgés exclusivement de 4 et 5 ans, dont les pratiques déclarées étaient particulièrement en phase avec ce que la littérature scientifique identifie comme étant favorable au développement langagier : des pratiques réciproques et exigeantes. Nous avons analysé les facteurs qui incitaient les éducatrices à déclarer ces pratiques exemplaires. La question de recherche était la suivante : « Selon les éducatrices, quels facteurs les mènent à adopter les pratiques déclarées réciproques et exigeantes de soutien langagier ? »

Les résultats de la présente étude permettront de constituer une banque de pratiques, à la fois, alignées avec les pratiques exemplaires définies par la littérature scientifique et approuvées par des personnes travaillant sur le terrain. Cette banque de pratiques pourrait inspirer le personnel éducateur et enseignant qui souhaitent bonifier ses pratiques de soutien langagier et pourrait également être utile lors de la mise en œuvre de dispositifs de développement professionnel afin d'illustrer comment les interactions réciproques et

exigeantes peuvent s'actualiser. Également, les pratiques déclarées de ces éducatrices pourraient être jugées comme ayant une validité sociale élevée et cela pourrait favoriser leur adoption par d'autres personnes (Dumais et Soucy, 2022). Ensuite, les facteurs soutenant ces pratiques pourraient être ciblés par les dispositifs de développement professionnel afin de favoriser le soutien langagier offert dans les milieux d'éducation préscolaire.

## **Méthodologie**

Cette étude a obtenu l'approbation éthique par un comité d'éthique de la recherche auprès des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières [CER-19-263-07.23]. En concordance avec l'objectif de l'étude qui était de représenter les pratiques déclarées et les facteurs qui les sous-tendent, cette recherche a adopté une méthode qualitative descriptive qui met de l'avant la description d'un phénomène en restant proche de comment les personnes directement impliquées expliquent les événements (Sandelowski, 2010).

## **Participant**

Cet article découle d'un projet de recherche plus large réalisé au Québec, avec 12 éducatrices travaillant toutes en CPE auprès d'enfants âgés exclusivement de 4 et 5 ans. Ce projet avait pour but de décrire les pratiques de soutien langagier déclarées par les éducatrices (Gingras et al., 2023). Ces participantes avaient été recrutées via une publication sur les réseaux sociaux (Facebook, page professionnelle de la première auteure). Pour prendre part à l'étude, les éducatrices devaient travailler dans un CPE au Québec auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans et occuper ce poste depuis au moins 6 mois. Les participantes à l'étude ont signé un formulaire de consentement au début de l'entretien individuel auquel elles ont participé. Les transcriptions des 12 entretiens individuels avec les éducatrices ont été analysées inductivement et de manière indépendante par les deux premières auteures. Cette première étude présentait les pratiques déclarées des éducatrices indépendamment de leur concordance avec leur efficacité selon la littérature scientifique.

Au moment des analyses, les deux chercheuses qui ont codé les entretiens étaient orthophonistes et elles complétaient leur doctorat en lien avec le soutien au développement langagier des enfants d'âge préscolaire. En mettant leurs analyses en commun, les deux chercheuses ont toutes deux spontanément identifié trois éducatrices dont les pratiques déclarées étaient très détaillées et particulièrement alignées avec les caractéristiques des interactions réciproques et exigeantes qui soutiennent le langage oral des enfants. À travers leurs pratiques déclarées, ces éducatrices apparaissaient avoir développé un niveau expert

de compétence relativement au soutien langagier (Benner, 1984), c'est-à-dire une compréhension profonde des besoins des enfants âgés de 4 et 5 ans ainsi qu'une connaissance étendue des pratiques à la fois hautement efficaces et flexibles dans une multitude de contextes d'interaction. C'est pour ces raisons que les entretiens réalisés avec ces trois éducatrices ont fait l'objet d'une nouvelle analyse pour la présente étude, en lien avec la question de recherche présentée ci-haut: « Selon les éducatrices, quels facteurs les mènent à adopter les pratiques déclarées réciproques et exigeantes de soutien langagier ? ». La présente étude est donc une analyse secondaire des données de recherche.

Le Tableau 1 présente les informations sociodémographiques des trois participantes. Les noms des éducatrices ont été changés par les pseudonymes.

**Tableau 1.**

*Titre*

Pseudonyme	Âge (ans)	Diplômes	Années d'expérience en tant qu'éducatrice	Années d'expérience auprès des enfants de 4 et 5 ans
Léa	35-39 ans	Diplôme collégial en éducation à l'enfance Diplôme universitaire en psychoéducation	20-24 ans	10-14 ans
Noémie	35-39 ans	Trois diplômes collégiaux liés à l'éducation des enfants	5-9 ans	5-9 ans
Josianne	40-44 ans	Diplôme collégial en éducation à l'enfance Diplôme universitaire en éducation	15-19 ans	0-4 ans

**Déroulement des entretiens**

Chaque éducatrice a été rencontrée une fois individuellement sur Zoom et ces entretiens semi-structurés ont été enregistrés (durée: entre 45 et 70 minutes). Les entrevues ont été menées en français par la première auteure qui ne connaissait aucune des participantes avant de mener les entretiens. Afin d'encourager les éducatrices à déclarer le plus possible leurs pratiques réelles et diminuer la désirabilité sociale, la chercheuse ne faisait pas mention de son statut d'orthophoniste et elle débutait la rencontre en mentionnant que le but de la recherche était de connaître ce que les éducatrices faisaient dans leur groupe.

Le guide d'entretien a été conçu par la chercheuse principale et il contenait sept questions ciblant différents aspects des pratiques de soutien langagier : les activités dans lesquelles ces pratiques ont cours, les objectifs visés par les éducatrices, les adaptations réalisées par les éducatrices selon le groupe et les enfants, etc. Le déroulement des entretiens était similaire pour chacun des entretiens. Chaque entretien commençait par la même phrase d'introduction : « Dites-moi ce que vous faites avec les enfants de votre groupe pour les aider à développer leur langage ». Les questions étaient principalement ouvertes, par exemple : « Pendant la journée, à quel moment est-ce que vous soutenez davantage le développement du langage des enfants ? ». Des questions complémentaires et des reformulations ont encouragé les éducatrices à donner plus de détails sur leurs pratiques ou à fournir des exemples.

### **Analyse qualitative**

Même si les trois entretiens avaient déjà fait l'objet d'une analyse qualitative dans le cadre de Gingras et al. (2023), une nouvelle analyse a été réalisée puisque la question de la présente recherche était différente de celle de l'étude antérieure. Les verbatims des entretiens ont été réimprimés sur du papier (sans les codes de l'étude précédente). Une analyse thématique réflexive a été menée par les chercheuses, en suivant les six étapes proposées par Braun et Clarke (2022). Lors de la première étape, *la familiarisation*, les chercheuses ont d'abord travaillé chacune de leur côté. Elles se sont refamiliarisées avec les transcriptions en les relisant et notant leurs idées préliminaires sur les interactions réciproques et exigeantes telles que définies dans l'introduction. Lors de la deuxième étape, *le codage*, elles ont créé inductivement des codes visant à répondre à la question de recherche. La méthode de codage était fondamentale (Saldaña, 2016) et les codes étaient directement extraits des verbatims (codage de types *in vivo* et de processus; Saldaña, 2016). Par exemple, à cette étape, certains des codes étaient « motivée par les apprentissages des enfants », « savoir ce que je fais » ou encore « aimer la lecture ». Lors de la troisième phase, *générer les thèmes initiaux*, les chercheuses ont regroupé les codes en catégorie (Saldaña, 2016), par exemple : « les enfants ont des choses à dire » ou « le défi de planifier des conversations improvisées ». Par la suite, elles ont développé des thèmes préliminaires. Lors de la quatrième phase, *développer et réviser les thèmes*, elles ont défini ces thèmes et les ont illustrés à l'aide de cartes conceptuelles pour favoriser la discussion entre elles. Les chercheuses se sont par la suite rencontrées lors de la cinquième étape, *raffiner, définir et nommer les thèmes*, afin de discuter de leurs analyses et d'en arriver à une compréhension commune. Les thèmes préliminaires ont été comparés et raffinés pour rendre plus saillante l'idée centrale de chaque thème et l'organisation des sous-thèmes les composant. Enfin, de manière déductive, ces thèmes ont été examinés à la

lumière du modèle COM-B (Michie et al., 2011) et des liens ont été établis entre les thèmes développés et le modèle. Finalement, lors de la dernière étape, *l'écriture*, des extraits ont été sélectionnés pour illustrer chacun des thèmes.

## Résultats

Trois thèmes ont été conceptualisés. Le premier thème, *Les activités et les intérêts des enfants suscitent des conversations*, est lié au facteur « occasions présentes dans l'environnement » du modèle COM-B tandis que le second thème, *Du plaisir, de la confiance et des convictions*, est relié au facteur « motivation ». Ces deux thèmes sont soutenus par le troisième thème, *Un cercle vertueux : observer des gains langagiers chez les enfants renforce les pratiques et la motivation des éducatrices*. Ce troisième thème concorde avec l'idée avancée par Michie et al. (2011) à l'effet qu'observer les conséquences positives d'un comportement renforce la motivation et les pratiques mises en œuvre.

### **Thème 1 – L'intention crée les occasions : Quand les activités, les objets et les intérêts des enfants déclenchent des échanges**

Ce thème réfère à tout ce qui, dans l'environnement, déclenche le comportement d'intérêt, soit des interactions verbales éducatrice-enfants qui sont réciproques et exigeantes sur le plan langagier. Parmi les éléments de l'environnement, deux d'entre eux sont introduits intentionnellement par les éducatrices (les activités à l'horaire et les objets présents dans le local) et un troisième élément est issu des enfants (leurs intérêts et leurs préoccupations envers divers sujets) que les éducatrices suivent intentionnellement.

#### *Des activités planifiées afin que les enfants prennent la parole*

Le premier élément du thème réfère aux activités authentiques qui sont intentionnellement choisies par les éducatrices pour susciter des échanges avec les enfants. Noémie indique planifier la journée avec les enfants spécifiquement pour que ce moment serve à échanger avec eux : « On va discuter beaucoup de ce qu'ils veulent, même des choix avant d'aller dehors : est-ce que vous voulez aller dans la grande cour, dans la petite cour, dans le boisé? Qu'est-ce qu'on pourrait faire? ». Un autre exemple d'activité visant spécifiquement à offrir des occasions de développer le langage des enfants vient de Josianne qui, régulièrement, filme individuellement les enfants après qu'ils aient réalisé un bricolage :

J'ai un projet avec mon groupe du début de l'année jusqu'à la fin : c'est que je les filme. C'est souvent avec leur dessin ou leur peinture. Je les filme et je leur demande ce qu'ils ont fait pis comment ils l'ont fait.

Enfin, Noémie raconte qu'elle a mis en place une activité quotidienne où les enfants présentent tour à tour un objet de leur maison dans le but explicite que ces derniers développent différentes habiletés de communication, comme de parler devant d'autres enfants et d'écouter un autre enfant de manière à être capable de formuler un commentaire ou une question en lien avec ce que l'enfant a dit :

Une présentation, c'est un enfant qui emmène un jouet de sa maison, une photo, un objet, une collection de roches, peu importe. Pis c'est vraiment "Bonjour, je m'appelle Simone pis aujourd'hui j'ai décidé d'apporter ça », pis y'explique pourquoi. Les autres enfants posent des questions. On les a sensibilisés. C'est pas : "Moi aussi j'aimerais ça l'avoir." C'est une question pour l'ami.

Ainsi, les éducatrices choisissent des activités authentiques qu'elles planifient intentionnellement à l'horaire spécifiquement pour leur potentiel à susciter des échanges.

#### *Des objets choisis délibérément pour susciter l'échange verbal*

Les éducatrices ont également mentionné qu'elles introduisaient délibérément certains objets dans le local car elles anticipent que ceux-ci vont susciter des échanges avec les enfants. Dans l'extrait suivant, Josianne explique comment elle choisit intentionnellement ses vêtements personnels dans le but qu'ils déclenchent une conversation avec les enfants :

Ce matin, précisément, j'ai mis mon chandail avec un chat. Quand je m'achète ce chandail-là, je le mets pas pour aller à l'épicerie. Je l'utilise juste à la garderie. Ça permet à l'enfant de rentrer en communication. Un enfant plus timide, il veut pas me parler, mais il va venir me voir parce que j'ai un chat sur le chandail. Pis moi, j'ai une montre kiwi. Ce sont des éléments qui permettent à l'enfant de venir rentrer en communication avec moi.

Pour sa part, Léa dit choisir du matériel qui favorise les échanges verbaux : « Je vais offrir beaucoup de matériel pour les jeux symboliques, les spectacles de marionnettes, les bonhommes, le coin cuisine. Les enfants sont portés à parler avec ce matériel-là ».

Ces extraits montrent que la présence de ces objets a été planifiée par les éducatrices afin de faire survenir des interactions verbales fréquentes et nombreuses avec les enfants.

*Initier intentionnellement l'échange à partir des intérêts spontanés et des préoccupations des enfants*

Le troisième élément de ce thème regroupe les propos explicites des éducatrices relativement aux conversations avec les enfants qui découlent de leurs intérêts spontanés de ceux-ci. Les éducatrices accordent une grande place aux intérêts des enfants et elles tablent sur ceux-ci pour déclencher des échanges réciproques et exigeants entre les enfants et elles. Dans cet extrait, Léa raconte comment l'observation d'une fourmi a évolué vers une interaction réciproque et riche en apprentissages :

Il y avait un enfant qui regardait une fourmi. Je lui ai dit "Où est-ce que tu penses qu'elle va ?". Par après, on est allé dans les livres de fourmi, voir les galeries souterraines puis on a vu une grosse fourmi. [J'ai dit] Elle, c'est la mère. Elle pond des œufs. Des fois, eux-mêmes vont me demander "pourquoi elle est grosse ?".

Pour sa part, Noémie choisit les sujets des causeries à partir des intérêts des enfants : « On a un pot avec des sujets de discussion trouvés par les enfants. À la collation, on pige un sujet. Si on dit "mon superhéros préféré", je sais que je vais aller chercher deux garçons qui parlent moins ».

Josianne offre un autre exemple de conversations centrées sur les préoccupations des enfants quand elle explique comment l'entrée prochaine à la maternelle est une transition à laquelle les enfants accordent de l'importance. En lien avec cet intérêt, Josianne a l'habitude de créer une histoire portant sur les aventures d'un enfant fictif prénommé Benjamin. Dans l'extrait suivant, elle explique comment ces récits incitent les enfants à prendre part à la conversation :

Dans mon histoire, Benjamin va aller acheter sa boîte à lunch, va vivre sa première journée d'école avec des émotions. Souvent, l'enfant va se retrouver là-dedans. Benjamin avait, mettons, des crocodiles sur son sac, mais l'enfant arrive et dit "Moi, c'est pas des crocodiles, j'ai des Pokémon [sur mon sac]." Ça fait une suite avec l'histoire. Ça donne un déclencheur à vouloir me parler.

Ces exemples illustrent comment les éducatrices sont attentives aux intérêts spontanés et aux préoccupations des enfants car elles perçoivent que ces intérêts représentent autant d'occasions d'engager des échanges réciproques et exigeants sur le plan langagier.

En somme, le thème 1 met en lumière que les occasions de l'environnement déclenchent des échanges entre les éducatrices et les enfants. Ces occasions sont à la fois planifiées intentionnellement par les éducatrices, comme c'est le cas avec les activités choisies et les

objets disponibles dans l'environnement, mais aussi saisies par les éducatrices qui démontrent de l'ouverture et de la flexibilité au fil de la journée afin que les intérêts des enfants puissent être accueillis, inclus dans les sujets des échanges et intégrés à l'horaire.

## **Thème 2 - Le plaisir et les convictions motivent des échanges réciproques et exigeants**

Ce thème réfère à trois éléments qui motivent les éducatrices à soutenir le développement langagier des enfants. Le premier facteur réfère au plaisir ressenti par les éducatrices lorsqu'elles discutent avec les enfants et lorsqu'elles soutiennent leur développement langagier. Les deux autres facteurs sont des convictions sur lesquelles les participantes s'appuient dans leurs échanges auprès des enfants : 1) qu'il est important que les enfants développent leur langage oral et 2) que les enfants sont intéressés et capables d'acquérir des connaissances.

### *Un plaisir manifeste qui soutient l'engagement des éducatrices envers le développement du langage oral des enfants*

Les participantes affirment explicitement aimer discuter avec les enfants et soutenir leur développement langagier, comme dans ces extraits : « Le langage aide à s'organiser, à régler ses conflits. Le langage, j'aime beaucoup ça. Les causeries, on n'en fait pas ça parce que c'est une tâche. On en fait parce que c'est plaisant. » (Noémie). « J'aime tellement l'éveil à l'écrit pis leur apprendre des nouveaux mots. Les enfants adorent ça. Y'a vraiment de beaux échanges dans mon groupe. C'est le fun des enfants de 4 ans. C'est tellement le fun! » (Léa). Le fait que les éducatrices ont elles-mêmes du plaisir dans les échanges avec les enfants peut assurément contribuer au fait qu'elles utilisent des pratiques de soutien langagier de manière fréquente et intentionnelle et qu'elles sont des interlocutrices investies dans les échanges.

### *Le langage : un domaine de développement jugé central durant la période préscolaire*

Les participantes partagent la conviction que le développement langagier des enfants est très important durant la période préscolaire. Elles le jugent essentiel au bon développement global de l'enfant. Cette préoccupation est visible dans le prochain extrait, alors que Josianne explique pourquoi elle offre des choix aux enfants : « Que l'enfant soit capable de s'exprimer, c'est super important. Il faut que les enfants soient capables de dire, moi je préfère jouer aux blocs qu'aux autos [...]. C'est lui qui va aller trouver son idée ». Pour sa part, Noémie justifie l'importance accordée au langage en le liant aux apprentissages futurs des enfants : « Je considère que dans mon rôle d'éducatrice, c'est super important le

développement du langage parce que c'est la pré-écriture, c'est la prélecture. C'est tout ! Dans le fond, pour faire des mathématiques, il faut savoir parler ».

Ainsi, ces éducatrices puisent une motivation à s'engager dans des pratiques de soutien langagier selon la conviction que celui-ci est d'une grande importance pour leurs apprentissages et leurs relations sociales dans le futur.

*Des éducatrices convaincues que les enfants aiment apprendre des connaissances sur le monde*

Les éducatrices participantes estiment que les enfants sont curieux et qu'ils aiment apprendre différents faits sur le monde et son fonctionnement. Ce postulat les amène à adopter des comportements visant à susciter des conversations sur de nouveaux sujets lors d'échanges riches sur le plan langagier. C'est ce que Léa exprime dans les deux prochains extraits :

Des fois, je me mets à lire, pis je deviens bien expressive « Ah, je le savais pas! » Les enfants arrivent tous: "De quoi? De quoi?" Ils sont super intéressés et je leur dis ce que je viens d'apprendre pis je vulgarise pour eux.

[...]

C'est sûr qu'il y a certaines choses que je vais amener par moi-même parce qu'un enfant de 4 ans peut pas avoir tel intérêt. Là, justement, j'ai un ami qui est parti dans le Sud, les autres enfants savaient pas trop ce que c'était. Faque, on a parlé des voyages, c'est quoi de la plongée en apnée. On le pratique dans le local, j'amène un bac d'eau, des petites lunettes, on met des coquillages, des poissons, ils plongent la face. Pis je leur fais même goûter de l'eau de la mer, je mets du sel dans leur verre d'eau pis : "Fais juste mettre tes lèvres, tu vas voir, ça goûte ça la mer". On apprend le nom des sortes de poissons, de requins.

Pour sa part, Noémie profite des moments de lecture partagée pour explorer du nouveau vocabulaire : « C'est pas une histoire que je vais lire non-stop [sans m'interrompre]. On arrête, on apprend des nouveaux mots, des mots comme "rayé". Qu'est-ce que ça pourrait être "rayé"? Si personne le sait, on a un dictionnaire ». Enfin, Josianne mentionne profiter des connaissances de certains enfants pour susciter des apprentissages chez les autres enfants: « Je vulgarise pour les autres enfants quand [un enfant] parle du compostage, de l'évaporation de l'eau, des animaux carnivores, herbivores. Herbivore, qu'est-ce que ça veut dire ? Moi, je trouve ça super [de leur expliquer cela] ».

En résumé, ce deuxième thème réfère aux éléments internes qui motivent les éducatrices à mettre en œuvre des pratiques de soutien langagier. Le plaisir qu'elles ont à échanger avec

*Gingras et al., 2025*

les enfants ainsi que leurs convictions relativement à l'importance du langage oral incitent les éducatrices à s'engager fréquemment dans des échanges verbaux avec eux.

### **Thème 3 - Un cercle vertueux : De l'observation des gains langagiers chez les enfants à l'augmentation du sentiment de compétence des éducatrices**

Ce thème sous-tend les deux premiers en mettant en lumière comment les éducatrices, lorsqu'elles décrivent leurs pratiques et les facteurs qui les influencent, observent également l'impact positif de ces pratiques sur le développement du langage oral des enfants. Les gains observés renforcent la motivation des éducatrices à poursuivre la mise en œuvre de leurs pratiques, en plus de leur procurer un sentiment de compétence élevé. Ce thème rappelle la relation bidirectionnelle dans le modèle COM-B entre le comportement d'intérêt et les trois facteurs qui influencent son adoption : la motivation, les occasions de l'environnement et les connaissances.

Les éducatrices décrivent d'emblée les retombées qu'elles observent en lien avec leurs pratiques de soutien langagier. Par exemple, lorsque Josianne décrit son projet de filmer les enfants après qu'ils aient réalisé un bricolage, elle explique également l'évolution qu'elle observe chez les enfants :

Au début, je vais poser les questions, pis l'enfant, il sait pas comment. Mais l'évolution de ça ! À la fin, je montre au parent le premier vidéo, pis le dernier vidéo. C'est tellement magique ! À la fin, j'ai plus besoin d'être là comme aide, à leur poser des questions. Quand on fait des dessins des bricolages, ils viennent spontanément me voir : "Moi, je veux que tu me filmes aujourd'hui pour la peinture que j'ai fait". C'est comme un projet d'année pis tsé, on voit vraiment une belle évolution.

Noémie tient des propos semblables lorsqu'elle décrit l'activité de faire des présentations d'un objet de la maison, où la progression des enfants et leur plaisir dans l'activité deviennent un renforçateur qui l'incite à poursuivre cette pratique d'année en année:

Pis quand on arrive pour faire ça en début d'année, ils sont figés là. Au début, la première présentation c'est moi qui l'a faite, pour montrer un petit peu sur quoi s'enligner de tout ça. Pis les enfants, y'adorent ça. Pis ça on le fait depuis beaucoup d'années.

Les succès vécus augmentent la confiance des participantes envers leur capacité à soutenir le développement langagier des enfants, comme le dit Josianne dans cet extrait : « À la base, on n'a pas vraiment besoin de matériel quand on réfléchit pour le développement du langage. Quand j'arrive sur le terrain, je suis confiante. Je n'ai pas de craintes, je sais ce

que je fais. » De manière similaire, Léa explique comment elle sent capable de soutenir le développement de chaque enfant au sein même des activités de groupe :

J'ajuste beaucoup selon leurs capacités individuelles. Je vais en donner plus de jus à quelqu'un qui en demande plus. Des consignes plus courtes pour ceux qui comprennent moins, tout ça. C'est beaucoup d'individuel, mais en même temps, mes activités sont de groupe. Les enfants vont chercher ce qu'ils ont de besoin finalement.

Ainsi, les facteurs décrits dans les thèmes 1 et 2 qui contribuent à la mise en œuvre de pratiques de soutien langagier sont eux-mêmes renforcés par l'observation de retombées positives sur le développement langagier des enfants, créant un sentiment de compétence élevée chez les éducatrices.

## Discussion

À l'aube de leur entrée à l'école, les enfants âgés de 4 et 5 ans gagnent à développer des habiletés langagières complexes qui sauront les soutenir tout au long de leurs apprentissages. À cette fin, le personnel éducateur et enseignant ont avantage à mettre en œuvre des pratiques de soutien langagier oral qui sont à la fois réciproques et exigeantes. Afin de favoriser l'adoption de ces pratiques par le personnel éducateur et enseignant, le présent article visait à explorer les pratiques de trois éducatrices ainsi que les facteurs qui motivaient la mise en œuvre de ces pratiques. À la suite de l'analyse qualitative des entretiens réalisée à la lumière du modèle COM-B de changements de comportements (Michie et al., 2011), trois thèmes ont été développés. Le premier thème concernait les éléments de l'environnement qui déclenchaient ces interactions réciproques et exigeantes : les activités planifiées à l'horaire, les objets choisis dans l'environnement et les échanges initiés à partir des intérêts spontanés des enfants. Ce thème est relié au facteur « occasions » du modèle COM-B. Le deuxième thème concernait les éléments internes qui motivaient les éducatrices à mettre en place ces pratiques : le plaisir ressenti lors des échanges ainsi que les convictions que le développement du langage oral est central durant la période préscolaire et que les enfants aiment apprendre comment le monde fonctionne. Ce thème est associé au facteur « motivation » du modèle COM-B. Le troisième thème souligne comment la relation bidirectionnelle entre le comportement d'intérêt et les facteurs en soulignant comment les pratiques des éducatrices sont renforcées par les gains langagiers qu'elles notent chez les enfants. Ces observations motivent les éducatrices à persévérer dans leurs pratiques.

Cette étude permet de faire le pont entre les interactions réciproques et exigeantes trouvées efficaces par la recherche et les facteurs qui amènent le personnel éducateur à adopter ces

pratiques de soutien langagier concrètement au quotidien. Tel que les études sur les dispositifs de développement professionnel le soulignent, ces pratiques sont connues, mais demeurent relativement difficiles à appliquer au quotidien (Neuman & Cunningham, 2009; Pence et al., 2008; Piasta et al., 2020). Puisque les pratiques décrites dans cette étude sont partagées par les praticiennes, elles sont plus susceptibles d'être considérées comme ayant une validité sociale élevée par les personnes éducatrices et enseignantes (Dumais & Soucy, 2022; Schwartz et al., 1996). Elles pourraient donc bonifier les dispositifs de développement professionnel visant le soutien au développement langagier.

Au-delà des connaissances et des habiletés à utiliser certaines pratiques, les trois thèmes conceptualisés illustrent comment d'autres facteurs sont également en jeu dans le soutien langagier : les occasions présentes dans l'environnement qui sont intentionnellement planifiées ou saisies ainsi que les convictions et la réponse émotionnelle des adultes intervenants auprès des enfants. Tel qu'illustré par le COM-B, il est fort possible que les différents facteurs du modèle s'influencent également entre eux. Par exemple, les participantes de l'étude laissent peut-être davantage les intérêts et les commentaires des enfants influencer le déroulement des activités et des conversations (thème 1) car elles ont confiance qu'elles pourront réaliser leurs interventions éducatives de manière flexible à travers les propositions des enfants (thème 3).

Dans une optique d'amélioration de l'efficacité des dispositifs de développement professionnels, il est raisonnable de croire que certains des éléments soulevés dans cette étude sont plus faciles à changer comme les activités planifiées à l'horaire ou les objets présents dans l'environnement (Pence et al., 2008). D'autres éléments apparaissent plus difficiles à modifier volontairement et de manière autonome : le plaisir ressenti, la confiance ou la capacité à improviser un échange réciproque et exigeant à partir des intérêts spontanés des enfants (Justice et al., 2008). Pour améliorer ces derniers éléments, il pourrait être encore plus important de s'assurer que les caractéristiques des dispositifs de développement professionnel efficaces soient respectées : l'inclusion de plusieurs composantes (formation de groupe, rétroaction individuelle, etc.), un accompagnement qui s'étend sur plusieurs mois et qui totalisent plusieurs heures (Markussen-Brown et al., 2017). Les éléments plus faciles à modifier pourraient être présentés au début des dispositifs de développement professionnel afin de créer un cercle vertueux rapidement auprès des personnes éducatrices et enseignantes : en observant l'impact positif de certaines pratiques, elles pourraient plus enclines à en tenter d'autres (Meyers et Hambrick Hitt, 2018).

Les résultats suggèrent que les éducatrices de notre étude semblent avoir trouvé un point d'équilibre dans le soutien au développement langagier qu'elles offrent afin que les interactions verbales soient réciproques et exigeantes (p. ex. : en effectuant une recherche scientifique sur un insecte qui intéresse les enfants). Les différentes activités mises en œuvre apparaissent comme étant des contextes soutenant l'atteinte de cet équilibre. Le modèle COM-B indique que les comportements sont enchâssés dans les contextes où ils ont cours (Michie et al., 2011). De plus, Pence et al. (2008) rapportent qu'à la suite à un dispositif de développement professionnel ciblant le soutien au langage oral, les activités proposées (p. ex. lecture d'histoire, atelier de musique) ont davantage été reprises par le personnel enseignant que les pratiques enseignées (p. ex. reformuler les énoncés des enfants, poser des questions ouvertes, offrir des modèles). Ainsi, de futurs dispositifs de développement professionnel pourraient faire une place plus importante aux activités (occasions) et aux perceptions des éducatrices (motivation). Ces facteurs appellent des modalités de développement professionnel différentes. Par exemple, les activités pourraient ciblées lors de formations de groupe alors que les aspects liés à la motivation pourraient davantage être discutés lors de rétroactions individuelles ou de rencontres orientées vers la pratique réflexive (Cantin et al., 2017).

### **Limites de l'étude**

Chacune des participantes de la présente étude détenait deux ou trois diplômes de niveau collégial ou universitaire. Ceci est peu fréquent chez les éducatrices travaillant en CPE où certaines éducatrices n'ont aucun diplôme (Vérificateur général du Québec, 2024). Dans ce contexte, il est nécessaire d'être prudent relativement à la transférabilité des résultats obtenus à l'ensemble du personnel éducateur du Québec. Une autre limite de cette étude est qu'elle repose sur les pratiques déclarées par les éducatrices. Il est donc possible que la désirabilité sociale ait incité les éducatrices à déclarer des pratiques ou des positions qu'elles savent bénéfiques pour le développement du langage sans vraiment les utiliser avec les enfants. En effet, l'écart entre les pratiques déclarées et effectives est bien documenté dans la littérature et doit être considéré dans les retombées de la présente étude (Basturkmen, 2012; McMullen et al., 2006).

### **Conclusion**

Cette étude a été menée auprès de trois éducatrices qui déclaraient des pratiques de soutien langagier en adéquation avec l'état des connaissances scientifiques et qui travaillaient exclusivement auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Ces pratiques étant déjà utilisées dans certains groupes, leur validité sociale pourrait être jugée plus élevée et favoriser leur

adoption par le personnel éducateur et enseignant travaillant auprès d'enfants âgés de 4 et 5 ans. Les résultats suggèrent qu'en plus d'aborder les habiletés du personnel éducateur (p. ex. : habileté à poser des questions ouvertes ou à poursuivre un échange initié par un enfant), les dispositifs de développement professionnel pourraient discuter des facteurs qui incitent le personnel à adopter des pratiques efficaces de soutien au développement langagier. Plus particulièrement, les activités quotidiennes et les convictions du personnel devraient être abordées. Des échanges fréquents lors desquels les adultes mettent en œuvre des pratiques réciproques et exigeantes sont nécessaires afin que les enfants développent les habiletés langagières complexes dont ils auront besoin au cours de leur parcours scolaire.

## Remerciements

Nous remercions les éducatrices qui ont participé à l'étude.

## Références

- Barnes, E. M., Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2016). Academic Language in Early Childhood Classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 39–48. <https://doi.org/10.1002/trtr.1463>
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage Publications
- Benner, P. (1984). From Novice To Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. *AJN The American Journal of Nursing*, 84, 1480. <https://doi.org/10.1097/00000446-198412000-00025>
- Bergeron-Morin, L., Bouchard, C. & Hamel, C. (2022). Regards posés sur les pratiques de soutien du développement langagier utilisées par des éducatrices en centre de la petite enfance : vers une individualisation des objectifs de développement professionnel, *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 46(2), 105-121.
- Bouchard, C., Bigras, N., Cantin, G., Coutu, S., Blain-Brière, B., Eryasa, J., Charron, A., & Brunson, L. (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4-Year-Old Children in Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 371–379. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0355-7>

- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362–401. <https://doi.org/10.1177/1468798411410802>
- Bruner, J. (1985). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton & Company.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Cantin, G., Charron, A., Lemire, J., & Bouchard, C. (2017). Observer et soutenir la qualité des interactions en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 69–86. <https://doi.org/10.4000/dse.1831>
- Cash, A. H., Ansari, A., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2019). Power of Two: The Impact of 2 Years of High Quality Teacher Child Interactions. *Early Education and Development*, 30(1), 60–81. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535153>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534–1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>
- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C., & Leblond, J. (2019). The Pragmatic Language Skills of Severely Neglected 42-Month-Old Children: Results of the ELLAN Study. *Child maltreatment*, 24(3), 244–253. <https://doi.org/10.1177/1077559519828838>
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher-Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2022). Le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans par l'entremise des actes de parole: Résultats d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088542ar>
- Eadie, P., Stark, H., & Niklas, F. (2019). Quality of Interactions by Early Childhood Educators Following a Language-Specific Professional Learning Program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251–263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>

- Farrow, J., Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2020). Exploring the unique contributions of teachers' syntax to preschoolers' and kindergarteners' vocabulary learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 178–190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.005>
- Gingras, M-P, McMahon-Morin, P. Rezzonico, S. & Duchesne, L. (2023). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 551-562. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01605-5>
- Girolametto, L., Weitzman, E., van Lieshout, R., & Duff, D. (2000). Directiveness in teachers' language input to toddlers and preschoolers in day care. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(5), 1101–1114. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1101>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C.B., Piasta, S.B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L.M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Massey, S. L. (2004). Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227–231. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000024113.69141.23>
- McMullen, M.B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H., Lee, S., Mathers, C., Wen, X., & Yang, H. (2006). Using Collaborative Assessment to Examine the Relationship between Self-Reported Beliefs and the Documentable Practices of Preschool Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2018). Planning for school turnaround in the United States: an analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(3), 362–382. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1428202>
- Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science : IS*, 6, 42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Programme-cycle de l'éducation préscolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille. (2019). Accueillir la petite enfance—Programme éducatif pour les services de garde du Québec. Gouvernement du Québec.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878–1897. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-19-00288](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288)
- Paatsch, L., Scull, J., & Nolan, A. (2019). Patterns of teacher talk and children's responses: The influence on young children's oral language. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 73–87. <https://doi.org/10.1007/BF03652028>
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, speech, and hearing services in schools*, 39(3), 329–341. <https://doi.org/10.1044/0161-1461>
- Pentimonti, J. M., Justice, L. M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A. S., Slocum, L., & O'Connell, A. (2017). Teachers' Use of High- and Low-Support Scaffolding Strategies to Differentiate Language Instruction in High-Risk/Economically Disadvantaged Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125–146. <https://doi.org/10.1177/1053815117700865>
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., Lewis, K., & Thomas, L. J. G. (2022). Small-Group, Emergent Literacy Intervention Under Two Implementation Models: Intent-to-Treat and Dosage Effects for Preschoolers At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, <https://doi.org/10.1177/00222194221079355>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sandelowski M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>

- Schwartz, I. S., Carta, J. J., & Grant, S. (1996). Examining the Use of Recommended Language Intervention Practices in Early Childhood Special Education Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 251–272. <https://doi.org/10.1177/027112149601600208>
- Sylvestre, A., Bouchard, C., Julien, C., Martel-Sauvageau, V., & Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : résultats du projet ELLAN, *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 44(3), 17.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*: Harvard university press.
- Vérificateur général du Québec. (2024). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2023-2024*.
- Wolf M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2), 203–214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

# Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez les élèves du 1er cycle du primaire : l'apport des discussions réflexives

Claudine Sauvageau  
*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*

## Pour citer cet article :

Sauvageau, C. (2025). Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez les élèves du 1er cycle du primaire : l'apport des discussions réflexives. *Didactique*, 6(2), 65-94.  
<https://doi.org/10.37571/2025.0204>

**Résumé :** En réponse aux besoins émergents du milieu de pratique, qui mettent en lumière les disparités lexicales entre élèves, nous avons mené une recherche à visée préventive auprès d'élèves du 1er cycle du primaire (6 à 8 ans). La démarche expérimentale mise en œuvre, basée sur l'enseignement direct de vocabulaire, était combinée à des discussions entre pairs menées en contexte d'oral réflexif pour consolider les mots étudiés et favoriser les apprentissages en profondeur. Cet article compare l'apprentissage de vocabulaire chez les élèves associés à cette condition expérimentale avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots étudiés. Une approche méthodologique mixte (pré/posttests, journaux de bord, vidéos, entretiens) a notamment permis de reconnaître l'apport des discussions réflexives sur le rappel oral du sens des mots et, dans une moindre mesure, sur la production de la forme orale des mots.

**Mots-clés :** apprentissage du vocabulaire, oral réflexif, communication orale, élèves du 1er cycle du primaire.

## Introduction et problématique

Cette étude tire son origine d'accompagnements réalisés auprès d'enseignantes<sup>1</sup> du primaire, alors que nous exerçons un rôle de conseillère pédagogique. En tel contexte, les enseignantes ont exprimé maintes fois leurs préoccupations concernant le bagage lexical limité dans la langue de scolarisation de nombreux élèves, l'apprentissage du français comme deuxième ou troisième langue pouvant expliquer pour certains les lacunes observées. Les enseignantes remarquaient que ces lacunes agissaient tant sur la compréhension des consignes en classe que sur l'aisance et la clarté de l'expression orale de leurs élèves. De même, les défis rencontrés par les élèves en compréhension et en production de l'écrit étaient souvent attribués à un manque de vocabulaire. Précisons à cet effet que la connaissance d'un mot implique, au-delà de la maîtrise de sa forme et de son sens, de connaître les propriétés qui régissent sa façon de se combiner à d'autres mots, son usage (Polguère, 2016). Ainsi, si l'étendue du vocabulaire représente tous les mots connus par une personne, la profondeur du vocabulaire s'actualise par l'approfondissement de la connaissance des diverses facettes de mots déjà connus à un certain degré (Biemiller et Boote, 2006).

La recherche reconnaît les enjeux perçus par les praticiens et praticiennes (Goigoux, 2016 ; Sardier, 2012), notamment les enjeux cognitifs, sociaux et subjectifs des usages du langage, qui « produisent les différences d'apprentissage et les inégalités scolaires et sociales » (Bautier, 2016, p. 98). En ce sens, la recherche montre qu'une prise de parole implique de se soumettre aux jugements d'autrui (Coletta, 2002) : les conduites orales sont généralement des conduites sociales. Dans cette optique, alors que le système lexical de l'oral est plus hétérogène que celui de l'écrit, les mots spécialisés, familiers et courants s'y côtoient davantage (Lebrun et al., 2000), l'école joue un rôle déterminant afin de permettre à tous les élèves d'accéder à un usage socialement valorisé de la langue orale (Bautier, 2016). Cet objectif est d'autant plus important que l'expérience de la langue orale et, nommément, l'étendue du vocabulaire oral avant l'entrée à l'école s'avèrent fort variables d'un élève à l'autre (Corbeil, 2010 ; Hart et Risley, 1995). De fait, les élèves de première année (6-7 ans)<sup>2</sup> issus de milieux socioéconomiques plus favorisés connaîtraient environ deux fois plus de mots que leurs pairs issus de milieux socioéconomiques moins favorisés (Beck et al., 2013).

---

<sup>1</sup> La forme féminine « enseignante » est employée dans cet article conformément à la participation exclusive de femmes à ce projet.

<sup>2</sup> Dans cet article, la référence aux niveaux et aux cycles d'enseignement-apprentissage est liée au contexte québécois, au Canada.

Le vocabulaire constitue donc une cible importante pour développer chez tous les élèves la compétence à communiquer oralement (Lebrun et al., 2000), mais également à lire (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) et à écrire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ainsi, un travail lexical en classe entraîne des retombées multiples, agissant largement sur la réussite scolaire (Chiappone, 2006 ; Duncan et al., 2007). À cet égard, Beck et ses collaboratrices (2013) soulignent qu'un vocabulaire riche et varié « permet d'apprendre à connaître le monde, de découvrir de nouvelles idées et d'apprécier la beauté de la langue. Il enrichit un entretien, permet de voir l'humour dans les jeux de mots, renforce ce qu'une personne veut dire [...] » (traduction libre, p. 1).

De ce point de vue, il semble que nombre de personnes enseignantes se montrent sensibles au développement de l'étendue du vocabulaire de leurs élèves en encourageant l'utilisation de mots sémantiquement riches ainsi que le recours aux synonymes et aux mots expressifs (Doyon et Fisher, 2010). Or, la recherche rapporte qu'un enseignement systématique du vocabulaire oral se fait rarement en classe. Les mots sont souvent uniquement nommés ou expliqués ponctuellement (Anctil et al., 2018 ; Dreyfus, 2004), favorisant un apprentissage incident, mais ne suffisant pas à assurer la rétention et la profondeur des apprentissages lexicaux, qui nécessiteraient plutôt de multiplier les rencontres avec les mots (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016).

Si le vocabulaire s'inscrit comme une cible prioritaire d'enseignement de l'oral, et ce, dès le début du parcours scolaire (Biemiller, 2012), des questionnements émergent des constats précédents : comment favoriser un apprentissage du vocabulaire en profondeur ? Quelles pratiques innovantes peuvent soutenir le développement de cette composante de la communication orale ? En ce sens, plusieurs chercheuses et chercheurs ont illustré les avantages d'une approche réflexive sur le développement intellectuel et langagier des élèves (McKeown et Beck, 2014), menant notamment à une connaissance plus profonde des concepts par la coconstruction des savoirs entre pairs (Chabanne et Bucheton, 2002). Encourager les élèves à participer à des discussions riches sur les mots, au cours desquelles les mots sont employés oralement pour approfondir des idées, tout en stimulant le développement des habiletés métalinguistiques par la réflexion et la manipulation des connaissances liées à leur forme, leur sens et leur usage, constituerait une voie à considérer (Diller, 2023 ; McKeown et al., 2017).

Fondée sur ces principes, notre étude a exploré une avenue novatrice en recherche par la mise en œuvre de discussions réflexives entre pairs pour favoriser la consolidation et la

connaissance en profondeur de vocabulaire enseigné explicitement chez des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (6-8 ans).

### **Cadre théorique : l’alliance de l’enseignement direct aux discussions réflexives**

Les attentes diffèrent en ce qui a trait à l’utilisation du vocabulaire à l’oral et à l’écrit, notamment en raison du contexte et des gestes qui permettent souvent de clarifier le sens des mots à l’oral (Lafontaine et Dumais, 2014). Cela dit, contextualiser les apprentissages lexicaux dans l’écrit, par exemple en discutant des mots rencontrés en lecture, favorise leur réemploi à l’oral, voire leur transfert en lecture et en écriture (Beck et al., 2013 ; Berthiaume et al., 2020 ; Sauvageau, 2023a). Une telle approche intégrée permet dès lors un travail lexical en profondeur, portant sur la forme, le sens et l’usage des mots (Berthiaume et al., 2020).

Auprès des jeunes élèves du 1<sup>er</sup> cycle, les cibles doivent évidemment demeurer réalistes. Selon Resnick et Snow (2009), il est nommément possible d’anticiper que les élèves de 6 à 8 ans établissent des relations entre les mots et les placent dans des catégories pertinentes ; commencent à définir les mots, entre autres à l’aide de mots génériques ; fassent preuve de flexibilité dans le choix des mots selon le registre imposé par la situation de communication (supposant par le fait même la compréhension des situations pour le faire) ; enrichissent leur bagage lexical en apprenant de nouveaux verbes, adjectifs et adverbes pour gagner en fluidité et diversifier leurs choix lexicaux.

L’enseignement du vocabulaire auprès de jeunes élèves devrait s’aligner naturellement avec ces repères. Dans cette perspective, nous présentons ci-après les deux approches qui ont inspiré la nôtre, alliant la didactique du lexique à la didactique de l’oral, soit l’enseignement direct de vocabulaire et les discussions lexicales en contexte d’oral réflexif.

#### **L’enseignement direct de vocabulaire**

L’enseignement du vocabulaire est optimal lorsqu’il combine une approche systématique du lexique (enseignement direct de vocabulaire) et une approche intégrée (exposition à une langue riche) (Grossmann, 2011). Sans pour autant négliger la seconde, notre étude s’est concentrée sur la démarche d’enseignement direct, qui vise à développer la profondeur du vocabulaire en misant sur la consolidation et le réemploi des mots.

### *La démarche d'enseignement*

Selon la démarche de Beck et ses collaboratrices (2013), chaque séquence d'intervention se fonde sur l'enseignement explicite d'une dizaine de mots ; les mots ciblés sont tirés d'un contexte authentique, généralement d'une œuvre de littérature jeunesse. Le choix des mots (p. ex. : *retentissant* et *bouleverser*) s'appuie sur leur potentiel de réinvestissement dans des contextes variés pour enrichir la production et soutenir la compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit. En grand groupe, nommément en cours de lecture à haute voix d'une œuvre, le sens de ces mots est expliqué aux élèves à partir de définitions simples et accessibles à leur âge. Un retour sur les mots ciblés est effectué immédiatement après la lecture, suivi de la phase cruciale de consolidation du vocabulaire, contribuant à favoriser une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur (NICHD, 2000). La phase de consolidation, qui se déroule sur une période d'environ deux semaines, inclut différentes activités brèves et ludiques visant un travail sur la forme, le sens et l'usage des mots (Ancitel et Sauvageau, 2020). La démarche se termine généralement par la vérification des acquis et la mise en place de conditions propices au réemploi ultérieur des mots.

### *La profondeur du vocabulaire comme finalité*

Le réemploi lexical, faisant foi du transfert des connaissances lexicales, représente le but de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire (Sardier, 2016). Cette conception du réemploi est étroitement liée à celle de la profondeur du vocabulaire, c'est-à-dire que le temps et la répétition jouent un rôle crucial pour passer d'un réemploi reposant sur la mémorisation d'un mot dans un contexte d'emploi précis à un réemploi spontané et intentionnel dans de nouveaux contextes. Sur ce point, Sardier et Grossmann (2010) distinguent le réemploi en réception, rapidement accessible et mobilisé par les élèves, et le réemploi en production, qui se manifeste plus tardivement.

Nation (2022) complète les concepts de *réception* et de *production* en y greffant ceux de *reconnaissance* et de *rappel*. Il explique que la dimension réceptive de la connaissance des mots peut être explorée aussi bien à travers des tâches de reconnaissance (p. ex., associer un mot à sa définition parmi plusieurs choix) que des tâches de rappel (p. ex., fournir le sens d'un mot). De même, la dimension productive de la connaissance des mots peut se manifester tant lors des tâches de reconnaissance (p. ex., associer une définition au bon mot dans une liste) que des tâches de rappel (p. ex., produire la forme du mot en réponse à une situation donnée). Le modèle de Laufer et Goldstein (2004), schématisé en Figure 1, illustre ces principes en représentant le degré de difficulté des tâches, progressant de la réception à la production et de la reconnaissance au rappel.

**Figure 1.**

*Le degré de difficulté des tâches lexicales (Laufer et Goldstein, 2004)*



Ainsi, la profondeur du vocabulaire se révèle davantage dans les tâches productives et de rappel. Encourager les élèves à participer à des discussions autour des mots semble constituer en ce sens l'un des moyens les plus efficaces pour favoriser le réemploi et les apprentissages de haut niveau (Sardier, 2016).

### **Les discussions lexicales réflexives**

Divers types de discussions réflexives peuvent être mis en œuvre en classe, chacun se distinguant par ses caractéristiques et l'intention visée. Les discussions qui nous intéressent dans le cadre de cet article sont celles qui permettent la construction des savoirs (lexicaux, en l'occurrence), et plus encore, la coconstruction entre pairs, menant à la profondeur des apprentissages effectués.

Les travaux de Chabanne et Bucheton (2002), portant sur l'oral réflexif (OR), sont fondés sur ces orientations pédagogiques. L'OR est alors décrit comme un oral « pour apprendre » qui agit comme moteur de la pensée. Il favorise l'émergence de nouveaux points de vue, par le transfert d'une réflexion personnelle vers une connaissance partagée. En effet, selon Sénéchal et ses collaboratrices (2023), cet oral donne l'occasion aux élèves d'apprendre à verbaliser ce qu'ils comprennent ainsi qu'à modifier et bonifier leurs représentations au contact des autres pour construire les savoirs. Pour ce faire, les élèves mobilisent plusieurs savoirs oraux et lexicaux (enseignés préalablement), puisqu'ils doivent justifier et expliquer leurs propos, tout en effectuant des recadrages lexicaux pour préciser leur pensée (Delamotte-Legrand, 2004). Dans ces conditions, la personne enseignante agit en tant que facilitatrice de la discussion.

Divers critères permettent de juger de la qualité des discussions menées en contexte d'OR, tels que la tâche, l'engagement des élèves et l'étayage (Sauvageau, 2023b) :

- Une *tâche* de qualité menée en contexte d'OR vise la coconstruction de savoirs disciplinaires et se caractérise par une certaine complexité menant à la résolution de problèmes.

- L'*engagement des élèves* dans cette tâche se traduit par un nombre d'interventions plus élevé que chez l'adulte ainsi que par l'adoption de conduites langagières variées.
- Un *étayage* de qualité renvoie à la diversification des actes de parole à fonction didactique de la personne enseignante (p. ex., encourager, reformuler, inviter à réfléchir) et à leurs effets sur les élèves (p. ex., élaborer des hypothèses, relier les savoirs).

Certaines études ont intégré des discussions réflexives entre élèves dans le cadre d'un travail lexical. Par exemple, Sardier (2018) a mis en place des discussions lexicales en contexte d'OR en lien avec le dispositif des *mots-amis* (liens syntagmatiques entre les mots). Lavoie et ses collaboratrices (2020) ont quant à elles développé la *communauté de recherche lexicale*, qui met en évidence l'importance des échanges pour la réflexion lexicale autour des liens sémantiques entre les mots. Dans les deux cas, les discussions lexicales visaient à résoudre un « problème lexical » aboutissant à un consensus. Ces approches se sont révélées particulièrement éclairantes pour nos propres travaux, montrant l'intérêt des discussions lexicales en contexte d'OR pour explorer tant les liens sémantiques que syntagmatiques entre les mots et pour favoriser, par le fait même, le développement des habiletés métalinguistiques.

De même, ces approches ont contribué à définir l'objectif de l'étude menée, qui consiste à vérifier l'apport des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR sur la consolidation et la connaissance en profondeur du vocabulaire enseigné de façon directe chez les élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. À cette fin, nous observons d'une part l'effet de l'intervention sur les connaissances lexicales réceptives des élèves (objectif spécifique 1) et sur leurs connaissances lexicales productives (objectif spécifique 2). La structure méthodologique qui a permis d'opérationnaliser ces objectifs est précisée ci-après.

### **Méthodologie : la comparaison des approches de consolidation des mots**

En cohérence avec l'objectif général et les objectifs spécifiques précédemment évoqués, notre recherche, basée sur une approche quasi expérimentale (Rajotte, 2017), a mené à observer les apprentissages lexicaux en fonction de la condition expérimentale, du profil

des élèves et du type d'étayage offert<sup>3</sup>. Cet article se concentre néanmoins sur un volet précis de l'étude : la comparaison des conditions expérimentales. De fait, nous décrivons la démarche adoptée pour comparer l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves ayant participé à des activités de consolidation de mots ciblés à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots.

### **Le déroulement des séquences d'intervention**

Le projet s'est déroulé de janvier à juin 2021 dans une école primaire située en banlieue de Montréal, au Québec (Canada). Six enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle du primaire ont participé à l'étude, mettant en œuvre les séquences d'intervention en coenseignement avec la chercheuse. Chaque groupe comptait entre 20 et 22 élèves, pour un total de 126 élèves. De ce nombre, 48 élèves ont été retenus pour la collecte de données, comme expliqué plus loin.

Conformément à la démarche d'enseignement direct de Beck et ses collaboratrices (2013), l'expérimentation consistait à présenter aux élèves trois séries de dix mots, issus d'œuvres de littérature jeunesse, au cours de séquences d'intervention distinctes<sup>4</sup> ; les mots étaient expliqués par l'enseignante pendant la lecture de l'œuvre (une œuvre par séquence) à partir de définitions simples. Dans chaque séquence, après la présentation des mots et la création de repères visuels pour favoriser le réemploi (affichettes des mots), quatre activités de consolidation permettaient, tour à tour, d'explorer la forme, le sens et l'usage des mots. Les séquences, d'une durée de deux semaines chacune, étaient espacées d'un mois entre elles.

Chaque enseignante et son groupe étaient assignés à une condition expérimentale (activités de consolidation avec/sans OR). Les activités menées en contexte d'OR visaient à créer un conflit cognitif dans lequel les élèves devaient négocier et justifier leurs propos pour résoudre un « problème lexical » et en arriver au consensus le plus abouti possible (malgré la divergence des réponses que suscitaient les activités). Qui plus est, à l'instar de Sardier (2018) et de Lavoie et ses collaboratrices (2020), plusieurs activités étaient axées sur l'établissement de relations entre les mots (sémantiques ou syntagmatiques), par diverses

---

<sup>3</sup> Pour l'information complète, voir Sauvageau (2023b).

<sup>4</sup> Les œuvres présentées aux séquences 1 et 2 étaient des albums de fiction et l'œuvre présentée à la séquence 3 était un album documentaire.

associations et comparaisons. Par exemple, lors de l'activité « Domino-mots », les élèves associaient deux dominos illustrant un mot ciblé sur chaque extrémité, puis expliquaient le lien entre eux, sans qu'un pairage précis soit attendu. Les pairs étaient invités à discuter des associations proposées et à en suggérer d'autres. Les élèves ayant participé à d'autres types d'activités de consolidation de mots ciblés (sans OR) consolidaient les mots appris au moyen d'exercices plus traditionnels, sollicitant peu l'oral et générant des réponses uniques. Il pouvait par exemple s'agir d'une activité d'association mots-images. Les Annexes 1 et 2 fournissent plus de détails sur le déroulement des activités selon la condition expérimentale.

### **La vérification des apprentissages lexicaux**

L'évaluation de la profondeur du vocabulaire s'effectue en utilisant des mesures sensibles à divers niveaux de connaissance et témoignant de la maîtrise de différentes facettes de la connaissance des mots (Schmitt, 2010). Les tâches administrées aux élèves et présentées ci-après permettent de répondre à chacun des objectifs spécifiques. Qui plus est, notre démarche de vérification des apprentissages lexicaux se fonde sur une approche mixte de collecte et d'analyse de données pour un examen rigoureux de la question (Briand et Larivière, 2014).

#### *La collecte et le traitement des données*

Sur le plan quantitatif, un prétest conçu par la chercheuse a été administré aux élèves<sup>5</sup> quelques jours avant le début de chacune des séquences d'intervention (3 séquences = 3 prétests) pour vérifier la connaissance des 10 mots étudiés dans la séquence à venir. Notre instrument comprenait deux tâches réceptives distinctes. La première s'est déroulée en entretiens individuels, menés par la chercheuse, et a évalué la capacité des élèves à définir à l'oral chaque mot étudié ; par exemple : « Que veut dire le mot *recroquevillé* ? ». Chaque définition recevait un score de 0 à 3, établi sur une échelle descriptive de type Likert, reposant sur une évaluation globale de la qualité des définitions (connaissance absente, connaissance minimale, connaissance incomplète et connaissance profonde). La seconde tâche, à structure dichotomique, s'est déroulée à l'écrit. Elle a permis de tester la reconnaissance du sens des mots et de certains aspects de leur usage à l'aide de trois

---

<sup>5</sup> Quarante-huit élèves ont participé aux tests, soit huit par classe. Quatre élèves par classe ont été sélectionnés aléatoirement et les autres, considérés « à risque », ont été choisis en fonction de leurs résultats à un test standardisé évaluant l'étendue du vocabulaire (Dunn, 2020) ; la variable liée au profil des élèves n'est pas discutée dans cet article.

questions par mot – un point était accordé pour chaque réponse correcte – (p. ex., « Est-ce qu'un *funambule* est une sorte de machine ? » ; « Pourrait-il y avoir un *funambule* dans un cirque ? » et « Est-ce que le mot *funambule* est bien utilisé dans cette phrase : Ce matin, Mathys *funambule* lentement dans les rues de sa ville ? »).

Dans le but d'évaluer les apprentissages réalisés, quelques jours après chaque séquence d'intervention, le même test a été passé en guise de posttest immédiat (3 séquences = 3 posttests immédiats). Nous avons néanmoins ajouté une tâche productive demandant aux élèves de rappeler correctement la forme orale du mot ciblé manquant (10 mots par séquence) dans chaque mise en situation donnée (p. ex., « Le hibou est allé \_\_\_\_\_ au sommet du grand arbre. » ; la seule réponse possible parmi les mots ciblés était « se percher »). Un point était accordé par réponse correcte. Un mois après l'ensemble des trois séquences d'intervention, un posttest différé, de forme identique aux posttests immédiats, a mesuré la rétention à long terme des mots enseignés<sup>6</sup>. La rétention des mots a aussi été documentée par l'observation de leur réemploi au terme de chaque séquence d'intervention. La collecte de ces dernières données a eu lieu auprès d'un sous-échantillon d'élèves ( $n = 24$ )<sup>7</sup> qui a effectué le rappel de l'œuvre lue en tentant d'utiliser le plus de mots ciblés possible. Les données recueillies ont été observées sous l'angle du nombre d'occurrences et de la variété des mots réemployés par les élèves (production de la forme des mots).

Les données de nature qualitative ont été collectées par la chercheuse et les enseignantes à l'aide d'observations directes (notées par chacune des actrices dans leur journal de bord), d'enregistrements vidéos et d'entretiens semi-dirigés finaux menés auprès des enseignantes. Elles ont servi à l'appréciation de la qualité des discussions lexicales.

### *L'analyse des données quantitatives*

Nos analyses quantitatives visaient à vérifier si la connaissance des mots ciblés avait tendance à devenir plus profonde du prétest (T1) au posttest immédiat (T2) dans une même séquence d'intervention et à mesurer la rétention des apprentissages des posttests

---

<sup>6</sup> S'il s'est avéré réaliste de questionner les élèves à propos de 10 mots à chaque prétest et posttest immédiat, il nous a semblé trop exigeant de tester au posttest différé les 30 mots enseignés depuis le début de l'expérimentation, compte tenu de la capacité d'attention limitée des jeunes élèves. Par conséquent, l'évaluation au posttest différé a porté sur trois ou quatre mots par séquence d'intervention, pour un total de 10 mots. Seuls ces mots ont été comparés du posttest immédiat au posttest différé.

<sup>7</sup> Élèves à risque seulement

immédiats (T2) au posttest différé (T3) ; de telles analyses, réalisées avec le logiciel SPSS (version 27) (IBM Corp, 2020), étaient donc basées sur l'observation de l'évolution des scores, c'est-à-dire sur un *score de différence* (Dimitrov et Rumrill, 2003) d'un temps donné à un autre. Nous focalisons ici sur celles qui concernent la comparaison de l'évolution des scores selon les conditions expérimentales. Le réemploi lexical a été documenté complémentairement de manière descriptive.

Pour chaque séquence d'intervention, des comparaisons par tâche réceptive (objectif spécifique 1), basées sur l'évolution des scores de T1 à T2, ont été réalisées au moyen d'analyses de covariance univariées (ANCOVAS) à facteur unique (condition expérimentale)<sup>8</sup>. Pour les analyses comparatives basées sur l'évolution des scores de T2 à T3, nous avons plutôt opté pour des ANCOVAS à mesures répétées. Ainsi, pour chaque séquence d'intervention, des analyses par tâche basées sur l'évolution des scores de T1 à T2, puis de T1 à T3 permettaient de définir la variable « temps » à deux niveaux, ajoutée aux facteurs intersujets<sup>9</sup>. Précisons que la moyenne des scores au prétest a été ajoutée comme covariable à chacune des analyses afin d'ajuster les scores si la variance des groupes s'avérait significativement non équivalente au prétest. Soulignons aussi que dans tous les cas, le seuil de signification de la valeur *p* était établi à 0,05 et la taille d'effet de cette valeur a été interprétée selon l'Êta carré partiel, suivant ces balises : 0,01 à 0,05 = petit effet ; 0,06 à 0,13 = effet moyen ;  $\geq 0.14$  = fort effet.

L'analyse des résultats obtenus à la tâche productive (objectif spécifique 2) présente certaines différences en raison de l'absence de prise de données au T1. Ainsi, la comparaison de scores au T2 s'est effectuée par de simples tests *t* pour échantillons indépendants<sup>10</sup>, centrés sur la comparaison des scores/séquence en fonction de la condition expérimentale. Pour rendre compte de la rétention des apprentissages lexicaux en production, une ANCOVA/par séquence a été menée.

Concernant le réemploi lexical (objectif spécifique 2), les occurrences et la variété des mots ciblés réemployés par les élèves lors du rappel des œuvres lues ont été comparées en

---

<sup>8</sup> Des ANCOVAS précédentes avaient démontré l'absence d'interaction entre les facteurs condition expérimentale et profil des élèves.

<sup>9</sup> Facteurs intersujets : *condition expérimentale et profil des élèves*

<sup>10</sup> Des ANOVAS univariées/séquence avait précédemment démontré l'absence d'interaction entre les facteurs *condition expérimentale et profil des élèves*.

fonction du facteur *condition expérimentale*. Il s'agissait d'une simple analyse descriptive des données.

### *L'analyse des données qualitatives*

D'un point de vue qualitatif, les données issues des vidéos, des journaux de bord et des entretiens ont permis de documenter la qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un objectif en soi, ces informations se révèlent fondamentales, puisqu'elles permettent de poser un regard éclairé sur les résultats issus des analyses de données quantitatives, qui visent à vérifier l'efficacité d'une approche de consolidation des mots en OR.

Ces données ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016), au moyen du logiciel Atlas.ti. De cette analyse ont émergé divers thèmes qui ont contribué à donner un sens aux données (p. ex., types d'unités de discussion, actes de parole à fonction didactique des enseignantes, conduites langagières des élèves). L'approfondissement de certains aspects des thèmes et la quantification de leur apparition dans les sources de données analysées ont dès lors été possibles. Par exemple, nous avons pu repérer le nombre d'unités de discussion caractérisées par la coconstruction des savoirs par comparaison à celles plutôt dirigées à l'oral par l'adulte.

La complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives menées visait à poser un regard plus juste sur la qualité des interventions et sur la comparaison de l'évolution et de la rétention des apprentissages lexicaux selon les conditions expérimentales.

## **Résultats : l'apprentissage du vocabulaire en contexte de discussions réflexives**

Afin de rendre compte des résultats observés selon la condition expérimentale, nous posons d'abord un regard sur l'évolution des scores de T1 à T2 pour les deux tâches réceptives (objectif spécifique 1), puis nous comparons les scores au T2 pour la tâche productive (objectif spécifique 2). Nous présentons ensuite nos observations en ce qui concerne le réemploi lexical (objectif spécifique 2) et nous vérifions si l'évolution des scores de T2 à T3 révèle une différence dans la rétention des apprentissages lexicaux (objectifs spécifiques 1 et 2). Enfin, en vue d'évaluer la qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR, cette section se conclut par les résultats issus de nos analyses qualitatives. Le Tableau 1 présente le portrait général des tâches administrées aux élèves.

**Tableau 1.**

*Le portrait des tâches évaluatives (OR et AA <sup>a</sup>)*

	Tâches réceptives (Objectif spécifique 1)		Tâches productives (Objectif spécifique 2)	
	Tâche de définition	Tâche dichotomique	Tâche de production	Tâche de réemploi lexical
<b>Facettes évaluées</b>	Rappel du sens du mot	Reconnaissance du sens du mot ainsi que de l'usage adéquat du mot	Rappel de la forme orale du mot	Rappel de la forme orale du mot lors du rappel de l'œuvre lue
<b>Temps d'observation</b>	T1, T2, T3 <sup>b</sup>	T1, T2, T3	T2, T3	T2

<sup>a</sup> OR : oral réflexif ; AA: autres activités <sup>b</sup> T1 : prétest ; T2 : posttest immédiat ; T3 : posttest différé

### *La profondeur des apprentissages lexicaux*

De façon générale, la tâche réceptive de définition des mots présente une évolution des scores plus marquée que les autres tâches, permettant de discerner plus aisément les progrès des élèves. Nous nous intéressons donc à priori aux résultats obtenus à cette tâche pour relever les différences d'apprentissage lexical entre les groupes d'élèves selon l'approche de consolidation des mots. À cet égard, le Tableau 2 présente les résultats aux ANCOVAS basées sur l'évolution moyenne des scores (de T1 à T2) pour la tâche de définition. Les résultats des groupes ayant consolidé les mots par d'« autres activités » (AA) sont soustraits à ceux des groupes ayant mené des discussions en contexte d'OR pour chacune des séquences d'intervention.

**Tableau 2.**

*La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T1-T2), selon la condition expérimentale*

		<b>Évolution des scores<sup>a b</sup> (± ES)<sup>c</sup></b>	<b>Différence évolution des scores OR - AA (± ES)</b>	<b>Valeur <i>p</i></b>	<b>Êta carré partiel<sup>11</sup></b>
<b>Séquence 1</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	1,21 (0.105)	-0,14 (0.149)	0,342	
	AA ( <i>n</i> = 24)	1,35 (0.105)			
<b>Séquence 2</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	1,39 (0.090)	0,46 (0.130)	0,001**	0.22
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,94 (0.092)			
<b>Séquence 3</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	1,54 (0.109)	0,72 (0.156)	< 0,001***	0.33
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,82 (0.111)			

<sup>a</sup> les scores de la tâche de définition ont été calculés sur un total de 3 points <sup>b</sup> moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 <sup>c</sup> ES : erreur standard

Selon le Tableau 2, la différence d'évolution moyenne des scores devient positive et significative (valeur  $p \leq .001$ ) aux séquences 2 et 3. Ces données témoignent en conséquence d'un apprentissage plus significatif des mots étudiés dans ces séquences lorsque les activités de consolidation se déroulaient en contexte de discussion réflexive. La taille d'effet associée à ces résultats, calculée au moyen de l'Êta carré partiel, est considérée comme « forte » selon Cohen (1988) et permet d'envisager l'effet positif d'une approche de consolidation des mots étudiés en contexte d'OR sur le rappel du sens des mots (définition).

Les résultats à la tâche dichotomique apportent un éclairage différent. D'abord, précisons que les scores à cette tâche se sont montrés largement plus élevés au T1 par rapport à la tâche de définition. Le Tableau 3 présente par ailleurs la comparaison des résultats obtenus par les élèves aux trois séquences (de T1 à T2) en fonction de la condition expérimentale. De la même façon que pour la tâche de définition, l'évolution moyenne des scores des groupes « autres activités » a été soustraite à celle des groupes OR, pour chacune des séquences, dans les ANCOVAS menées.

<sup>11</sup> La valeur de la taille d'effet n'est volontairement pas rapportée dans nos tableaux lorsque des résultats non significatifs sont présentés afin de mettre en évidence les résultats significatifs.

**Tableau 3.**

*La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche dichotomique (T1-T2), selon la condition expérimentale*

		<b>Évolution des scores<sup>a b</sup> (± ES)<sup>c</sup></b>	<b>Différence évolution des scores OR - AA (± ES)</b>	<b>Valeur <i>p</i></b>	<b>Êta carré partiel</b>
<b>Séquence 1</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,43 (0.066)	0,05 (0.093)	0,593	
	AA ( <i>n</i> = 24)	0,38 (0.066)			
<b>Séquence 2</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,62 (0.059)	0,15 (0.085)	0,078	
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,47 (0.060)			
<b>Séquence 3</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,59 (0.062)	0,16 (0.088)	0,086	
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,44 (0.063)			

<sup>a</sup> les scores de la tâche dichotomique ont été calculés sur un total de 3 points <sup>b</sup> moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 <sup>c</sup> ES : erreur standard

Les résultats présentés dans le Tableau 3 indiquent qu'aucune différence significative n'est décelée entre les deux approches de consolidation des mots quant à la reconnaissance du sens et de l'usage adéquat des mots (valeurs  $p \geq .078$ ). Dans ces conditions, bien qu'il soit possible de relever une augmentation de la différence des moyennes au fil des séquences d'intervention en faveur d'une approche de consolidation des mots en OR, à l'instar des résultats observés pour la tâche de définition, cette hausse ne peut pas être associée à la condition expérimentale hors de tout doute.

Contrairement aux tâches réceptives, la tâche productive n'a pu être testée qu'aux posttests immédiats et au posttest différé, puisqu'elle nécessite une connaissance préalable des mots étudiés. Ainsi, les résultats présentés dans le Tableau 4 concernent la comparaison des scores moyens au T2 en lien avec la tâche de production, toujours sous l'angle de la condition expérimentale.

**Tableau 4.**

*La comparaison des scores moyens à la tâche de production (au T2), selon la condition expérimentale*

		Scores moyens (± ET) <sup>a b</sup>	Différence des scores moyens OR – AA (± ET)	Valeur <i>p</i>	<i>d</i>
<b>Séquence 1</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,55 (0.254)	-0,04 (0.077)	0,647	
	AA ( <i>n</i> = 24)	0,58 (0.277)			
<b>Séquence 2</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,69 (0.258)	0,13 (0.081)	0,105	
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,55 (0.294)			
<b>Séquence 3</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0,61 (0.288)	0,22 (0.081)	0,010*	0,78
	AA ( <i>n</i> = 23)	0,39 (0.273)			

<sup>a</sup> les scores de la tâche de production ont été calculés sur un total de 1 point <sup>b</sup> ET : écart type

Les résultats illustrés dans le Tableau 4 font foi de l'effet significatif de l'approche utilisée sur les scores obtenus à la tâche de production au posttest immédiat, en faveur d'une approche en OR, dans le cas de la séquence 3. Le calcul du *d* de Cohen informe sur la taille moyenne de cet effet, menant à lui accorder une certaine importance.

Certaines observations présentées ci-devant semblent démontrer un effet des discussions réflexives sur la profondeur des apprentissages lexicaux, qui se renforcerait au fil de l'expérimentation. Si nous en discutons davantage plus loin dans cet article, il importe à présent de s'interroger sur la rétention de ces apprentissages.

### **Le réemploi spontané et la rétention des apprentissages lexicaux**

Nous abordons la question de la rétention des apprentissages sous deux angles. D'abord, nous présentons les résultats relatifs au réemploi spontané des mots, observés lors de la tâche de rappel de l'œuvre lue à la fin de chaque séquence d'intervention. Ensuite, nous détaillons les résultats des analyses de covariance (ANCOVAS) à mesures répétées, en nous appuyant sur les scores obtenus aux tâches réceptives et à la tâche productive lors du posttest différé.

Comme évoqué précédemment, le réemploi spontané des mots par les élèves témoignerait de la rétention et du transfert des apprentissages lexicaux réalisés (Sardier et Grossmann, 2010 ; Sardier, 2016), d'où l'intérêt d'observer si les pratiques mises en place dans le cadre de notre projet, en particulier les discussions lexicales réflexives, conduisent à un réemploi des mots ciblés. Le Tableau 5 apporte un éclairage à cet égard.

**Tableau 5.**

*La comparaison du réemploi lexical lors du rappel oral des œuvres, selon la condition expérimentale*

	Séquence 1 a				Séquence 2				Séquence 3			
	OR (n = 12)		AA (n = 12)		OR (n = 12)		AA (n = 11)		OR (n = 12)		AA (n = 11)	
	Occurrences		Variété		Occurrences		Variété		Occurrences		Variété	
	Tot. b	Ratio/ élève c	Tot.	Ratio/ élève								
<b>OR</b>	41	3.4	8	2	47	3.9	10	3.2	64	5.3	7	3
<b>AA</b>	22	1.8	7	1.3	23	2.1	8	1.7	11	1	4	0.9

a les 3 séquences d'intervention se distinguent par l'œuvre jeunesse utilisée et les mots ciblés b Tot. = total ; c ratio calculé à partir des données brutes

Les données contenues dans le Tableau 5, bien que descriptives, montrent que les élèves qui ont participé à des activités de consolidation de mots basées sur des discussions lexicales en contexte d'OR, comparativement à leurs pairs, ont produit spontanément plus souvent la forme des mots ciblés lors du rappel oral des œuvres lues et ont utilisé une plus grande variété de mots appris dans ce contexte. De surcroît, le réemploi lexical a augmenté au fil des séquences d'intervention chez ces élèves. Pour ce qui est des élèves qui ont vécu d'autres types d'activités de consolidation des mots, malgré une variété de mots réemployés généralement bonne aux séquences 1 et 2 (respectivement 7/10 et 8/10 mots réemployés), le ratio par élève concernant la variété lexicale est demeuré plus faible que celle des élèves en OR.

Les résultats ci-devant exposent une facette de la rétention des apprentissages, par le réemploi spontané, mais comme le test de rappel de l'œuvre a été passé immédiatement après chaque séquence d'intervention, ces résultats n'informent pas sur la rétention à long terme, ce que le posttest différé permet. Nos observations issues du posttest différé indiquent en fait que le facteur *temps* se montre significatif à la séquence 1 (valeur  $p = 0,002$ ), sans égard à la condition expérimentale pour la tâche de définition. La rétention des apprentissages, quant au rappel du sens des mots, a donc baissé significativement du posttest immédiat au posttest différé à la séquence 1, alors que la rétention est demeurée inchangée aux autres séquences et pour toutes les séquences dans le cas des tâches dichotomique et productive. L'absence d'interaction entre le temps et la condition expérimentale, dans tous les cas, renseigne par ailleurs sur le fait que le type d'activités de consolidation des mots vécu ne semble pas agir significativement sur la rétention des apprentissages de T2 à T3. Dans un souci de cohérence avec ce dernier constat, seules les données descriptives se rapportant à la comparaison de l'évolution des scores de T2 à T3, selon la condition expérimentale, sont présentées dans le Tableau 6. S'y trouvent

uniquement les données pour la tâche de définition, très similaires aux données des deux autres tâches.

### Tableau 6.

*La comparaison de l'évolution moyenne des scores à la tâche de définition (T2-T3), selon la condition expérimentale*

		Évolution des scores <sup>a b</sup> (± ES) <sup>c</sup>	Différence évolution des scores OR - AA (± ES)
<b>Séquence 1</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	-0.32 (0.137)	0.01 (0.198)
	AA ( <i>n</i> = 23)	-0.32 (0.140)	
<b>Séquence 2</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	0.28 (0.132)	0.22 (0.193)
	AA ( <i>n</i> = 23)	0.06 (0.135)	
<b>Séquence 3</b>	OR ( <i>n</i> = 24)	-0.16 (0.122)	-0.30 (0.175)
	AA ( <i>n</i> = 23)	0.14 (0.124)	

<sup>a</sup> les scores de la tâche de définition ont été calculés sur un total de 3 points <sup>b</sup> moyenne ajustée en fonction de la mesure au T1 <sup>c</sup> ES : erreur standard

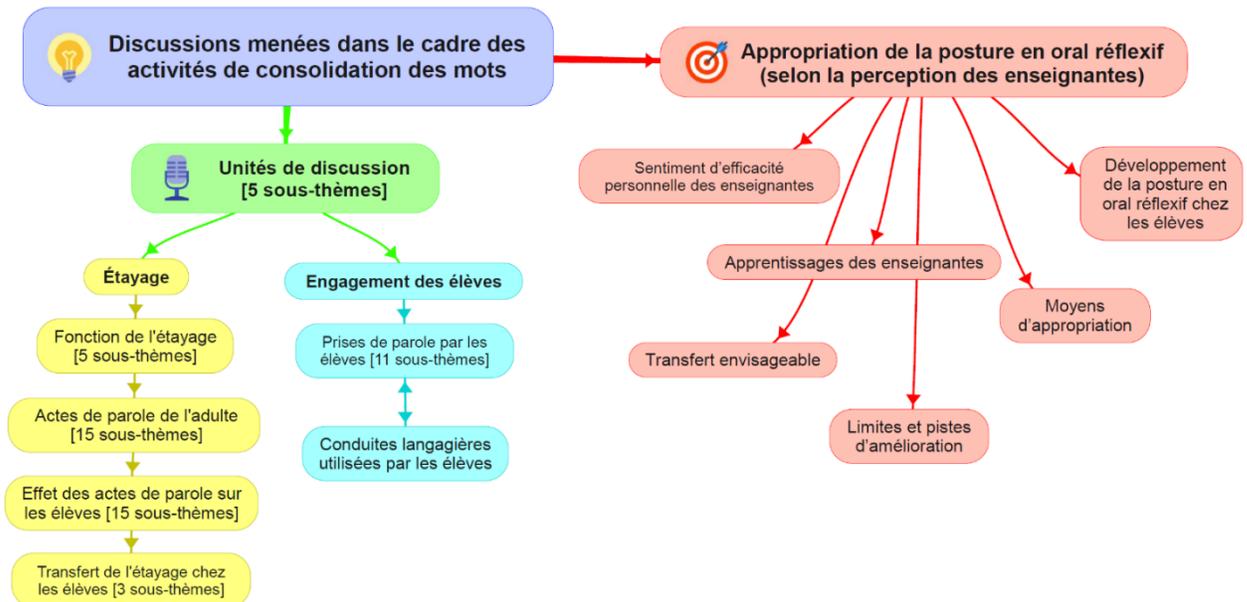
En somme, selon l'analyse de nos données quantitatives, l'utilisation d'une approche de consolidation du vocabulaire en OR se révélerait significativement plus favorable (que l'approche comparée, générant des réponses uniques), notamment en ce qui a trait à la capacité des élèves du 1<sup>er</sup> cycle à rappeler adéquatement à l'oral le sens des mots, et ce, de façon progressive d'une séquence d'intervention à l'autre. Cette approche agirait en outre sur la capacité des élèves à produire la forme orale des mots, du moins selon les données de la troisième séquence d'intervention. Afin de valider de tels résultats, nous avons dû nous doter de critères pour juger de la qualité des discussions réflexives menées, ce que visait précisément l'analyse des données qualitatives collectées.

### La qualité des discussions lexicales menées en contexte d'OR

Diverses données qualitatives ont été collectées dans le cadre de notre recherche et la Figure 2 illustre l'arbre thématique généré à partir de celles-ci, quoique les sous-thèmes n'y soient pas détaillés.

**Figure 2.**

*L'arbre thématique (version abrégée) issu des données qualitatives sur l'OR (AUTEUR, 2023b)*



En cohérence avec l'intention de cet article, il serait superflu de traiter de chacun des thèmes représentés dans l'arbre ci-devant et des résultats qui s'y rapportent, autrement dit, de traiter exhaustivement l'ensemble des résultats issus des données qualitatives. Néanmoins, il paraît essentiel de présenter quelques résultats démontrant que les discussions menées en contexte d'OR respectaient généralement les critères de qualité établis au préalable, dont la qualité de la tâche, de l'étayage et de l'engagement des élèves. Parmi les critères respectés, relevons une tendance progressive du pourcentage de temps accordé à la coconstruction des connaissances sur les mots au fil des séquences d'intervention (passant de 42,71 % des extraits vidéos analysés à la séquence 1 à 49,92 % à la séquence 3) et une légère diminution des séquences dirigées par l'adulte à la séquence 3 (passant de 45,28 % des extraits vidéos analysés à la séquence 1 à 43,89 % à la séquence 3). La variété des conduites langagières employées par les élèves en cours de discussion réflexive (décrire, justifier, confronter des idées, définir un mot, expliquer, et bien d'autres) témoigne par ailleurs de leur engagement lors des échanges. De même, la diversité des actes de parole à fonction didactique de l'adulte en cours de discussion réflexive (inviter à approfondir une idée, encourager, inviter à prendre position, reformuler, vérifier, etc.) et leurs effets chez les élèves (ajout de précisions, rappel de la forme du mot, prise de position, liens entre les mots, approfondissement de la compréhension du sens du mot, etc.)

démontrent la qualité de l'étayage des enseignantes. Il convient néanmoins de préciser que ces points d'observation se sont intensifiés au fil de l'expérimentation, les conduites langagières des élèves se diversifiant, de même que les actes de parole des enseignantes et leurs effets sur les élèves. Le point de vue des enseignantes corrobore cette évolution, celles-ci mentionnant, dans leurs journaux de bord et lors des entretiens, leur appropriation progressive de la posture à adopter en contexte d'OR ainsi que celle de leurs élèves.

Ces constats concordent également avec les résultats issus de nos données quantitatives, révélant un effet des discussions réflexives sur la profondeur des apprentissages lexicaux qui se renforcerait au fil de l'expérimentation. Dans ce qui suit, nous discutons plus finement des liens entre les résultats exposés et l'intention de cet article, qui consiste à comparer l'apprentissage de vocabulaire chez des élèves ayant participé à des activités de consolidation des mots à travers des discussions lexicales entre pairs en contexte d'OR, avec celui d'élèves ayant pris part à d'autres types d'activités de consolidation des mots.

### **Discussion : un regard interprétatif sur les résultats**

Les résultats issus de nos analyses quantitatives témoignent généralement des différences significatives d'évolution des scores en faveur d'une approche de consolidation des mots en contexte d'OR. Certaines observations effectuées pour répondre à notre objectif général se distinguent toutefois de ce constat. En effet, les résultats liés à la tâche dichotomique, permettant de tester la reconnaissance du sens des mots et de certains aspects de leur usage (objectif spécifique 1), ainsi que les résultats liés à la rétention des apprentissages (objectifs spécifiques 1 et 2) ne montrent pas de différence significative selon la condition expérimentale. Nous discutons ici de ces observations opposées.

### **Un regard sur les résultats significativement distincts selon la condition expérimentale**

Nos analyses comparatives pointent certains apprentissages faits distinctement selon l'approche, ceux-ci laissant supposer l'effet positif d'une approche de consolidation en contexte d'OR sur la capacité des élèves à définir les mots étudiés (objectif spécifique 1) et, dans une moindre mesure (objectif spécifique 2), à produire leur forme orale. Les résultats associés à la tâche de rappel de l'œuvre lue laissent aussi croire à un avantage de cette approche sur le réemploi lexical. Dans tous les cas, l'effet semble s'intensifier au fil de l'expérimentation. Rappelons néanmoins qu'un regard prudent sur ces résultats s'impose considérant que les mots étudiés ne sont pas les mêmes d'une séquence à l'autre.

Une première hypothèse pouvant expliquer la différence d'évolution des scores de T1 à T2 à la tâche de définition repose sur les postulats à la base de l'OR. Comme cet oral contribue, par la coconstruction entre pairs, à une connaissance plus profonde des concepts abordés (Chabanne et Bucheton, 2002) et à des apprentissages de haut niveau (Sardier, 2016), il est envisageable qu'une tâche plus complexe selon le modèle de Laufer et Goldstein (2004), soit une tâche réceptive en rappel du sens des mots, soit mieux réussie au terme d'un travail en profondeur, en contexte d'OR.

Parallèlement, la différence d'évolution des scores (T1-T2) à la tâche de définition des mots peut s'expliquer par l'acte même de définir, qui mobilise des stratégies métalinguistiques (Snow et al., 1991), ce que les discussions réflexives favorisent précisément. En effet, en tel contexte, les élèves doivent justifier et expliquer leurs propos, les amenant à effectuer des retours sur le déjà dit et des recadrages lexicaux (Delamotte-Legrand, 2004). En conséquence, les stratégies métalinguistiques seraient davantage sollicitées dans les groupes associés à la condition OR (ce que le visionnement des bandes vidéos filmées en classe confirme d'ailleurs), offrant un regard neuf sur la capacité plus manifeste de ces élèves à définir les mots étudiés. Sous un angle différent, les activités basées sur une approche en OR favorisaient la création de réseaux entre les mots, dans la mesure où plusieurs d'entre elles visaient leur catégorisation et leur classement (Lavoie et al., 2020 ; Sardier, 2018), un avantage certain pour définir ultérieurement les mots (Read, 2004).

Par ailleurs, nos données qualitatives montrent une appropriation progressive, par les enseignantes et les élèves, de la posture à adopter en contexte d'OR, ce qui pourrait expliquer l'amélioration graduelle de la capacité des élèves à rappeler le sens des mots au fil des apprentissages. Cette hypothèse expliquerait par le fait même la différence des scores moins marquée dans le cas de la tâche productive, qui présente un degré de complexité plus élevé (Laufer et Goldstein, 2004). Ainsi, ce n'est qu'à l'issue de la dernière séquence d'intervention que les élèves ayant travaillé en contexte d'OR auraient développé des habiletés supérieures à celles de leurs pairs pour produire la forme orale des mots à partir de mises en situation données. Dans ces conditions, il est légitime de présager des écarts plus accentués entre les groupes expérimentaux, selon l'approche, dans un contexte expérimental de plus longue haleine. Les discussions réflexives, de meilleure qualité au fil de l'expérimentation, généreraient des apprentissages plus profonds en permettant aux élèves de dépasser leurs premières représentations (Sénéchal et al., 2023) sur les mots.

Enfin, précisons que les résultats associés à la tâche de rappel de l'œuvre lue, posant un regard sur le réemploi lexical (objectif spécifique 2), peuvent être interprétés en s'appuyant

sur des hypothèses similaires à celles émises précédemment. Ainsi, la coconstruction entre pairs et la création plus active de réseaux entre les mots pourraient expliquer la connaissance plus profonde des mots favorisant le réemploi chez les élèves ayant participé aux discussions réflexives, et ce, de façon plus marquée au fil de l'expérimentation (Chabanne et Bucheton, 2002 ; Delamotte-Legrand, 2004 ; Read, 2004).

### **Un regard sur les résultats « équivalents » d'une approche à l'autre**

La comparaison non significative de l'évolution des scores à la tâche dichotomique selon les conditions expérimentales (objectif spécifique 1) peut s'expliquer par des facteurs déjà évoqués. Le modèle de Laufer et Goldstein (2004) place cette tâche réceptive en reconnaissance au début du continuum de difficulté des tâches lexicales, ce qui permet aux élèves de reconnaître le sens et l'usage des mots sans coconstruction du sens. Ce constat, ainsi que la possibilité plus grande pour les élèves de fournir une réponse adéquate au hasard (une chance sur deux), expliqueraient les scores plus élevés au prétest pour cette tâche par rapport à la définition des mots. En conséquence, la structure dichotomique de cette tâche se révèle moins discriminative pour évaluer l'apprentissage des mots.

Sous un angle différent, nos analyses montrent que le type d'activités de consolidation n'a pas agi significativement sur la rétention des apprentissages (T2-T3) (objectifs spécifiques 1 et 2). Pour comprendre ces résultats, nous revenons sur les principes d'expositions multiples et de réinvestissement des mots rencontrés (Beck et al., 2013 ; Graves, 2016 ; NICHD, 2000), qui favorisent une rétention à long terme du sens des mots et un traitement en profondeur. De ces principes émerge une réflexion liée à notre cadre méthodologique, qui ne prévoyait pas d'expositions systématiques aux mots ciblés entre les séquences d'intervention et à leur terme. Il semble qu'il aurait été judicieux de planifier des activités de consolidation supplémentaires hors de la période initiale d'intervention pour évaluer si un réinvestissement périodique des mots révélerait un portrait différent de la rétention des mots selon la condition expérimentale, voire un apprentissage à long terme plus marqué chez certains élèves.

Certaines nuances s'imposent toutefois quant à l'interprétation de ces derniers résultats. Comme les élèves ayant travaillé en OR présentaient très majoritairement des scores plus élevés au T2, et conséquemment au T3, il semble que ces élèves auraient retenu leurs connaissances plus profondes sur les mots, ce qui paraît fort encourageant quant à l'approche utilisée.

## Conclusion

Pour conclure cet article, mentionnons d'abord certaines limites de l'étude menée. Sur le plan méthodologique, la nature des prétests et des posttests utilisés pour évaluer les connaissances lexicales des élèves représente une limite en soi. Comme nous avons conçu nos propres instruments afin de mesurer la profondeur des mots étudiés, la validation réduite de notre instrument a pu affecter certaines de ses propriétés, dont sa justesse et sa fidélité (McKeown et Beck, 2014). Par ailleurs, précisons que les conclusions de cette étude doivent prendre en considération la taille et la composition de notre échantillon. En effet, le nombre de participants testés était relativement restreint et l'expérimentation s'est déroulée auprès de groupes intacts d'une même école, ce qui ne représente pas la diversité des classes de 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Enfin, puisque l'expérimentation s'est réalisée en coenseignement avec les enseignantes, les disparités entre les pratiques enseignantes sont à prendre en compte, notamment l'expertise variable quant à la conduite d'un oral réflexif chez les enseignantes associées à cette condition expérimentale.

Nonobstant, cette contribution scientifique permet de se pencher sur la question des innovations dans le champ de la didactique de l'oral, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'apprentissage du vocabulaire. De fait, notre projet montre les effets des discussions lexicales réflexives entre pairs pour favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral chez des élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Qui plus est, les résultats observés laissent croire qu'il s'agit d'une avenue prometteuse, dont le caractère novateur réside dans la mise en œuvre d'une démarche didactique fondée sur l'oral au service des apprentissages lexicaux, une perspective qui s'avère d'autant plus pertinente que l'oral et le lexique constituent des champs souvent négligés en classe de français. Nos résultats ouvrent par ailleurs vers de nouvelles réflexions, portant sur l'accroissement, au fil du temps, des apprentissages lexicaux réalisés en contexte d'OR. Aussi, bien que cet article se concentre sur l'enrichissement du vocabulaire oral grâce à l'OR, il serait pertinent d'explorer éventuellement le transfert des apprentissages lexicaux, dans le cadre d'une telle démarche didactique, vers la lecture et l'écriture pour mettre en lumière la portée « intégrée » de l'approche mise en œuvre.

## Références

Anctil, D. et Sauvageau, C. (2020). Comment mesurer les apprentissages lexicaux d'élèves prélecteurs ? La place du réemploi dans les tests de vocabulaire. *Revue Repères*, 61(1), 205-221. <https://doi.org/10.4000/reperes.2697>

- Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La lettre de l'AIRDF*, 64(1), 19-25.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.). The Guilford Press.
- Berthiaume, R., Anctil, A. et Daigle, D. (2020). Les effets d'un dispositif d'enseignement du vocabulaire pluridimensionnel et multimodal sur les connaissances lexicales d'élèves en quatrième primaire. *Lidil*, 62(1), 87-107. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Biemiller, A. (2012). Teaching vocabulary in the primary grades. Vocabulary instruction needed. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (2<sup>e</sup> éd., p. 34-50). The Guilford Press
- Biemiller, A. et Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- Briand, C. et Larivière, N. (2014) Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 625-648). Presses de l'Université du Québec.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?, *Recherche en Éducation*, 55, 119-136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Chiappone, L. L. (2006). *The wonder of words: Learning and expanding vocabulary*. The Guilford Press.
- Coletta, J.-M. (2002). L'oral, c'est quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 400(1), 38.
- Corbeil, J.-C. (2010). *Conférence inaugurale du colloque : États des lieux et enjeux de la didactique de l'oral*. EpOs français, Osnabrück, Allemagne.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.), *Les représentations sociales* (p. 85-102). De Boeck.
- Delamotte-Legrand, R. (2004). Un oral au quotidien : narration et explication dans des conversations enfantines. Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 91-114). Presses universitaires de Lyon.

- Diller, D. (2023). *L'écoute et la communication orale* (adapté par A. Ponton). Chenelière Éducation.
- Dimitrov, D. M. et Rumrill, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20(1), 159-165.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). Parler ensemble pour apprendre et se développer. *Revue préscolaire*, 54(3), 35-37.
- Dreyfus, M. (2004, aout). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire* [communication orale]. 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF. Québec, Canada.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunn, D. M. (2020). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : version pour francophones du Canada* (5<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction* (2<sup>e</sup> éd.). Teachers College Press.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1732>
- Hart, B. et Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. IBM Corp.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Éducation.
- Laufer, B. et Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Lavoie, C, Blanchet, P.-A. et Pellerin, M. (2020). La discussion lexicale : une approche dialogique pour l'analyse des relations sémantiques. *Lidil*, 62(1), 52-70. <https://doi.org/10.4000/lidil.7872>
- Lebrun, M., Préfontaine, C. et Nachbauer, M. (2000). L'expression orale des enseignants : un enjeu social. *Québec français*, 118(1), 52-54.
- McKeown, M. G. et Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 520-530. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>
- McKeown, M. G., Deane, P. D., Scott, J. A., Krovetz, R. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary assessment to support instruction. Building rich word-learning experiences*. The Guilford Press.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au primaire : Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf)
- Nation, I. S. P. (2022). Knowing a word. Dans I. S. P. Nation (dir.), *Learning vocabulary in another language* (p. 49-92; 3e éd.). Cambridge Applied Linguistics. <https://doi.org/10.1017/9781009093873>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups*. United States Government Printing Office. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- Polguère, A. (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Rajotte, T. (2017). La recherche expérimentale en éducation : quelles sont les limites à considérer ? *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 2(3), 64-73. <http://doi.org/10.13096/rfre.v3n2.95>
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? Dans P. Bogaards et B. Laufer (dir.), *Vocabulary in a second language selection, acquisition, and testing* (p. 209-227). John Benjamins Publishing Company.
- Resnick, L. B. et Snow, C. E. (2009). *Speaking and listening for preschool through third grade*. New standards.
- Sardier, A. (2012). Favoriser l'accès lexical en situation de production écrite. *Pratiques*, 155-156, 127-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3490>
- Sardier, A. (2016). Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle. *Repères*, 54(1), 207-232. <https://doi.org/10.4000/reperes.1121>
- Sardier, A. (2018). Partager sa connaissance du système lexical pour développer ses savoirs lexicaux en fin d'école primaire (9-11 ans). *Congrès mondial de linguistique française*, 1-19. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607001>
- Sardier, A. et Grossmann, F. (2010). Comment favoriser le réemploi lexical ? *Recherches*, 53(1), 9-34.

- Sauvageau, C. (2023a). Les œuvres de littérature jeunesse pour favoriser l'apprentissage de vocabulaire auprès d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. *La Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA)*, 2(1), 118-137. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/230864>
- Sauvageau, C. (2023b). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1<sup>er</sup> cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/32604>
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves ? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122. <https://doi.org/10.4000/reperes.6068>
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. et Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? Dans E. Bialystok (dir.), *Language processing in bilingual children* (p. 90-112). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.007>

### Annexe 1 – Verbatim d’une activité de consolidation menée en contexte d’OR

Lors de cette activité, nommée « L’habilleuse » (Berthiaume et al., 2020), la chercheuse place les mots ciblés à la vue des élèves (étiquettes-mots) et ajoute d’autres mots de classes variées. Les élèves doivent se mettre d’accord pour « habiller » les mots ciblés avec des mots appropriés. Plusieurs combinaisons sont possibles, les échanges entre pairs permettent de discuter de l’adéquation des cooccurrences (travail sur l’usage des mots).

Cette activité, menée en sous-groupe de quatre élèves, a eu lieu lors de la séquence d’intervention 2 et les mots ‘balbutier’, ‘murmure’, ‘clairière’, se ‘hâter’ et ‘refuge’ ont été évoqués dans l’extrait présenté. Les cooccurrents ‘secret’ et ‘en parlant’ ont servi à « habiller » les mots.

C = chercheuse ; É1,É2, É3, É4 = élèves 1 à 4

C, s’adressant à É1 : « Dis-nous ce que tu as trouvé comme association de mots. »

É1 : « ‘Balbutier’... »

C : « Avec le mot... »

É1 : « ‘Secret’. » É1 place les étiquettes-mots l’une à côté de l’autre. « Balbutier-secret ».

C : « Est-ce que ça se dit ça ? Qu’est-ce que vous en pensez les autres ? »

É2 : « Oui, parce qu’on pourrait dire un secret en disant "b...b...b..." »

C : « On pourrait dire un secret en balbutiant. »

É2 : « Par exemple, si on voulait pas le dire, mais là c’est le moment de le dire, le secret. »

C : « Toi, É3, es-tu d’accord que ça se pourrait "balbutier un secret" ? »

É3 : « Oui, j’allais dire presque la même chose : "j...j...j...J’ai un secret". »

C : « À ton tour de faire une association de mots, É2. »

É2 choisit ‘en parlant’. É2 réfléchit : « Je ne sais pas si c’est une bonne idée... »

C : « Prends le temps de réfléchir. »

É3 intervient : « Moi je pense que ça irait bien avec ‘clairière’, parce qu’on pourrait parler dans un endroit où il n’y a pas d’arbres. »

C : « Qu’est-ce que tu penses toi, É2 ? »

É2 : « On pourrait marcher tranquillement dans une ‘clairière’, puis parler... »

É1 : « Ça serait un endroit plus calme pour aller parler. Mais ça pourrait aussi être un ‘murmure’ ‘en parlant’. Une fois, j’ai murmuré en haut d’une montagne, j’ai parlé avec un ‘murmure’ et là, ça résonnait très fort et même ça répétait ce que je disais. »

C : « Oh, donc toi, tu associerais aussi ‘en parlant’ avec notre mot ‘murmure’. Lorsque tu ‘murmures’ ‘en parlant’ en haut d’une montagne, ça résonne et ça fait de l’écho. Quelqu’un avait une autre idée ? »

É3 : « On peut ‘se hâter’ ‘en parlant’. Par exemple, si tu es en retard pour prendre ton autobus, tu peux courir vers l’autobus et parler, dire "Je suis en retard, attendez !" »

Pendant ce temps, É4 place plusieurs mots ciblés l'un à la suite de l'autre devant lui.

É4 : « Par exemple, tu peux être dans une 'clairière' et tu vois un animal méchant, alors tu te 'hâtes' pour aller dans un 'refuge'. »

C : « Qu'est-ce que vous en pensez les autres de tous ces liens ? »

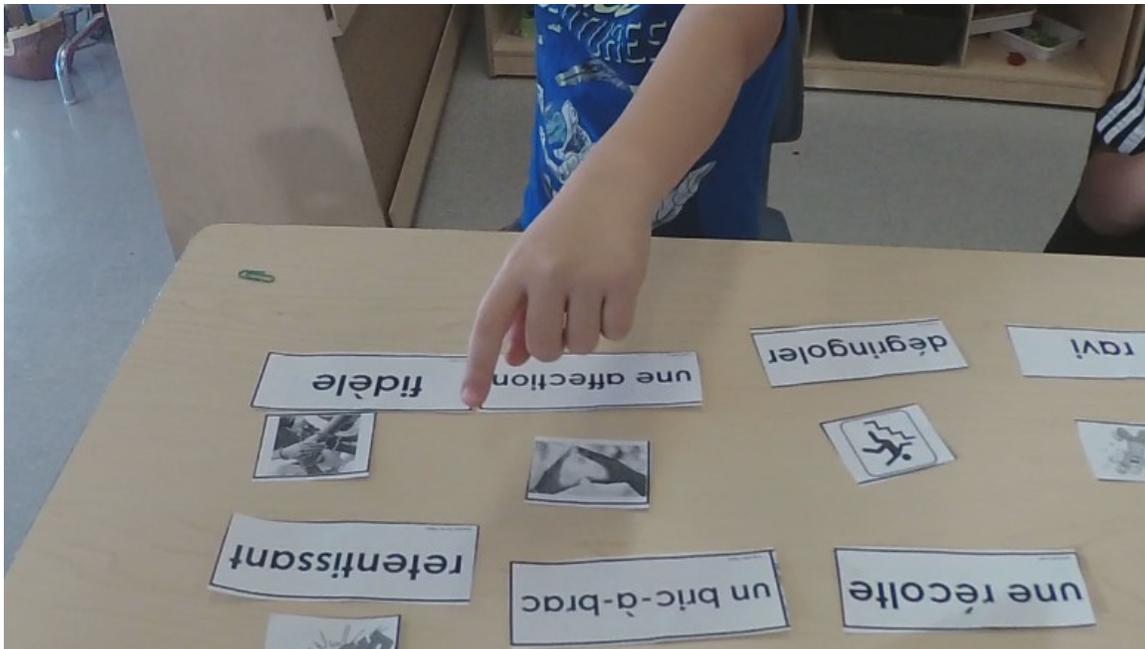
[...]

## Annexe 2 – Description d’une activité de consolidation de type « autre activité »

Lors de cette activité, nommée « Un mot, une image », la chercheuse a remis à chaque sous-groupe de quatre élèves un paquet de cartons. Sur chaque carton se trouvait soit un mot ciblé ou l’image correspondant à un mot ciblé. Cette activité a eu lieu lors de la séquence d’intervention 1.

Chacun leur tour, les membres du sous-groupe tentaient d’associer un mot à une image. Les autres membres approuvaient les associations ou les modifiaient, au besoin, en fournissant quelques brèves explications. Bien que des échanges oraux ont eu lieu lors de la réalisation de la tâche, une réponse précise était attendue. Ainsi, nous avons catégorisé cette tâche comme un « travail d’équipe », basé sur un simple partage de la tâche entre pairs, plutôt que visant la coconstruction des savoirs.

La photo suivante illustre les associations créées dans un sous-groupe.



# **Lire à voix haute dans les cercles d'auteur·es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement**

Kathleen Sénéchal, Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon  
*Université du Québec à Montréal, Québec, Canada*

## **Pour citer cet article :**

Sénéchal, K., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2025). Lire à voix haute dans les cercles d'auteur·es : des conduites orales qui soutiennent le développement de la compétence à communiquer oralement. *Didactique*, 6(2), 95-122. <https://doi.org/10.37571/2025.0205>

**Résumé :** Dans le cadre d'une recherche-action visant à examiner le rôle de l'oral dans le dispositif des cercles d'auteur·es, notre équipe a constaté que les personnes prenant part aux cercles réalisaient une lecture à voix haute à plusieurs moments clés du dispositif, avec des intentions chaque fois différentes, et que ces moments pouvaient être exploités pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement. Cette contribution est l'occasion de présenter les conduites orales mobilisées en présence de lecture à voix haute dans les cercles de partage, de révision et de diffusion ainsi que de documenter les effets perçus de la lecture à voix haute par les personnes participantes sur le développement de leur posture d'auteur et d'autrice.

**Mots-clés :** lecture à voix haute, cercles d'auteur·es, compétence à communiquer oralement, conduites orales, posture d'auteur·e.

## Introduction

Notre équipe a mené une recherche-action dans laquelle le dispositif des cercles d'auteur·es (Vopat, 2009; Tremblay et al., 2020) a fait l'objet d'expérimentations aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire (2021-2024)<sup>1</sup>, auprès d'élèves âgés de 9 à 12 ans. Cette étude visait à examiner le rôle de l'oral au fil du dispositif et plus particulièrement la description des conduites orales mobilisées dans chacun des types de cercles : le cercle de planification, de partage, de révision, de correction et de diffusion. Comme le dispositif des cercles d'auteur·es se déploie à l'oral et s'appuie sur les étapes du processus rédactionnel, la lecture à voix haute est présente à plusieurs moments clés des cercles d'auteur·es : lors du cercle de partage, quand les personnes participantes lisent leur texte aux autres à tour de rôle ; dans le cercle de révision, où les textes sont relus et commentés par les pairs pour soutenir le processus de révision de chaque auteur·e ; et enfin, dans le cercle de diffusion, lors duquel un travail de mise en voix est effectué pour rendre la lecture du texte à d'autres la plus agréable possible. La lecture à voix haute contribue en outre au développement d'une véritable posture d'auteur·e chez les personnes participantes au fil de chacune de ces étapes (Tremblay et al., 2022). En effet, le dispositif des cercles d'auteur·es, par son caractère collaboratif, amène d'une part les participantes et participants à poursuivre un projet d'auteur·e et à souhaiter produire des effets sur les personnes qui vont les lire ou les écouter lire (émouvoir, faire rire, inviter à réfléchir, etc.), et d'autre part à développer un sentiment de confiance et de légitimité en tant que personne qui écrit et qui partage ses écrits.

Dans cette contribution, nous souhaitons mettre en évidence les différentes dimensions de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es, notamment sous l'angle des conduites orales mobilisées lorsque ce type de lecture a lieu. Nous décrirons également comment les participant·es perçoivent l'effet de ce contexte particulier de lecture à voix haute sur le développement de leur posture d'auteur·e. Nous nous situons ainsi dans l'axe 2 de ce numéro thématique en montrant comme les cercles d'auteur·es, par la place qu'y occupe la lecture à voix haute, se présentent comme une approche novatrice pour soutenir le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves, notamment à travers la mobilisation d'une variété de conduites orales verbales, paraverbales et non

---

<sup>1</sup> Tremblay, O., Turgeon, E., Sénéchal, K. et Queval, S. (2021-2024). « Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire ». Projet de recherche-action financé dans le cadre du concours 2021-2024 *Actions concertées - Programme de recherche en littératie (volet « Recherche-action »)*, subventionné par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

verbales. Notre contribution s'inscrit également dans la volonté de proposer des dispositifs qui misent sur l'oral tant comme moyen que comme objet, en vue de contribuer de façon inédite à la formation initiale et continue en didactique du français (Dumais et Soucy, 2020; Dupont, 2019), les cercles d'auteur·es ayant déjà fait l'objet d'expérimentations dans ces contextes de formation auprès d'adultes (Tremblay et Turgeon, 2022a et 2022b).

## Problématique

La communication orale joue un rôle central dans les interactions sociales et constitue la pierre angulaire des relations interpersonnelles (Gaussel, 2017; Maurer, 2001). L'école, haut lieu de socialisation, a donc tout intérêt à favoriser le développement de cette compétence, notamment en se tournant vers des démarches, comme celle des cercles d'auteur·es, qui favorisent l'intégration des compétences en français et dans lesquelles l'oral est non seulement mobilisé, mais fait également l'objet d'un enseignement (Soucy et Dumais, 2022).

Les cercles d'auteur·es correspondent à un dispositif collaboratif d'apprentissage de l'écriture, structurée en cinq grandes étapes s'appuyant sur les phases du processus rédactionnel : le cercle de planification, le cercle de partage, le cercle de révision, le cercle de correction et le cercle de diffusion (Vopat, 2009; Tremblay *et al.*, 2020). Le dispositif est collaboratif, car les élèves travaillent en équipes de 4 durant les phases de planification, de révision et de correction ; cependant, ils écrivent et réécrivent leur texte individuellement. Des études menées sur la mise en œuvre des cercles d'auteur·es en contexte universitaire suggèrent d'ailleurs que la dimension collaborative du dispositif contribuerait au développement d'un sentiment accru de compétence en écriture chez les étudiant·es (David et Cathy, 2023; Huber *et al.*, 2020; Roberts *et al.*, 2017). Par ailleurs, ce dispositif didactique s'inscrit dans une approche intégrée de l'enseignement du français (Soucy, 2022). En effet, au fil des étapes des cercles d'auteur·es, les élèves parlent, lisent et écrivent ensemble, ce qui leur permet d'apprendre les uns des autres et de créer ainsi de véritables communautés de personnes lectrices, autrices et communicatrices au sein de la classe, telles que l'entendent Tauveron et Sève (2005). Le dispositif permet en outre d'enseigner des connaissances et des habiletés spécifiques en français écrit et oral (formulation de commentaire témoignant de l'appréciation littéraire du texte d'un pair ; mise en pratique de techniques de révision ; identification de faits prosodiques pouvant faire l'objet d'une amélioration dans la lecture à voix haute d'un pair, etc.).

Chacune des étapes des cercles d'auteur·es s'appuie également sur la maîtrise de conduites orales (cf. Conduites orales dans les cercles d'auteur·es) et ouvre la porte à un

enseignement ciblé de celles-ci. À travers le dispositif des cercles d'auteur·es, les élèves sont ainsi engagés dans des interactions mobilisant différentes conduites orales (p. ex : *Poser des questions aux autres et à soi*, *Rebondir sur les propos entendus*, *Justifier ses propos*) qui relèvent, dans certains types de cercles, de l'oral réflexif. Ce dernier correspond à un oral pour apprendre bien défini, dans le cadre duquel les interlocuteurs échangent pour parvenir à une coconstruction de sens, ce qui leur permet de réaliser des apprentissages (Chabanne et Bucheton, 2002; Sénéchal *et al.*, 2023). Par exemple, lors du cercle de révision, les personnes participantes formulent des suggestions pour bonifier le texte d'un pair sur le plan de la cohérence et du style. Ces commentaires permettent non seulement à l'auteur ou l'autrice du texte d'améliorer celui-ci, mais ils profitent aussi aux autres membres du cercle, qui sont susceptibles d'apporter le même type d'amélioration à leurs propres textes (Turgeon, Tremblay et Gagnon, 2020). Cette façon de faire contribue à l'apprentissage de la révision, comme c'est le cas au sein d'autres dispositifs collaboratifs misant sur l'oral réflexif (Blain, 2001; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017).

Par ailleurs, l'oral présent au sein des cercles d'auteur·es est principalement polygéré, c'est-à-dire que le discours est construit à plusieurs et relève d'une interaction systématique (Grandaty, 1998; voir aussi Roulet, 1985) qui repose encore une fois sur un certain nombre de conduites orales (p. ex : *Gérer les tours de parole*, *Rebondir sur les propos entendus*, *Témoigner de son écoute*). Comme nous le verrons (cf. Déroulement type des cercles d'auteur·es), c'est notamment le cas lorsque les personnes participantes font un usage de la lecture à voix haute dans certains cercles pour partager et rétroagir entre elles.

Dans le contexte des cercles d'auteur·es, la lecture à voix haute est orientée vers la communication, le plaisir de partager un texte ou de le découvrir. Elle permet aussi la mise à distance de ce dernier, ce qui favorise l'interaction entre les compétences à lire, à communiquer oralement et à écrire. Par exemple, lire un écrit à voix haute au moment de le réviser soutient le processus d'amélioration du texte sur le plan de la cohérence et du style, entre autres. Le regard que nous portons sur ce type de lecture dans le cadre de notre recherche se distingue des travaux antérieurs menés sur son utilisation en classe, dans la mesure où ces derniers sont généralement centrés, dans les travaux sur la lecture, sur l'évaluation du décodage (Dolz et Schneuwly, 1998) et sur le développement de la fluidité (Kim *et al.*, 2017). Dans ce cas, on est en présence de ce que Beaume identifiait, dès 1987, comme une *lecture orale* : « [...] je vois les signes écrits, je les prononce, j'écoute. » (p. 110). À l'inverse, et toujours selon le même auteur, la *lecture à voix haute* impliquerait quant à elle de « comprendre » les signes écrits avant de mettre en voix cette compréhension. Et comme le rappellent bien Dolz et Schneuwly (1998),

[si] on trouve, surreprésentée, la lecture à voix haute pratiquée à seule fin d'évaluer le déchiffrement de l'élève, la lecture à d'autres est pourtant souvent présente dans de nombreuses situations de communication naturelles en situation scolaire [...] sans que ces situations soient exploitées comme occasions de développer les compétences orales (p. 188).

Dans le cadre des cercles d'auteur·es, nous cherchons justement à exploiter la lecture à voix haute pour la mettre au service du développement de la compétence à communiquer oralement et de la posture d'auteur ou d'autrice, c'est-à-dire, le fait de se percevoir comme l'auteur ou l'autrice de son texte et de chercher, comme le ferait un auteur ou une autrice consacré·e, à créer des effets dans le texte en pensant à la personne qui va le lire (Tauveron et Sève, 2005).

Dans ce contexte, la lecture à voix haute occupe deux fonctions principales : une « lecture à d'autres », pour laquelle la personne lectrice joue un rôle de médiation entre une forme, un contenu textuel et un auditoire (Dolz et Schneuwly, 1998; Dolz *et al.*, 1996), et une lecture à visée pragmatique, permettant la distanciation avec le texte en vue de la révision de ce dernier (Chartrand, 2013). Dans cet article nous décrivons les conduites orales mobilisées lors de la lecture à voix haute au fil du déroulement du dispositif des cercles d'auteur.es. Nous souhaitons ainsi montrer l'intérêt du dispositif pour le développement de compétences orales lors de la lecture à voix haute qui vont au-delà d'un simple décodage de l'information ou de l'évaluation de la fluidité de la personne lectrice. En outre, de nombreuses études ont montré le rôle clé de la lecture à voix haute faite par un adulte, notamment d'albums de littérature de jeunesse, sur le développement de compétences en littéracie chez les élèves (Batini, *et al.* 2020) et plus spécifiquement du vocabulaire et de la compréhension orale (Baker *et al.*, 2020), mais on en sait encore peu sur le rôle de la lecture à voix haute dans le développement de la compétence à communiquer oralement. Mentionnons enfin que le contexte de lecture propre aux cercles d'auteur·es, met en présence un apprenti auteur ou une apprentie autrice et des destinataires réels, ce qui suscite des réactions et des émotions chez les personnes participantes (Tremblay et Turgeon, 2022a), notamment lorsque la lecture à voix haute sert le projet d'écriture de l'auteur ou l'autrice et prend en considération l'existence d'une personne lectrice. Les effets de la lecture à voix haute sur l'auteur ou l'autrice et sur les pairs, tels que perçus par les personnes participantes, seront également examinés dans le cadre de cet article.

## **Cadre conceptuel**

Afin de mettre en évidence les conduites orales mobilisées lorsque la lecture à voix haute est utilisée dans trois des étapes des cercles d'auteur·es (le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion), quatre éléments sont présentés dans les sous-sections qui suivent : le déroulement type d'un cercle d'auteur·es, la lecture à voix haute en elle-même, le rôle et la place de la lecture à voix haute dans le dispositif ainsi que les conduites orales présentes au sein de ce dernier.

### **Déroulement type des cercles d'auteur·es**

Le dispositif des cercles d'auteur·es se divise en cinq grandes étapes : le cercle de planification, le cercle de partage, le cercle de révision, le cercle de correction et le cercle de diffusion. Durant chacune des étapes, les personnes participantes travaillent de façon collaborative, au service du processus d'écriture de chacune. Dans le cercle de planification, il s'agit de produire collectivement des idées à partir d'un déclencheur commun (image, mot, phrase, page couverture d'un album jeunesse, etc.). Une fois que les personnes participantes ont produit suffisamment d'idées, chacune se plonge dans la rédaction d'un texte, en choisissant de s'inspirer (ou non) d'une ou de plusieurs des idées produites. Le temps de rédaction reste court (généralement de 10 à 30 minutes, selon le type de déclencheur et l'âge des personnes participantes).

C'est ensuite le moment du cercle de partage. À tour de rôle, les personnes participantes (se) lisent à voix haute le texte qui vient d'être rédigé, puis reçoivent des commentaires positifs de la part de leurs pairs, soit à propos du contenu ou de la forme du texte, à propos de la façon dont l'auteur ou l'autrice a lu son texte ou à propos des réactions provoquées par la réception du texte.

Une fois que plusieurs textes ont été rédigés et partagés, chaque personne choisit une production qu'elle aimerait améliorer. Le cercle de révision a alors lieu : les personnes participantes ont chacune une version du texte en main afin de s'entraider à bonifier les textes produits. L'auteur ou l'autrice précise son intention de révision, lit son texte à voix haute et les pairs formulent des commentaires pour améliorer la cohérence et le style du texte.

Enfin, les deux dernières étapes d'un cercle d'auteur·es visent la diffusion écrite et orale du texte produit. Le cercle de correction a pour but de rendre les textes conformes aux normes orthographiques et grammaticales. Les personnes participantes s'entraident alors à traquer les erreurs de langue, en mobilisant au besoin des raisonnements grammaticaux. Le

cercle de diffusion est facultatif, il aura lieu si une lecture publique des textes est prévue. Dans ce cas, les personnes participantes vont se lire leur texte à voix haute à tour de rôle et se formuler des suggestions pour bonifier la mise en voix.

### **La lecture à voix haute**

De façon très simple, la lecture à voix haute consiste à transmettre oralement sa lecture d'un texte à des personnes auditrices ou à soi-même (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Dans les deux cas, que la lecture soit faite pour les autres ou pour soi, la compréhension précède l'oralisation. Ainsi, contrairement à une lecture oralisée (une simple activité de déchiffrage, où les personnes lectrices découvrent et tentent de comprendre le texte au moment où elles le lisent), une véritable lecture à voix haute implique trois opérations de création de sens selon Beaume (1987) : 1) une lecture visuelle silencieuse en vue de comprendre le texte, 2) une mise en voix de celui-ci, et 3) une opération de « rétroaction », pour tenir compte de l'effet produit par cette mise en voix du texte sur soi-même ou sur l'auditoire.

Dans ce cadre, la préparation de la lecture est essentielle, car « le lecteur est le médiateur du texte vers l'auditeur, et sa tâche est d'en assurer la transmission au mieux » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 188). Selon Reyzabal (1994), il « convient de créer un climat adéquat, de motiver les auditeurs ». La personne qui lit doit alors prendre en compte les paramètres de la situation de communication, les caractéristiques du texte et faire un usage adéquat et efficace des éléments de diction, des faits prosodiques (volume, débit, etc.) et du non-verbal pour parvenir à une mise en voix réussie (Dolz et Schneuwly, 1998).

La lecture à voix haute est une pratique souvent ritualisée, que ce soit en classe ou en dehors de celle-ci, à laquelle sont attribuées différentes valeurs et fonctions. Une enquête menée par Le Goff (2016) auprès de plus de 120 collégiens en 2012-2013 a révélé que les personnes répondantes associent le souvenir de la lecture à voix haute qui leur était faite au moment du coucher lorsqu'elles étaient petites à un sentiment de bien-être et de sécurité et qu'elles ressentaient alors une proximité avec la personne adulte lectrice. Cette enquête a montré que lorsqu'ils évoluent dans leur parcours scolaire, ce sont généralement les usages pragmatiques de la lecture à voix haute qui sont prégnants dans les pratiques des élèves : par exemple pour apprendre une leçon, pour accéder au sens d'un texte, pour rendre compréhensible un passage plus difficile ou pour mettre son propre texte à distance afin d'en favoriser la révision.

## Rôle et place de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es

La lecture à voix haute est présente dans plusieurs étapes du dispositif des cercles d'auteur·es. Dans le cercle de partage, elle occupe d'ailleurs plusieurs fonctions. Une fonction de communication, d'abord, qui vise à partager un texte. Lire son texte à voix haute demande souvent du courage aux personnes participantes, car c'est un moment où elles livrent quelque chose de personnel, d'encore incomplet, d'imparfait. Les règles du cercle de partage – écoute, respect, formulation de commentaires positifs uniquement – agissent alors comme un filet de sécurité pour soutenir ce moment de prise de risque. Du point de vue des pairs, la lecture à voix haute remplit une fonction liée au plaisir de la découverte, de la surprise, de l'expérience d'une émotion et de la reconnaissance du statut d'auteur ou d'autrice de la personne qui livre son texte. En somme, comme auteur ou autrice, on lit dans l'intention de faire découvrir sa voix d'auteur ou d'autrice à ses pairs, de susciter une réaction et de recevoir des commentaires positifs sur son texte ou sa façon de le mettre en voix. Comme pair, la lecture à voix haute réalisée vise à faire découvrir la voix de l'auteur ou de l'autrice, à vivre une réaction et à formuler des commentaires.

La lecture à voix haute réalisée dans le cadre du cercle de révision poursuit une intention bien précise, soit d'identifier les problèmes de cohérence ou de style dans le texte. Ainsi, à plusieurs moments, la lecture à voix haute prend la forme d'une relecture. Elle a donc plutôt une fonction de distanciation. On lit le texte pour s'assurer qu'il est cohérent et compréhensible, que les choix syntaxiques et lexicaux créent l'effet attendu sur les personnes lectrices. C'est aussi en lisant à voix haute qu'on arrive à sentir ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans le texte – c'est d'ailleurs pour cette raison que de nombreuses personnes autrices professionnelles relisent ce qu'elles ont écrit à voix haute. Par exemple, les problèmes de ponctuation sont très facilement décelés (par soi ou par d'autres) lorsqu'une phrase est lue à voix haute : les pauses naturelles et les variations de l'intonation donnent des indices quant aux signes de ponctuation nécessaires à l'écrit. Au fil du cercle de révision, les pairs peuvent demander à l'auteur ou l'autrice de relire certains passages, encore une fois dans la perspective de la mise à distance, telle que la conçoit Chartrand (2013).

Dans le cercle de diffusion, la lecture à voix haute permet de préparer la mise en voix du texte devant un auditoire. Plus précisément, il s'agit de cibler ce qui doit ou pourrait être amélioré en vue de la « performance » de l'auteur ou de l'autrice. Il s'agit alors de chercher à anticiper les effets de la lecture à voix haute, à partir d'une mise en voix plus travaillée. Il y a ici aussi une mise à distance, mais elle ne porte pas uniquement sur les éléments du texte lui-même. Elle touche aussi tout ce qui concerne la mise en voix du texte dans la perspective d'une lecture à d'autres – éléments paraverbaux et non verbaux. Dans ce

contexte, les personnes participantes relisent des passages pour juger de l'effet d'un choix lié, par exemple, à la prononciation, à l'intonation, au rythme, à la gestuelle, au regard, aux mimiques, etc.

### **Conduites orales dans les cercles d'auteur·es**

Dans le cadre des cercles d'auteur·es, les personnes participantes vont mobiliser ce que nous avons choisi de désigner par la locution « conduites orales », qui renvoie à des conduites discursives, des actes de paroles ainsi qu'à la façon dont des objets de l'oral (Dumais, 2014), plus propres à la voix et au non-verbal, s'actualiseront en contexte de cercles d'auteur·es. Nous avons choisi de parler de conduites orales, car le terme « conduite » a une dimension performative (Grandaty, 2022) que le terme « objet » ne recouvre pas. Une conduite orale réfère ainsi à la façon dont l'auteur ou l'autrice et les pairs se comportent, agissent et réagissent dans les cercles d'auteur·es, tant sur le plan verbal (« se poser des questions », « rebondir sur les propos entendus », etc.) que paraverbal (« ajuster le volume et la portée de sa voix », « prendre une intonation appropriée », etc.) et non verbal (« diriger le regard », « recourir à la gestuelle pour réagir aux propos entendus », etc.).

Nous avons créé un répertoire des conduites orales mobilisées durant chacun des types de cercles (voir Annexes pour des exemples), en nous appuyant sur l'analyse de cercles d'auteur·es vécus par les enseignantes de notre projet de recherche<sup>2</sup>.

### **Méthodologie**

L'un des objectifs spécifiques de notre recherche-action était de décrire les conduites orales mises en œuvre lors de chacune des étapes du dispositif des cercles d'auteur·es. Aux fins de la présente contribution, nous avons choisi de nous concentrer plus spécifiquement sur celles étant mobilisées lors de la lecture à voix haute dans le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion, en plus de documenter les effets de la lecture à voix haute perçus par les enseignantes participantes.

---

<sup>2</sup> Voir Mc Kinley et al. (2023) et Tremblay et al. (2023) pour plus de détails sur le processus d'analyse ayant mené au répertoire de conduites orales propres au cercle de planification.

### **Approche méthodologique : la recherche-action**

Afin de répondre à la fois à des besoins exprimés par le milieu partenaire de recherche et à des objectifs de recherche poursuivis par l'équipe de cochercheuses, nous avons choisi d'adopter l'approche méthodologique de la recherche-action. Ce modèle souple permet d'atteindre les objectifs de chacune des parties prenantes du projet (le milieu de pratique et le milieu de la recherche), comme deux des chercheuses en ont fait l'expérience dans le cadre d'un précédent projet (Gagnon et al., 2020).

Ainsi, comme le rappelle Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action est centrée sur « la résolution d'un problème pratique à l'intérieur d'une situation pédagogique réelle afin de contribuer à des changements positifs, notamment sur le plan du développement professionnel des acteurs impliqués » (p. 188). La recherche-action s'articule de plus autour de trois pôles, selon le modèle de Guay et Prud'homme (2011) : recherche, action et formation. Le pôle recherche concerne tous les aspects méthodologiques de la recherche, du recueil de données à leur analyse. Le pôle action correspond aux gestes concrets des personnes participant à la recherche, soit les pratiques au regard de l'objet ciblé (ici, l'enseignement de l'oral par les cercles d'auteur·es). Quant au pôle formation, il traverse tout le projet, car la recherche-action constitue un moteur de développement professionnel pour les personnes qui y participent : les journées de formation leur permettent en effet d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer des compétences.

### **Échantillon et équipe d'encadrement**

À l'an 1 de la recherche, notre échantillon était composé de 12 enseignantes et de 3 orthopédagogues<sup>3</sup> d'un même centre de services scolaire, mais exerçant dans 5 écoles différentes situées sur un territoire en périphérie de Montréal. L'équipe d'encadrement qui accompagnait les enseignantes et orthopédagogues lors de journées de formation et préparait les activités nécessaires en amont était, quant à elle, constituée de trois chercheuses universitaires et de quatre personnes conseillères pédagogiques. Les enseignantes et orthopédagogues ont été recrutées par ces dernières, sur la base de leur souhait de participer au projet proposé. Ce faisant, nous avons eu recours à un échantillon accidentel non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2022).

---

<sup>3</sup> Au Québec, spécialiste qui œuvre en milieu scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage.

## Déroulement

Dans la poursuite d'un projet précédent sur les cercles d'auteur·es (Tremblay et al., 2020), nous avons misé, dans notre approche d'accompagnement au sein de la recherche-action, sur l'approche expérientielle de Kolb (1984). Nous avons ainsi fait vivre des cercles d'auteur·es aux enseignantes participantes, lors de cinq journées de formation et d'accompagnement, durant chacune des trois années du projet.

## Outils et méthodes de collecte et d'analyse des données

Afin d'identifier les conduites orales mobilisées lors des différentes étapes d'un cercle d'auteur·es, nous avons filmé les participantes de notre étude en train d'expérimenter chacune des étapes du dispositif, lors de journées de formation, au cours de l'année 2021-2022. Nous avons ainsi pu réaliser une série d'observations et une première collecte de données par l'utilisation de la formule de l'aquarium (Paradis, 2006) : quatre enseignantes ou orthopédagogues ont vécu chacun des types de cercles (planification, partage, révision, correction, diffusion) en étant observées par leurs collègues et les membres de l'équipe d'encadrement qui utilisaient des grilles pour noter des éléments généraux en lien avec l'oral dans ces contextes.

Chaque utilisatrice de la grille avait une seule participante à observer et devait consigner ses remarques selon le déroulement du cercle et le rôle de la participante. Par exemple, pour le cercle de partage, des éléments ont été notés relativement à ce qui a pu être observé « avant », « pendant » et « après » la lecture du texte par l'auteure et selon que la personne observée agissait en tant qu'auteure qui lit et reçoit des commentaires ou de pair qui écoute et donne de la rétroaction. La Figure 1 présente un exemple de grille pour le cercle de partage<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Les prénoms des personnes observées ont été modifiés.

**Figure 1.**

*Exemple de grille d'observation remplie par une observatrice*

Nom de la personne qui observe : Ann-Catherine		
Nom de la personne que j'observe : Marie-Paule		
<b>Cercle de partage #1 Les super trésors</b>		
<b>Observation des éléments verbaux et non-verbaux, incluant la régulation des échanges</b>		
Rôle joué	Avant, pendant et après la lecture du texte	Pendant la rétroaction par les pairs
Texte 1 Auteur.e <b>Pair</b>	Position d'écoute, plisse les yeux à certains moments Regarde la personne qui parle	Attend son tour de parole Prend la parole au moment adéquat Acquiesce avec des « hum, hum »
Texte 2 <b>Auteur.e</b> Pair	Volume adéquat Ponctuation bien respectée Beau débit Regarde son texte	Sourit Hoche la tête ++ Regarde la personne qui parle Fait « hum, hum »

De plus, après chacun des types de cercles, les participantes ont rempli un questionnaire portant sur les émotions ressenties au fil de l'expérience, tant comme auteure que comme pair (voir Tableau 1). Ces informations nous ont entre autres permis de documenter certains des effets perçus du dispositif, notamment sur le développement de la posture d'auteure des participantes.

**Tableau 1.**

*Exemples de questions tirées du questionnaire*

Type de cercle	<i>Comment vous êtes-vous sentie...</i>			
	Comme auteure		Comme pair	
	Locutrice	Auditrice	Auditrice	Locutrice
Cercle de partage	<i>Quand vous avez lu votre texte ?</i>	<i>Quand vous avez reçu les commentaires de vos pairs ?</i>	<i>Quand vous avez écouté vos pairs lire ?</i>	<i>Quand vous avez formulé des commentaires ?</i>

Les grilles d'observation ont été collectées pour faire l'objet d'une première analyse permettant de dégager des conduites orales mobilisées par les enseignantes, selon trois dimensions de l'oral : verbales (ce qui est exprimé de vive voix), paraverbales (ce qui est

relatif à la voix, comme le débit et la prononciation) et non verbales (ce qui, dans l'échange, ne concerne ni la voix ni les mots<sup>5</sup>). Cette première analyse a été bonifiée par un traitement complémentaire réalisé à partir de l'enregistrement audiovisuel des différents cercles, ce qui a permis de valider et de compléter la liste de conduites orales dégagées selon une approche inductive (Miles et Huberman 2003). Les données audiovisuelles, une fois transcrites, ont donc fait l'objet d'une série de codages dans le cadre d'une analyse de contenu par traitement manuel (Bardin 2003 ; Wanlin, 2007). Cela nous a permis de proposer une première version d'un répertoire des conduites orales pour chacun des types de cercles. Afin de faciliter son utilisation par les enseignantes dans la suite de la recherche, ce répertoire a été organisé selon le déroulement de chaque type de cercle. Cette organisation nous a également permis de cibler les moments où la lecture à voix haute était utilisée dans trois types de cercles en particulier, soit le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de diffusion, et de dégager les conduites orales mobilisées en lien avec cette pratique. Aussi, pour le présent article, nous analysons le répertoire que nous avons produit (Tremblay et al., 2023) en nous concentrant plus spécifiquement sur les conduites mobilisées lors de la lecture à voix haute dans ces trois types de cercles.

Pour ce qui est des questionnaires, ils ont été transcrits puis ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour documenter les effets perçus de la lecture à voix haute sur l'auteure ou sur les pairs durant les cercles de partage, de révision et de diffusion.

## Résultats

Dans cette section nous présentons les conduites orales mobilisées en lien avec la lecture à voix haute pour chacun des types de cercles documentés, puis nous rapportons les effets de la lecture à voix haute perçus par les participantes.

---

<sup>5</sup> Les conduites non verbales peuvent avoir une manifestation tangible en lien avec le corps (par ex., le geste, le regard, la posture, la mimique), mais peuvent aussi prendre la forme d'un silence qui aura une signification dans le contexte d'un échange (« je réfléchis » ; « j'accueille ce que tu me dis »).

## **Lecture à voix haute dans le cercle de partage**

### *Conduites orales mobilisées*

Selon l'analyse des grilles d'observation et des captations vidéo, les enseignantes ayant pris part au cercle de partage ont d'abord mobilisé une conduite non verbale, qui consiste à relire son texte, en silence, en l'annotant au besoin pour préparer sa lecture à voix haute.

Par la suite, alors que l'auteure lisait à voix haute et que ses pairs écoutaient la lecture, une série de conduites non verbales et paraverbales ont pu être observées (voir l'Annexe 1 pour un extrait du répertoire). En ce qui a trait aux conduites non verbales, nous avons noté que l'auteure regardait ses pairs à l'occasion pendant sa lecture. Les émotions vécues, à la fois par l'auteure dans le cadre de sa lecture ou par les pairs qui réagissaient à celles-ci, étaient souvent communiquées avec des mimiques, par exemple un sourire, ou par des gestes, comme une main portée au cœur. Nous avons également dénombré des conduites paraverbales nombreuses et cohérentes avec la mise en voix requise par la lecture à voix haute. Pendant celle-ci, l'auteure s'est assurée de s'exprimer suffisamment fort pour être entendue des membres de son regroupement. Le découpage du texte a, par ailleurs, souvent été réalisé par une variation notable de l'intonation, ce qui semblait souvent permettre à l'auteure de capter l'attention de ses pairs, comme le fait d'accentuer certains mots ou sons. Ce faisant, le rythme adopté par les auteures était généralement adéquat, comme on pouvait s'y attendre chez des lectrices expertes adultes, de même que la prononciation des mots et le débit utilisé.

Enfin, une fois la lecture terminée, nous avons observé la mobilisation d'une série de conduites verbales alors que les pairs formulaient des commentaires ou réagissaient à ceux qui étaient formulés par leurs collègues. Suivant l'intention du cercle de partage, les commentaires formulés visaient souvent à valoriser le contenu du texte ou la façon dont il avait été lu ou à y réagir en verbalisant des impressions, les effets du texte ou de la lecture sur soi ou les émotions ressenties. Ces interventions étaient parfois ponctuées d'exemples pour appuyer les propos. Et comme les pairs interagissent à cette étape du dispositif, nous avons également noté des reprises à la suite des autres, par exemple par une validation du commentaire entendu, ou une clarification des propos au besoin pour faciliter les échanges et favoriser la compréhension.

### *Effets perçus de la lecture à voix haute*

Selon l'analyse des données tirées des questionnaires, le fait de lire à voix haute dans le cercle de partage fait vivre aux participantes une certaine appréhension, puis un soulagement et du plaisir. Ainsi, bien qu'elles disent ressentir un peu de nervosité à l'idée de s'exposer à leurs pairs, en tant qu'auteures (« Je ressentais beaucoup de stress! Mon cœur battait fort, fort. » [M.]), elles déclarent être heureuses de partager leur texte, de se placer en posture d'auteure et de recevoir les commentaires positifs, ce qui semble avoir un effet sur leur confiance en elles : « Je me suis sentie valorisée. » (N.). La mise en voix d'un texte qui n'existait alors que sur papier leur permet, en outre, de lui donner vie. De plus, le fait de le partager de cette façon avec d'autres personnes semble engendrer une prise de conscience de l'effet du texte sur soi-même et sur les autres, particulièrement à travers les conduites non verbales mobilisées par les pairs qui réagissent au texte lu. Enfin, il apparaît qu'en raison de l'exposition qu'elle implique, la lecture à voix haute dans le cercle de partage contribue à la création d'un climat d'écoute et de respect entre les participantes: « Je me sentais ouverte et empathique. » (M-N.).

### **Lecture à voix haute dans le cercle de révision**

#### *Conduites orales mobilisées*

Selon l'analyse des captations vidéo et des grilles d'observation, à la suite de la lecture silencieuse du texte à l'étude par toutes les participantes prenant part au cercle de révision, nous avons surtout observé des conduites verbales lors de l'étape subséquente consistant, pour l'auteure, à présenter puis à lire le texte qu'elle avait préalablement sélectionné ainsi qu'à préciser son ou ses intentions de révision, le cas échéant. En effet, dans certains cas, l'auteure a verbalement explicité cette intention à ses pairs avant de lire son texte, p. ex. « J'aimerais éliminer des répétitions. » ; « J'aimerais avoir votre avis sur la fin de mon texte. ». Au moment de la lecture à voix haute, la mobilisation des mêmes conduites paraverbales ou non verbales que celles identifiées pour le cercle de partage a été notée.

Une fois la lecture du texte réalisée à voix haute par l'auteure, les pairs ont formulé des suggestions ou des commentaires sur le contenu du texte, essentiellement par l'intermédiaire de conduites verbales (voir l'Annexe 2 pour un extrait du répertoire). Comme l'intention du cercle de révision repose sur l'amélioration du texte, la nature de ces conduites verbales diffère sensiblement de celles observées dans le cercle de partage, en cohérence avec l'intention poursuivie dans le cadre de celui-ci. Ainsi, dans le cercle de révision, les conduites verbales étaient souvent couplées à une lecture ou à une relecture à voix haute de certains passages ciblés dans le texte par les pairs. Cela leur a notamment

permis de questionner l'auteure, par exemple pour lui faire prendre conscience d'une information manquante (« De quel personnage parles-tu dans cette phrase? »), d'exprimer des doutes quant au choix du vocabulaire (« Est-ce qu'on dit ça, un *jump*? Ça ne serait pas plutôt un saut? »), à la structure d'une phrase (« Peut-être que cette phrase est trop longue... »), à la cohérence du texte (« On dirait qu'il manque un lien entre ces deux éléments. »), ou encore d'essayer diverses formulations pour bonifier celui-ci (« Tu pourrais dire... »). Nous avons également pu constater qu'une conduite non verbale liée à la gestuelle déictique<sup>6</sup> (ou désignante) venait souvent soutenir ces conduites verbales, soit le fait de pointer, dans le texte, le passage qui est lu à voix haute et sur lequel repose le commentaire.

### *Effets perçus de la lecture à voix haute*

Le principal apport de la lecture à voix haute observé dans le cercle de révision est la prise de distance par rapport au texte écrit. Dans ce contexte, le fait de lire le texte dans son entièreté ou un extrait ciblé permet, selon les dires des enseignantes et ce que nous avons pu voir dans leurs interventions, une reconnaissance des problèmes liés à la cohérence, au style et à la ponctuation. Ce faisant, le fait de lire à voix haute semble engendrer, de la part de toutes les personnes qui participent au cercle, un engagement dans le travail sur le texte, au service de son amélioration, témoignant de la posture d'auteure adoptée par les participantes. Comme le relève une d'entre elles, cela génère des émotions positives, lorsque le texte a provoqué les réactions attendues, en lien avec son intention d'écriture : « J'étais contente de voir que le texte produisait l'effet voulu. » (M-N). Le cercle de révision permet ainsi de développer son style et sa voix d'auteur·e : « On se découvre comme auteure et cela aide à préciser notre style et nos intentions. » (D).

## **Lecture à voix haute dans le cercle de diffusion**

### *Conduites orales mobilisées*

Dans ce type de cercle, nous avons observé essentiellement les mêmes conduites paraverbales et non verbales que dans le cercle de partage : les participantes ont lu et annoté leur texte en silence, puis l'auteure a présenté et lu le texte qu'elle avait choisi en vue du micro ouvert. Ce sont dans les quatre étapes subséquentes que nous avons pu observer de nouvelles conduites orales.

---

<sup>6</sup> Un déictique est un mot dont on ne peut saisir le sens que par le contexte énonciatif.

Après la lecture de son texte par l'une des auteures, les pairs ont formulé des commentaires ou suggestions en mobilisant des conduites verbales. Comme dans le cas du cercle de révision, ces interventions étaient, pour plusieurs, couplées à une lecture à voix haute de certains passages du texte. Nous avons observé trois intentions principales poursuivies par les personnes à l'origine de ces interventions. Dans certains cas, il s'agissait de valoriser l'utilisation adéquate de conduites paraverbales ou non verbales pendant la lecture et de nommer leur effet (« J'ai aimé que tu lèves le regard vers nous à l'occasion, ça nous accroche. »). D'autres interventions ont permis de cibler une conduite paraverbale ou non verbale à améliorer pendant la lecture et de nommer son effet potentiel (« J'aimerais que tu lises ce passage moins vite [l'identifie] parce que j'ai de la difficulté à absorber l'information. »). Enfin, des pistes pour préparer ou améliorer la lecture du texte ont été formulées (« Je pense que de le noter, ça aiderait pour les changements de posture, quand tu fais une pause. »).

Tout au long des interventions de ses pairs, l'auteure a écouté et a interagi avec ses collègues en mobilisant, elle aussi, des conduites verbales et en relisant certains passages de son texte à voix haute, surtout lorsqu'elle se questionnait sur l'efficacité de sa mise en voix (voir l'Annexe 3 pour un extrait du répertoire). Par exemple, certaines ont explicité les défis à relever, soit pour recevoir des suggestions de solution, soit pour valider la leur (p. ex. « En me préparant, je me ferai un petit symbole ici [identifie le passage dans le texte] pour me dire que là, je dois faire une pause. Vous en pensez quoi ? »). D'autres n'ont pas hésité à questionner leurs pairs pour demander des clarifications à propos de leur commentaire ou suggestion ou à essayer diverses façons de relire des passages de leur texte pour voir l'effet de leur mise en voix sur leurs collègues.

Des pairs ont également souvent invité l'auteure à faire une relecture de son texte, en tout ou en partie, tenant compte des commentaires et suggestions reçus (p. ex. « Relis juste ta dernière phrase avec une émotion plus en colère pour qu'on la ressente davantage. »). Cela a généralement permis à l'auteure de percevoir l'effet des changements proposés.

### *Effets perçus de la lecture à voix haute*

La lecture à voix haute dans le cercle de diffusion semble, comme pour le cercle de partage, directement associée au plaisir : celui de lire en tant qu'auteure et celui de « redécouvrir » un texte lu et mis en voix, de l'entendre en tant que pair. C'est ce que met en valeur l'extrait suivant, tiré des questionnaires : « J'ai vécu des émotions fortes : rire et larme à l'œil. J'ai aimé entendre des lectures si inspirantes. » (S.).

Dans ce contexte, et comme on vise la préparation du micro ouvert, l'un des enjeux de cette lecture est de communiquer une forme et un contenu textuels à des auditeurs et des auditrices qui ne disposent pas du texte. La mise en voix doit donc être au service du contenu et de la structure de ce dernier, par exemple pour aider l'auditoire à identifier la trame de l'histoire, le cas échéant. C'est ce que mentionnent deux des enseignantes dans leur questionnaire : « J'ai tenté de ne pas lire trop vite. J'ai souhaité prendre le temps de placer les mots, les images, les émotions. » (A.) ; « Je voulais que les autres soient capables de bien apprécier mon texte ! Je voulais donner une bonne performance. » (J.).

L'atteinte de l'intention d'écriture (faire rire, émouvoir, réfléchir, etc.) est également au cœur du travail de préparation de la mise en voix dans le cercle de diffusion, comme le mentionne une enseignante : « J'étais bien contente d'avoir été capable de cibler les passages où je voulais faire ressortir des éléments. » (J.). D'où la nécessité d'un travail de préparation, qui s'avère essentiel selon les enseignantes participantes et qui fait intervenir les compétences à lire et à communiquer oralement de façon très étroite.

## Discussion

Dans cet article, notre intention était de mettre en évidence le rôle de la lecture à voix haute au fil des étapes des cercles d'auteur·es, à travers l'identification de conduites orales mobilisées durant ces étapes, en plus de documenter les effets perçus de la lecture à voix haute sur la posture d'auteur ou d'autrice des personnes participantes. La discussion des résultats porte sur ces deux aspects.

### *Des conduites orales transversales et spécifiques aux différents cercles*

Qu'il s'agisse du cercle de partage, de révision ou de diffusion, lorsqu'il y a lecture à voix haute dans ces trois contextes, certaines conduites orales sont apparues comme étant transversales, notamment la relecture du texte par son auteure avant sa mise en voix. De plus, de nombreuses conduites paraverbales soutiennent la mise en voix du texte, notamment, *Ajuster le volume de sa voix et la portée de sa voix*, *Prendre une intonation appropriée*, *Prononcer clairement*, etc. En effet, dans son rôle de médiateur·rice (Dolz et Schneuwly, 1998), l'auteur ou l'autrice doit, dans les trois types de cercle, s'assurer de rendre la forme et le contenu de son texte accessibles à son auditoire et ce, qu'il soit lu en entier (cercles de partage et de diffusion) ou en partie (cercles de révision et de diffusion), ce qui passe par la mobilisation des conduites paraverbales mentionnées. D'autres éléments paraverbaux, davantage destinés à créer une « ambiance », à capter l'attention de l'auditoire (p. ex., *Utiliser adéquatement l'accentuation*), sont néanmoins moins présents dans le

cercle de révision, pour lequel la lecture à voix haute a une visée plus pragmatique (Le Goff, 2016) de mise à distance (Chartrand, 2013).

Plusieurs conduites verbales sont également spécifiques à chacun des types de cercles, en lien avec le rôle de ces derniers dans le dispositif et les intentions de lecture propres à chacun. Par exemple, pour le cercle de partage, on lit surtout à voix haute pour susciter une réaction chez les pairs. La conduite verbale *Réagir au texte lu* s’y manifeste donc fréquemment par la verbalisation d’impression, d’effets provoqués par le texte lui-même ou sa lecture sur soi ou les émotions ressenties. L’intention du cercle de révision, qui consiste à identifier les problèmes de cohérence ou de style dans le texte, amène l’auteur ou l’auteurice et ses pairs à mobiliser la conduite verbale *Essayer diverses formulations* de façon récurrente. Contrairement à ce qui est observable pour le cercle de partage, pour lequel le texte est toujours lu en entier et une seule fois, cela engendre la relecture de passages ciblés. Et comme le cercle de diffusion vise à préparer la mise en voix du texte qui sera livré devant un auditoire, certains extraits doivent, là encore, faire l’objet de plusieurs relectures guidées par la conduite verbale *Valoriser l’utilisation des conduites paraverbales et non verbales* pour juger de l’effet de l’utilisation de ces dernières.

Les résultats issus de nos analyses montrent la richesse des conduites orales mobilisées par des personnes expertes, au fil de chacune des étapes des cercles d’auteurs. Ces données inédites ouvrent la voie à des pratiques renouvelées de l’enseignement de l’oral, au service du développement des compétences en lecture et en écriture. En effet, savoir que des experts et expertes mobilisent ces conduites nous indique ce qu’il conviendrait de travailler avec des élèves pour leur permettre de développer les mêmes conduites, par exemple, adopter une intonation ou une gestuelle appropriée, réagir au texte lu, formuler des commentaires pour bonifier la mise en voix, etc. Les résultats d’une étude exploratoire menée sur la lecture à d’autres chez des élèves du primaire (Dolz *et al.*, 1996) montrent d’ailleurs que ceux-ci sont à même de s’approprier certaines habiletés spécifiques relatives à la lecture à haute voix, lorsqu’elles sont enseignées : gestion de la respiration, marquage des fins de phrases, variations du débit, intonation expressive des dialogues, etc.

#### *Les effets de la lecture à voix haute perçus par les participantes*

Les effets perçus de la lecture à voix haute sont en lien avec les conduites orales répertoriées dans notre étude. Dans le cercle de partage et de diffusion, l’auteur ou l’auteurice qui mobilise des conduites orales telles que *Regarder* ou *Moduler son intonation*, le fait dans l’intention de susciter une réaction chez les pairs. Les conduites orales mobilisées par les pairs durant la lecture à voix haute (regarder, sourire, rire, etc.), puis après la lecture

(réagir, formuler un commentaire positif, etc.), jouent quant à elles un rôle de confirmation des effets souhaités par l'auteur ou l'autrice, en plus de valoriser sa posture auctoriale. Dans ce contexte, la lecture à voix haute occupe une fonction de médiation (Dolz et Schneuwly, 1998), essentielle à la compréhension du texte lu.

Dans le cercle de révision, la fonction de mise à distance (Chartrand, 2013) est quant à elle prépondérante. En effet, le fait de relire des extraits du texte à voix haute soutient la révision en rendant plus apparents les éléments à améliorer que si le travail était fait à travers une lecture silencieuse. Les problèmes de compréhension ou de style se révèlent ainsi grâce à la lecture à voix haute<sup>7</sup>.

Notre analyse met par ailleurs en valeur une fonction de nature affective, essentielle au bon déroulement de tout le dispositif, selon notre expérience du dispositif en formation et en recherche depuis 10 ans (Tremblay et Turgeon, 2022a, 2022b; Tremblay et Turgeon, 2021) : lire pour être entendu·e, reçu·e, reconnu·e, se faire lire pour rencontrer une sensibilité, pour se sentir proches les un·es des autres. Le climat de respect et de bienveillance qui s'installe dès les premiers pas dans le dispositif contribue au sentiment de bien-être et de confiance des personnes participantes nécessaire pour faire entendre sa voix. Ce climat de sécurité rappelle le contexte de lecture à voix haute dans l'enfance et contribue à ce que Le Goff (2016) relève dans son enquête menée auprès de collégiens : le plaisir associé à la lecture à voix haute. Par ailleurs, entendre et faire entendre sa propre voix contribue à la reconnaissance de sa posture d'auteur et de celle des autres, ce qui, selon nos analyses, constitue un des effets saillants de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es. C'est ce que montre également la recherche de Roberts *et al.* (2017) auprès d'étudiant et d'étudiantes en formation à l'enseignement qui, après avoir vécu les cercles d'auteur·es pendant un trimestre universitaire, ont déclaré reconnaître davantage leur voix d'auteur ou d'autrice. Enfin, ce sont ces moments d'intimité, créés par la mobilisation d'une série de conduites orales lors de la lecture et l'écoute des textes des un·es et des autres, qui jouent un rôle central dans l'établissement de véritables communautés de personnes qui lisent et écrivent.

---

<sup>7</sup> Sur une note plus personnelle, mentionnons que dans le processus de révision de cet article, nous avons lu et relu à voix haute l'ensemble du texte, puis plusieurs passages en particulier, ce qui nous a aidées à rendre le texte plus clair, précis et cohérent!

## Conclusion

Cet article avait pour but de décrire les conduites orales mobilisées lors de la lecture à voix haute dans les cercles d'auteur·es ainsi que les effets perçus de celle-ci sur le développement de la posture d'auteur·e de participantes adultes. En plus de décrire les conduites orales propres à chaque type de cercle, nous avons pu dégager des conduites orales transversales à l'ensemble du dispositif et illustrer ainsi le potentiel des cercles d'auteur·es pour travailler l'oral de façon plus fréquente, plus diversifiée et plus intégrée que ce qui est actuellement documenté comme pratiques en enseignement de l'oral (Dolz et Mabillard, 2017; Sénéchal, 2022).

Néanmoins, notre recherche présente certaines limites. D'abord, les données ont été recueillies auprès d'un petit échantillon de participantes et ne peuvent être généralisées. De plus, les participantes à l'étude sont des enseignantes, et ont des pratiques expertes en communication orale et écrite. Pour l'instant, nous ne savons donc pas si les enfants mobilisent, lors de la lecture à voix haute, ces mêmes conduites orales ni s'ils et elles perçoivent les mêmes effets de la lecture à voix haute sur leur posture d'auteur ou d'autrice. Nos résultats constituent néanmoins une avancée, du point de vue de l'enseignement de ces conduites orales, notamment dans la perspective d'une approche intégrée de l'enseignement du français au primaire. En ce sens, parmi les pistes de recherche à explorer à la suite de notre étude, une recherche pourrait mesurer les effets de la lecture à voix haute et d'un enseignement ciblé des conduites orales propres à chaque type de cercles d'auteur·es sur la qualité des textes produits par les élèves. Une autre étude pourrait porter sur le développement des habiletés de compréhension, mais aussi d'interprétation en lecture chez des élèves plus âgés (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire). En effet, des études ont montré l'effet de la lecture à voix haute, par l'enseignant, sur les habiletés de compréhension à l'oral chez des populations d'élèves d'âge préscolaire et de premier cycle (p. ex. Baker *et al.*, 2020; Batini *et al.*, 2020), mais on en sait encore peu sur le rôle de la lecture à voix haute par les élèves eux-mêmes, telle qu'elle est mise en œuvre dans les cercles d'auteur·es. Enfin, il serait intéressant d'explorer la lecture à voix haute en tant que genre oral (Dolz et Schneuwly, 1998). Il s'agirait alors de proposer un recensement et un classement de ses caractéristiques génétiques (Chartrand *et al.*, 2015), sur la base du travail de description des conduites orales que cette activité mobilise, telles que nous les avons présentées dans cet article.

## Références

- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H., et Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading & Writing*, 33(10), 2697–2724.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L. et Toti, G. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of education and training studies*, 8, 49. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>.
- Beaume, E. (1987). La lecture à haute voix. *Communication et langage*, 72, 110-112.
- Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language, culture and curriculum*, 14 (2), 156-170.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 1-23). Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction du texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2), 7-9.
- Colognesi, S. et C. Van Nieuwenhoven. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education & Formation*, 307(2), 7–25.
- Conrad, D., Hedin, D. (1995). National assessment of experiential education: Summary and implications. Dans R.J. Kraft et J. Kielsmeier (Dir.) *Experiential Learning in Schools and Higher Education* (p. 382-403). Kendall/Hunt.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre, formation expérientielle stratégique*. Presses de l'Université du Québec.
- David, B. et Cathy, M. (2023). Writing Circles: developing learner self-efficacy and agency through peer review activities. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 27. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.872>
- Dolz, J., Dufour, J., Haller, S. et Schneuwly, B. (1996). La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 25, 51–68. <https://doi.org/10.26034/tranel.1996.2605>
- Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130). Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

- 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 en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Nolin, R. (2023). L'oral pragmatique à l'école québécoise : échos d'une recherche collaborative en cours. *La lettre de l'AIRDF*, 71, 58-60.
- 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.
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 43-68). Éditions Peisaj.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. Chenelière éducation.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020) Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue Hybride de l'Éducation*, 4(2), 28-52. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.983>
- Gaussel, M. (2017). Je dis, tu parles, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 117. Lyon : ENS de Lyon. <https://edupass.hypotheses.org/1138>
- Grandaty, M. (2022). *La notion de conduite discursive orale et son utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et primaire*. HAL Open Science. <https://univ-tlse2.hal.science/hal-03849997/document>
- Grandaty, M. (1998). Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 109-125.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3<sup>e</sup> édition) (p. 183-211). ERPI.
- Harste, J.C., Short, K.G. et Burke, C.L. (1988). *Creating classroom for authors*. Heinemann.

- Huber, M. M., Leach-López, M. A., Lee, E. et Mafi, S. L. (2020). Improving accounting student writing skills using writing circles. *Journal of Accounting Education*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100694>
- Kim, M. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R. et Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 116-125.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Le Goff, F. (2016). La lecture à haute voix et le rapport à une oralité littéraire chez les collégiens : éléments d'enquête. Dans N. Brillant-Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes* (p. 157-172). Presses universitaires de Namur. OpenEdition Books. <https://books.openedition.org/pun/4943>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand Lacoste.
- Mc Kinley, S.J., Tremblay, O., Turgeon, E. et Sénéchal, K. (2023). Le cercle de planification : déroulement et conduites orales verbales mobilisées. *La Lettre de l'AIRDF*, 72, 33-39.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyses de données qualitatives*. De Boeck.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *La mise en voix de textes La lecture à haute voix au cycle 2*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/36446/download>
- Paradis, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Guérin.
- Reyzabal, M. V. (1994). La lecture à voix haute. Technique pour la compréhension active des textes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2, 83-86.
- Roberts, S. K., Blanch, N. et Gurjar, N. (2017). Exploring writing circles as innovative, collaborative writing structures with teacher candidates. *Reading Horizons*, 56(2), 1-21. [http://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol56/iss2/2](http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol56/iss2/2)
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. et Shelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2023). « Que faire pour susciter les interactions orales des élèves? » Portrait d'une communauté de pratique d'enseignantes du primaire québécois. *Repères*, 68, 105-122.
- Soucy, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée en français. *Formation et profession*, 30(3), 1-14.

- Soucy, E. et 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>
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.
- Tremblay, O., Sénéchal, K., Turgeon, É. et Lamoureux-Duquette, M. (2023). Le cercle de planification : des échanges oraux qui soutiennent la production d'idées à l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 41-52. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0041>
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022a). Le plaisir croit avec l'usage : écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir). *Susciter le plaisir d'écrire au primaire*. Université du Québec à Chicoutimi – Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation, 53-63.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022b). Plonger dans l'écriture et la créativité : l'approche expérientielle en contexte de formation initiale en enseignement. Dans A. Araujo-Oliveira et E. Tremblay-Wragg (dir.). *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec. 28-44.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Bachand, V. (2022). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans A. Pautzet (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences* (p. 259-278). Presses Universitaire de Rennes.
- Tremblay, O. et Turgeon, É. (2021). Les cercles d'auteurs : de l'action à la formation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 195-210.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1–27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.970>
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques*, 103-104, 149-171.
- Vopat, J. (2009). *Writing Circles: Kids Revolutionize Workshop*. Heinemann.
- Wanlin, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, hors série*(3), 243-272.

**Annexe 1 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de partage**

Étape du déroulement	Conduites orales
L'auteur·e lit sans se justifier et les pairs écoutent la lecture	<b>Conduites paraverbales</b>
	<b><i>Ajuster le volume de sa voix et la portée de sa voix</i></b>
	L'auteur·e ajuste son volume (assez fort pour être entendu des membres du sous-groupe, mais pas trop pour déranger les autres équipes).
	<b><i>Ajuster le timbre</i></b>
	L'auteur·e adapte son timbre en présence de dialogues.
	<b><i>Prendre une intonation appropriée</i></b>
	L'auteur·e varie son intonation en fonction du découpage du texte, des effets souhaités pour véhiculer certaines émotions, etc. L'intonation est appropriée en fonction du contexte et du type de texte.
	<b><i>Prononcer clairement</i></b>
	L'auteur·e prononce adéquatement chaque mot et effectue des liaisons appropriées.
	<b><i>Adopter un débit compréhensible</i></b>
	Le débit, généralement peu rapide, est ponctué de pauses (sonores ou silencieuses) et de respirations.
	<b><i>Adopter un rythme adéquat</i></b>
	Le rythme est adéquat : l'auteur·e lit avec une bonne fluidité (porte attention à la ponctuation et lit par groupes de mots).
	<b><i>Utiliser adéquatement l'accentuation</i></b>

**Annexe 2 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de révision**

Étape du déroulement	Conduites orales
(a) Les pairs formulent des commentaires	<b>Conduites verbales</b>
	<b><i>Valoriser le contenu du texte</i></b>
	P. ex. : « J'aime la répétition, J'aime le rythme que ça crée. »
	<b><i>Questionner l'auteur.e</i></b>
	<i>Pour lui faire prendre conscience qu'une information est manquante</i>
	P. ex. : « De quel personnage parles-tu dans cette phrase? »).
	<b><i>Exprimer ses doutes</i></b>
	Les pairs expriment leurs doutes quant au choix du vocabulaire (p. ex. : « Est-ce qu'on dit ça un <i>jump</i> , ça serait pas plutôt un <i>saut</i> ? »), à la structure des phrases (p. ex. : « Peut-être que cette phrase est trop longue. »), à la cohérence du texte (p. ex. : « On dirait qu'il manque un lien entre ces deux éléments. »)
	<b><i>Cibler un passage dans le texte</i></b>
	Les pairs ciblent le passage dont il est question dans le texte (p. ex. : « Avant dernier paragraphe. »)
	<b><i>Essayer diverses formulations pour bonifier le texte</i></b>
	Les pairs proposent la reformulation de passages du texte (p. ex. : « Tu pourrais dire <i>inquiète</i> ... »).
	<b>Conduite non verbale</b>
	<b><i>Recourir à la gestuelle</i></b>
	Les pairs pointent dans le texte le passage sur lequel repose le commentaire.

**Annexe 3 – extrait du répertoire des conduites orales du cercle de diffusion**

Étape du déroulement	Conduites orales
(b) Auteur.e qui écoute et interagit avec les pairs	<p><b>Conduites verbales</b></p> <p><b><i>Expliciter les défis à relever</i></b></p> <p>L'auteur.e nomme des difficultés rencontrées et parfois des solutions pour les contrer. P. ex. :</p> <p>« Moi, ce que je trouve difficile, c'est d'arrêter et de regarder. Je me force à le faire, mais c'est à pratiquer. C'est sûr que, là, on ne connaissait pas notre texte. En le préparant, je me ferais un petit symbole pour me dire que, là, j'arrête. »</p>
	<p><b><i>Questionner ses interlocuteur·rices</i></b></p> <p>L'auteur.e demande des clarifications. P. ex. :</p> <p>« À quel moment est-ce que vous pensez que je devrais commencer à intensifier ? Dès qu'il met la teinture ? Quand il dit "Non, mais..." ? »</p>
	<p><b><i>Essayer diverses façons de relire le texte</i></b></p> <p>P. ex. :</p> <p>« Ok, là, il faudrait que je sois comme découragée. "Au bout d'une heure, la toilette maculée de bleu servait d'arrière-scène au désastre." Là, je suis découragée, mais ça ne va pas trop surprendre les gens si je fais "Non, mais quelle idée de merde !" ? »</p>

# Que nous apprennent les dessins d'élèves sur les émotions qu'ils et elles ressentent lors d'un exposé oral devant la classe ?

Marie-France Stordeur<sup>1</sup>, Ivy Vandeveldel<sup>2</sup>, Camille Taildeman<sup>3</sup> et Stéphane Colognesi<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Université catholique de Louvain, Belgique

<sup>2</sup> Institut Marie Immaculée à Anderlecht, Belgique

<sup>3</sup> Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht, Belgique

## Pour citer cet article :

Stordeur, M.-F., Vandeveldel, I., Taildeman, C. et Colognesi, S. (2025). Que nous apprennent les dessins d'élèves sur les émotions qu'ils et elles ressentent lors d'un exposé oral devant la classe ? *Didactique*, 6(2), 123-161. <https://doi.org/10.37571/2025.0206>

**Résumé :** Parler en public fait émerger des émotions fortes chez l'orateur ou l'oratrice. Or, ressentir des émotions négatives en parlant en public peut constituer un obstacle à la réussite dans les domaines éducatif, professionnel et social tout au long de la vie. À l'heure actuelle, il y a peu de connaissances sur ce que ressentent les élèves en situation de prise de parole et sur comment les sonder pour leur permettre d'en tenir compte dans le développement de leur compétence à communiquer oralement. L'exposé oral étant un genre oral souvent sollicité dans les écoles dès le primaire, nous avons étudié des productions d'élèves du primaire. L'objectif de notre contribution est d'analyser comment des élèves illustrent leurs émotions dans le cadre d'un exposé oral en classe. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons demandé à 236 élèves de 10-12 ans, issus et issues de 11 écoles en Belgique francophone, de faire un dessin qui représente le lien entre leurs émotions ressenties et un exposé oral qu'ils venaient juste de présenter et d'en donner une explication écrite ou orale. Nos analyses montrent que la moitié des élèves représentent des émotions mixtes (53%), d'autres uniquement des émotions positives (26%) ou uniquement négatives (21%) concernant leur exposé.

**Mots-clés :** dessin, émotions, exposé oral.

## Introduction

Tout au long de la vie, il est nécessaire de parler en public, que ce soit à l'école, dans la vie professionnelle (Doherty et al., 2011 ; Taylor, 2016) ou dans la vie privée. Quelques exemples typiques sont la présentation d'un sujet devant des camarades de classe, l'expression de son point de vue ou de ses idées lors d'une réunion avec des collègues, ou encore un discours lors d'un anniversaire ou d'un mariage. Cela confère à la compétence à communiquer oralement un rôle essentiel pour prendre place dans la société (Mercer et al., 2017).

Des recherches récentes ont montré que le langage oral est composé de différentes dimensions : physique, linguistique, cognitive, sociale et émotionnelle (Mercer et al, 2017). Et si l'enseignement de l'oral est encore peu présent ou diversifié dans les classes (eg., Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2017), cela est d'autant plus vrai dans sa dimension relative aux émotions (Dumais, 2016 ; Kaldahl, 2019 ; Mercer et al., 2017 ; Stordeur et al., 2022). Cette négligence est surprenante : Dumais (2016) a souligné que les émotions font partie intégrante de la prise de parole (Landkroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020). Par ailleurs, il a été montré que les émotions ont une importance dans le rapport à l'oral des personnes (Colognesi et al., 2023). En plus, le fait de ressentir des émotions négatives en parlant en public peut constituer un obstacle à la réussite dans les domaines éducatif, professionnel et social tout au long de la vie (Reeves et al., 2021).

Mais, relativement à la prise de parole, il y a encore peu de connaissances sur ce que ressentent les élèves en situation de prise de parole et sur comment les sonder pour leur permettre d'en tenir compte dans le développement de leur compétence à communiquer oralement. Partant, notre contribution s'inscrit dans le second de ce numéro qui s'ancre dans la classe et propose des réponses aux questions suivantes : comment les élèves peuvent-ils développer et améliorer leur compétence à communiquer oralement efficacement et autrement que par les façons de faire « traditionnelles » ? Quelles pratiques innovantes peuvent soutenir le développement de cette compétence ? Comment évaluer autrement ? À la suite de nombreuses études qui établissent des liens entre les émotions et l'apprentissage (eg., Cuisinier, 2016 ; Encinar et al., 2017 ; Gentaz, 2017 ; Orlova et al., 2015), nous soutenons qu'une des pistes pour y répondre est de tenir compte des émotions que les élèves projettent, vivent et ressentent lors de ces moments d'exposition de « soi » devant les autres.

Mais avant de pouvoir prendre en compte les émotions des élèves pour agir en fonction, encore faut-il y avoir accès. Si l'importance des émotions dans la prise de parole publique

est bien établie (Dumais, 2016 ; Reeves et al., 2021), leur intégration dans l'enseignement, en particulier dans le cadre des dispositifs didactiques, demeure une question complexe et peu explorée. En effet, la question n'est pas tant de savoir si les émotions ont une place en didactique, mais comment leur donner une place à part entière au sein des dispositifs, car elles sont souvent considérées comme la face cachée du triangle didactique (Cuisinier & Pons, 2011). Notre recherche s'inscrit dans cette problématique en cherchant à mieux comprendre les émotions vécues par les élèves dans des situations d'exposition orale. Elle vise ainsi à contribuer au champ de la didactique de l'oral en apportant des éclairages nouveaux sur la manière dont les émotions influencent à la fois la performance des élèves et leur perception de cette tâche complexe.

Dans nos précédents travaux (Stordeur et al., 2025 ; Stordeur et al., soumis), nous nous sommes attelés à cela pour rendre compte des émotions positives, négatives et mixtes que ressentent les élèves de fin du primaire dans une prise de parole bien connue : l'exposé oral. L'intérêt de se pencher sur l'exposé oral, plus particulièrement, est qu'il s'agit d'un des genres oraux utilisés par les personnes enseignantes (Colognesi et al. 2022a ; Dumais & Soucy, 2020 ; Nolin, 2015 ; Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017). Il s'agit d'une tâche complexe (Stordeur & Colognesi, 2020 ; Tian, 2016) pour laquelle peu de personnes enseignantes proposent de travailler la totalité de cet apprentissage en classe (Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017). Les élèves doivent, la plupart du temps, effectuer le travail hors de l'école, rapportent Dumais et Soucy (2020). Dans nos travaux antérieurs, pour documenter ce que ressentent les élèves dans le cadre d'un exposé oral, nous avons fonctionné par questionnaires et entretiens. Notre proposition ici est de prolonger ces investigations pour identifier plus finement encore ce que peuvent vivre les élèves d'un point de vue émotionnel dans le cadre d'un exposé oral, pour pouvoir intervenir in fine sur le plan didactique. Partant, notre question de recherche est : Comment des élèves de 10-12 ans illustrent-ils/elles les émotions qu'elles et ils ressentent dans le cadre d'un exposé oral en classe ? Partant, nous cherchons aussi à voir comment les dessins pourraient servir de moyen pour les personnes enseignantes de saisir les émotions des élèves pour mieux orienter leurs interventions.

Pour y parvenir, nous avons demandé à 236 élèves de 10-12 ans, issues et issus de 11 écoles de la Belgique francophone, de faire un dessin qui représente le lien entre leurs émotions ressenties et un exposé oral qu'ils venaient juste de faire. Il a été montré que le dessin est un instrument pertinent pour recueillir des informations auprès d'enfants, puisqu'il leur permet de s'exprimer au départ d'une consigne simple et attractive, amenant ainsi des traces de leurs conceptions (Bourassa, 1997 ; Brée, 2021 ; Ezan et al., 2015).

Dans les sections suivantes, nous présentons successivement : le cadre théorique comprenant les émotions et l'exposé oral, les aspects méthodologiques, les principaux résultats, où des dessins emblématiques sont proposés pour illustrer les propos, et une discussion-conclusion. Dans cette dernière, nous revenons sur la piste évoquée *supra* : avoir un temps de travail avec les élèves sur leurs émotions dans le cadre de l'enseignement de l'oral.

## **Cadre conceptuel**

Cette section est composée de deux parties, mettant en avant ce qu'on entend par « émotions » et « exposé oral ».

### **Les émotions**

De manière générale, la définition des émotions varie en fonction des scientifiques et de leur champ de spécialité (Hanin, 2018 ; Luminet, 2008 ; Mikolajczak, 2020a). Néanmoins, Hanin (2018) relève que les scientifiques consentent à une approche componentielle qui considère les émotions comme des séquences dynamiques de changement répondant à un stimulus interne ou externe. Les émotions peuvent alors être définies comme des processus d'une durée courte qui se produisent en réponse à un événement ou à des actions significatives pour la personne (Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019) et qui comportent des dimensions affectives, cognitives, physiologiques, motivationnelles et expressives-comportementales (Mikolajczak, 2020a ; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Cela ne signifie pas pour autant que c'est la situation qui occasionne une émotion bien précise, mais plutôt qu'elle est le résultat de la signification que l'individu accorde à la situation (Cuisinier, 2016 ; Hanin, 2018). Les émotions ont alors pour fonction d'expliquer, de donner du sens à la situation vécue, ainsi que de guider l'individu dans sa réaction, le tout dépendamment des valeurs, croyances et vécu personnel de ce même individu (Cuisinier, 2016).

Les émotions sont complexes et ne se cantonnent pas uniquement au domaine subjectif : l'activité neuronale, l'activation physiologique, les pensées d'un individu, les sensations du corps, les expressions faciales ou le changement de posture constituent différentes facettes objectivables des émotions (Mikolajczak, 2020a). Dès lors, les émotions vont avoir un impact, visible ou non, sur les agissements de l'individu et sur ses relations avec autrui (Cuisinier, 2016).

Selon Mikolajczak (2020a), il existe sept émotions de base : la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise, la joie et l'amour. Toutefois, l'amour n'est pas repris par toute la communauté scientifique (Baurain & Nader-Grosbois, 2011 ; Gentaz, 2017) comme étant une émotion de base. Les émotions peuvent être classées selon leur valence positive ou négative (Pekrun et al., 2018). Sont considérées positives, les émotions ressenties comme étant agréables (par exemple, la joie, la fierté, l'excitation, le plaisir). A contrario, les émotions négatives sont ressenties comme désagréables (par exemple, la tristesse, la colère, la honte, l'anxiété). Dans de nombreuses situations de la vie, y compris scolaires, les personnes peuvent avoir des émotions mixtes, dans le sens où elles ressentent des émotions positives et négatives simultanément (Larsen & McGraw, 2014). Moeller et ses collègues (2018) ont ainsi montré la présence d'émotions mixtes mêlant stress et enthousiasme dans un contexte d'apprentissage.

Face à ces émotions, les individus vont réagir différemment. Ces réactions sont notamment dues à la capacité, propre à chaque individu, de raisonner et d'utiliser les émotions en vue d'améliorer sa propre réflexion. Celles-ci sont en effet relatives aux compétences émotionnelles (CE) d'un individu. Ces dernières permettent de déceler les émotions présentes dans les expressions du visage, d'aider dans la prise de décision, d'agir en fonction des émotions perçues et de gérer aussi bien les émotions personnelles que celles des autres (Encinar et al., 2017). Mikolajczak (2020b) distingue trois niveaux de CE : les connaissances, les habiletés à « appliquer les connaissances en situation émotionnelle et à implémenter une stratégie donnée », et les traits qui sont une « propension à se comporter de telle ou telle manière en situation émotionnelle » (p. 9).

Les compétences émotionnelles se « réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2020b, p. 7). Il existe cinq compétences de base (intra et interpersonnelles) qui consistent à être capable d'identifier ses émotions et celles des autres, de les comprendre, d'exprimer ses émotions et laisser les autres exprimer les leurs, de réguler ses émotions et celles des autres, de les utiliser efficacement face à une situation (Encinar et al., 2017 ; Mikolajczak, 2020b). Ces compétences vont se développer et s'acquérir à différents moments de la vie d'un individu (Gentaz, 2017). Dans le cadre de cette étude, puisque nous avons invité les élèves à exprimer leurs émotions face à un exposé oral, nous avons sollicité leurs compétences à identifier les émotions et à les exprimer.

La compétence « identifier les émotions » est présente dès sept mois, car un bébé est capable de percevoir une différence entre les émotions qu'il voit (Gentaz, 2017), mais ce n'est qu'au moment où il va commencer à parler qu'il va réellement apprendre à les

identifier (Thommen et al., 2021). Ainsi, vers deux ans, l'enfant effectue d'abord une distinction entre les émotions agréables/positives et désagréables/négatives (Gentaz, 2017 ; Thommen et al., 2021). Parmi ces dernières, il apprend progressivement à identifier des émotions spécifiques, comme la peur, la tristesse, la colère et le dégoût, en fonction de leurs manifestations (expressions faciales, contextes ou intensités). Cette différenciation, qui s'affine avec l'âge, reflète l'évolution de ses compétences émotionnelles et langagières (Widen & Russell, 2010). Jusqu'à quatre ans, l'identification se fait principalement grâce aux expressions du visage, et elle se fait à cinq ans pour les émotions présentes dans des histoires racontées (Thommen et al., 2021). Cette première compétence est complètement acquise à trois ans pour la joie, à six ans pour la tristesse, la colère et la peur et à dix ans pour la surprise et le dégoût (Gentaz, 2017). Les élèves de notre étude, âgés de 10-12 ans, devraient donc être capables d'identifier les émotions qu'ils ressentent dans la situation d'exposé oral.

La compétence « exprimer les émotions » arrive en même temps que la compétence « identifier ». En effet, selon Baurain et Nader-Grosbois (2011) et Gentaz (2017), un bébé est capable, dès sept mois, d'exprimer des émotions primaires telles que la joie, la peur, la colère, le dégoût ou la tristesse. Les auteurs ajoutent que ce n'est que vers deux ans que l'enfant sera capable d'exprimer verbalement ses émotions et la joie devient plus présente à partir de trois ans, car c'est la première émotion à laquelle un enfant est confronté. De ce fait, la joie est l'émotion que l'enfant maîtrise le mieux. Hanin (2018) ajoute qu'il faut connaître un large panel de vocabulaire émotionnel pour s'exprimer de manière optimale. Ici encore, il semble que les enfants de 10-12 ans, âge des élèves ayant participé à notre étude, sont capables d'exprimer leurs émotions.

Dans le milieu scolaire, il a été montré que plusieurs facteurs peuvent influencer les émotions des élèves : la difficulté de la tâche à réaliser et les compétences mobilisées (Tornare et al., 2016), le regard que l'enfant porte sur lui-même durant l'activité d'apprentissage et les efforts fournis (Cuisinier, 2016), le but que l'élève se donne (Orlova et al., 2015) ainsi que le sujet et la discipline travaillée (Cuisinier, 2016). Sur ce dernier aspect, il a été montré que face à des stratégies de travail (comme comprendre, résoudre), les enfants seront plus enclins et enclins à éprouver de la joie, que face à des stratégies superficielles (comme étudier par cœur), où elles et ils éprouveront plus de stress, de colère ou d'ennui (Cuisinier, 2016).

## **L'exposé oral et les émotions**

L'exposé oral peut être défini comme « un genre textuel public relativement formel et spécifique dans lequel un présentateur s'adresse à un public de manière (explicitement) structurée pour transmettre des informations, décrire ou expliquer quelque chose » (Dolz & Schneuwly, 2016, p. 143), avec ou sans interaction avec le public, avec ou sans utilisation de supports visuels (Chamberland et al., 2006), et généralement avec une certaine préparation (Tsang, 2020). Il représente un outil privilégié pour la transmission de toutes sortes de contenus dans les programmes éducatifs, tant pour le locuteur que pour les auditeurs (Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumortier et al., 2012). Pour cette raison, il s'agit d'une des tâches que les personnes enseignantes confient le plus fréquemment aux élèves tout au long de leur scolarité (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Dolz & Schneuwly, 2016 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Par ailleurs, la nature du contenu de l'exposé peut jouer un rôle significatif dans les émotions ressenties par les élèves. Comme le souligne Pekrun (2006), la nature d'une tâche scolaire influence directement les émotions académiques. Présenter un événement personnel, par exemple, peut intensifier des émotions liées à la vulnérabilité, tandis qu'une présentation théorique peut générer de l'anxiété liée à la performance ou à l'évaluation.

Dans le cadre des exposés oraux en primaire, une étude récente par questionnaires administrés à des élèves du primaire (Stordeur et al., soumis) fait émerger trois profils émotionnels d'élèves face aux exposés oraux en classe. Il ressort qu'une majorité d'élèves de 10-12 ans appartient au profil positif dominant (émotions positives de forte intensité et émotions négatives de faible intensité), une minorité relève du profil négatif dominant (émotions positives de faible intensité et émotions négatives de forte intensité) et les autres ont un profil mixte avec des émotions positives et négatives d'intensité similaire. Une autre étude a permis de montrer que, lorsque les élèves se revoient sur vidéo après leur exposé, elles et ils parlent des émotions qu'ils et elles ont ressenties pendant la prestation, elles et ils font des liens avec leurs stratégies de préparation et de réussite, les facilitateurs et obstacles qu'ils et elles ont rencontrés (Stordeur et al., 2025).

## **Méthodologie**

Dans cette section, nous présentons la méthodologie mise en place pour répondre à notre question de recherche : « Comment des élèves de 10-12 ans illustrent-ils les émotions qu'ils ressentent dans le cadre d'un exposé oral en classe ? »

## Personnes participantes

Pour cette contribution, 236 élèves de 10-12 ans ont participé à l'étude. Il s'agit de 129 filles et 107 garçons dont l'âge moyen est de 10,33 ans. Ces élèves proviennent de 11 écoles réparties dans la Belgique francophone et comprenant des indices socio-économiques variés (allant de 4 à 20/20).

Nous avons été en contact avec ces élèves dans le cadre d'une recherche plus large (Stordeur et al., soumis), après avoir sollicité des personnes enseignantes qui faisaient réaliser à leurs élèves au moins un exposé oral durant l'année scolaire. Notons que les exposés qui sont au cœur de cette étude concernent un sujet librement choisi, en fonction des consignes données par les personnes enseignantes. Les thématiques abordées variaient: certaines personnes enseignantes ont proposé à leurs élèves de choisir un thème scolaire lié aux matières d'éveil (géographie, sciences, histoire) ou leur ont permis d'opter pour un sujet d'intérêt personnel (par exemple, un animal, un passe-temps ou une activité culturelle). Cette diversité dans le contenu reflète la réalité des pratiques pédagogiques dans les écoles participantes. Les exposés ont été présentés en classe, devant leurs pairs et la personne enseignante responsable de la classe, dans des conditions habituelles.

Les personnes enseignantes ont souhaité le passage des chercheuses dans leur classe afin de répondre aux questions des élèves, de participer à un dernier sondage et à une clôture de l'étude. C'est dans ce moment de clôture que se situe notre prise de données, c'est-à-dire une quinzaine de jours après l'exposé. Les élèves, ainsi que leurs parents, ont donné leur consentement libre, éclairé et continu pour leur participation au projet de recherche, respectant ainsi les conditions éthiques nécessaires (Bélanger et Richard, 2017).

## Recueil des données

Nous avons demandé aux élèves de « Faire un dessin qui montre le lien entre les émotions qu'ils et elles ont ressenties et leur exposé oral ». Le choix de cet instrument s'explique par le fait qu'un dessin permet de garder la trace de la conception du monde telle que perçue par l'auteur ou l'autrice (Bourassa, 1997), soit des élèves dans le cas présent. De plus, Brée (2021), Ezan, Gollety et Hemar-Nicolas (2015) relèvent l'intérêt de l'exploitation du dessin en tant qu'instrument de recueil de données pour des recherches menées avec des enfants. Le dessin leur permet de s'exprimer en leur laissant du temps pour le faire. La tâche est également facile à comprendre, car la consigne est simple et l'activité attractive.

Les élèves ont disposé d'une trentaine de minutes pour réaliser la tâche. Pour les élèves qui ne souhaitaient pas dessiner, l'alternative de faire un acrostiche a été proposée. Afin de

réaliser leur dessin (185 élèves ont choisi cette option), ou leur acrostiche (51 élèves), les élèves ont eu le droit d'utiliser le matériel qu'elles et ils voulaient, dictionnaire inclus. En plus du dessin, il a été demandé aux élèves d'écrire une phrase explicative sur ce qu'ils et elles avaient réalisé. Pour celles et ceux qui préféreraient le verbaliser, ils et elles ont pu donner une explication orale qui a été enregistrée et recopiée ensuite par une chercheuse. La présence de cette explication est justifiée, car seul l'auteur/l'autrice du dessin est à même de parler de ce qu'il ou elle a produit (Bourassa, 1997 ; Morón-Monge et al., 2021 ; Walker et al., 2009).

### **Analyse des données**

Pour analyser les 236 productions, nous avons suivi les recommandations de Ezan et al. (2015) concernant la gestion du contenu des dessins : noter les premières impressions, les confronter à celles de quelqu'un d'autre, retourner vers la production autant que nécessaire pour la décoder et utiliser les explications des élèves pour interpréter.

En fonction de cela, nous avons d'abord classé les dessins en trois catégories : émotions négatives, émotions positives, émotions mixtes (positives et négatives). Ensuite, dans chaque catégorie, nous avons repéré comment les élèves exprimaient en visuel les émotions qu'ils ressentaient (ex : tremblement, sueur, sourire, etc.). Par ailleurs, nous avons appliqué une analyse de contenu (Sabourin, 2009) des explications associées aux dessins pour en avoir une appréhension plus fine.

Tout ce travail a été réalisé en deux temps, permettant d'assurer la fiabilité des analyses et des résultats (Creswell, 2007) : tout d'abord, deux des chercheurs ont mené le processus d'analyse des dessins et des explications, seuls puis en concertation pour repérer des éléments en accord et ceux à discuter. Ensuite, l'ensemble des chercheurs a discuté des interprétations de manière à renforcer la fiabilité des analyses (Strauss & Corbin, 1990).

À la suite de Picard et Baldy (2012), nous n'avons pas analysé les couleurs des dessins, car ce genre d'interprétation symbolique des couleurs dans le dessin peut être discutée, parce que cela peut amener « une lecture simpliste, et potentiellement fausse, d'un dessin lorsque ce dernier n'est pas suffisamment mis en contexte » (p. 50) et parce que les couleurs ont une symbolique différente d'une culture à l'autre. Par conséquent, les couleurs utilisées dans les dessins n'ont pas été prises en compte dans notre analyse, sauf lorsque les élèves les ont explicitement expliquées dans leurs légendes ou descriptions.

## Résultats

Nous avons structuré les résultats selon les catégories d'émotions (négatives, positives, mixtes) afin de mettre en lumière les spécificités visuelles et linguistiques propres à chaque type d'émotion. Cette organisation permet de répondre à notre question en montrant comment les élèves traduisent graphiquement leurs émotions, en décrivant pour chaque catégorie les formes graphiques utilisées et les mots associés. L'ordre de présentation des résultats a été choisi pour débiter par les émotions négatives, qui traduisent les défis ou obstacles perçus par les élèves, avant de passer aux émotions positives, puis aux émotions mixtes, qui montrent une combinaison des deux. Cet ordre reflète une progression des difficultés vers les représentations plus nuancées.

Ainsi, il ressort de nos analyses que 50 élèves sur les 236 (21 %) représentent des émotions totalement négatives relativement à l'exposé oral. La peur et la tristesse ressortent principalement de leurs dessins. À l'inverse, 61 participantes et participants (26%) lient uniquement des émotions positives à l'exposé oral. Dans ces cas-là, les élèves évoquent principalement la joie et la fierté. Les 125 autres élèves (53 %) expriment des émotions mixtes, incluant du négatif et du positif, majoritairement de la joie, du soulagement, du stress et de la peur.

Dans les différentes émotions, nous avons répertorié des smileys, des personnages, des personnages dans le décor, des dessins symboliques et des acrostiches. Nous développons cela dans les points suivants en illustrant les propos par des dessins et des mots d'enfants emblématiques, associés aux représentations. Chaque dessin est numéroté et attribué à un ou une élève anonymisé·e par le code secret élaboré<sup>1</sup> par ses soins.

### Des dessins avec des émotions négatives

Sur les 236 dessins, 50 (21%) représentent des émotions uniquement négatives de l'exposé oral, plusieurs comportent des similitudes.

Parmi eux, 15 élèves utilisent un smiley et un élève un personnage pour représenter leurs émotions négatives. Ils cumulent différents éléments, comme une bouche ondulée (6

---

<sup>1</sup> Les élèves ont élaboré leur code secret en prenant les trois premières lettres du prénom de leur mère, les trois premières du prénom de leur père et leur jour de naissance.

élèves, dessins 1 et 8<sup>2</sup> [Figures 1 et 3]), plate (2 élèves, dessin 2 [Figure 1]), ronde (1 élève, dessin 3 [Figure 1]), pendant vers le bas (6 élèves, dessins 4, 6 et 7 [Figures 1 et 2]), avec des dents serrées (5 élèves, dessins 4 et 6 [Figure 1]), des gouttes de sueur (5 élèves, dessins 1, 2, 4 et 7 [Figures 1 et 2]), des yeux écarquillés (9 élèves, dessins 3 et 6 [Figure 1]), des larmes (3 élèves, dessins 5 et 8 [Figures 1 et 3]).

## Figure 1

### Dessins 1 à 6



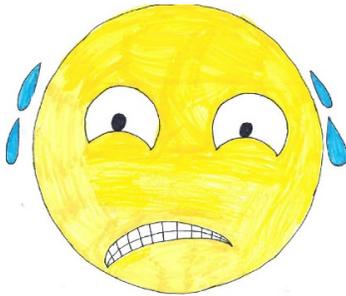
Dessin 1, FAIHA20



Dessin 2, VALPHT10



Dessin 3, EMMRHA04



Dessin 4, ANIJUL05



Dessin 5, YASCHA08



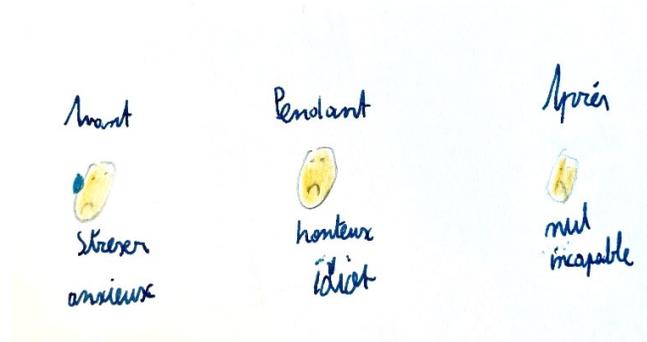
Dessin 6, SABSAI12

<sup>2</sup> Les dessins mentionnés sont des illustrations exemplaires choisies parmi l'ensemble des productions des élèves. Ils ne représentent pas nécessairement la totalité des cas signalés pour chaque catégorie, mais servent à illustrer visuellement les caractéristiques évoquées.

Parmi eux, un élève a dessiné une chronologie de smileys négatifs avant-pendant-après l'exposé (dessin 7 [Figure 2]).

## Figure 2

### Dessin 7



Dessin 7, ASSFRE25

À une reprise, un smiley est accompagné d'un symbole : un nuage avec des éclairs et de la pluie (dessin 8 [Figure 3]).

## Figure 3

### Dessin 8



« Nous pouvons voir ici, un nuage avec un éclair et de la pluie au-dessus de la tête de quelqu'un. Ce nuage représente l'exposé et la personne en dessous en a peur » (JANWAL26, enregistré)

Dessin 8, JANWAL26

Ces smileys et personnages sont associés à des mots comme : stressé (9 élèves), peur (3 élèves), honte (2 élèves), anxiété (1 élève), incapable (1 élève), mal à l'aise (1 élève), idiot (1 élève), nul (1 élève), jaloux (1 élève) et fatigué (1 élève).

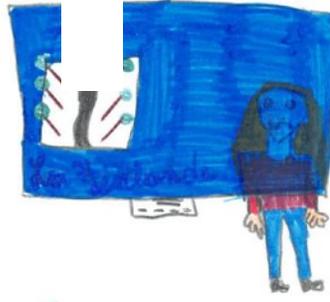
Quand elles ou ils ne dessinent pas un smiley, les élèves, au nombre de 25, se représentent dans un « décor » de classe, la plupart devant un tableau (22 élèves, dessins 9 et 12 [Figure 4]), alors qu'une élève se positionne derrière (1 élève, dessin 10 [Figure 4]) et une autre sans décor, juste à côté de son panneau (1 élève, dessin 11 [Figure 4]). Des élèves ont dessiné un public (10 élèves). Le visage de l'oratrice ou de l'orateur est parfois accompagné de traits pour signaler les tremblements (3 élèves, dessin 9 [Figure 4]) et les bouches sont ouvertes (7 élèves), fermées (7 élèves), en dents de scie (6 élèves, dessin 11 [Figure 4]), ou ondulées (1 élève, dessin 12 [Figure 4]).

## Figure 4

### Dessins 9 à 12



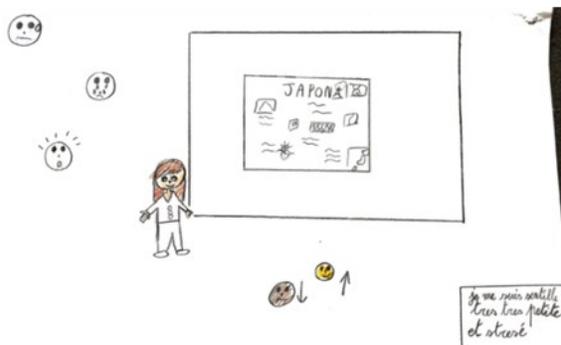
Dessin 9, JAMYOU25



Dessin 10, ANNDAR20



Dessin 11, ANNTI23



Dessin 12, MARGEA28

« Je me suis sentie très très petite et stressée » (MARGEA28)

Concernant les mots associés à ces dessins de type « décors », le mot stress revient majoritairement (13 élèves), ensuite la peur (3 élèves), la panique (1 élève), et deux phrases :

« Bah je me suis mis en rouge parce que quand je présente un exposé je me sens pas si bien que ça. Je suis très très stressé et donc bah heu j'ai peur, j'ai peur de mal présenter mon exposé » (CELTHO18 – enregistré)

« J'avais peur, je ne voulais plus regarder les autres, j'étais stressé » (ESMMIC22)

Et finalement, 9 élèves ont décidé de réaliser un acrostiche, où les mots renvoient à du négatif (dessin 13 [Figure 5]).

### Figure 5

Dessin 13



Dessin 13, JAMYOU25

Si le terme stress (7 élèves) revient le plus, d'autres sont observés dans ces acrostiches : peur (2 élèves), gêné (2 élèves), nerveux (2 élèves), timide (2 élèves), mal (1 élève), horreur (1 élève), irritation (1 élève), nœud à la gorge (1 élève), ennui (1 élève), oppressant (1 élève), compliqué (1 élève), honteux (1 élève), effrayé (1 élève), angoissé (1 élève), pas serein (1 élève) et horrifié (1 élève).

### Des dessins avec des émotions positives

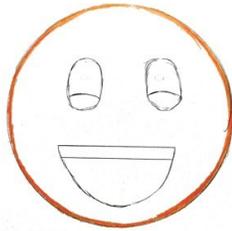
Sur les 236 dessins, 61 (26%) montrent uniquement une ou plusieurs émotions positives.

Parmi eux, 19 élèves dessinent des smileys et 5 élèves des personnages pour représenter leurs émotions positives. Elles et ils ont toutes et tous le sourire (dessins 14 à 16 [Figure

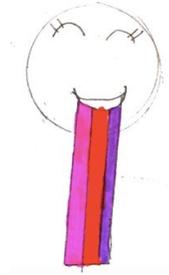
6]). Des symboles (6 élèves) qui font penser à la joie, comme des cœurs (4 élèves), un soleil (1 élève) ou un arc-en-ciel (1 élève, dessin 15 [Figure 6]) sont ajoutés.

### Figure 6

*Dessins 14 à 16*



Dessin 14, MANCHR02



Dessin 15, CARANT30



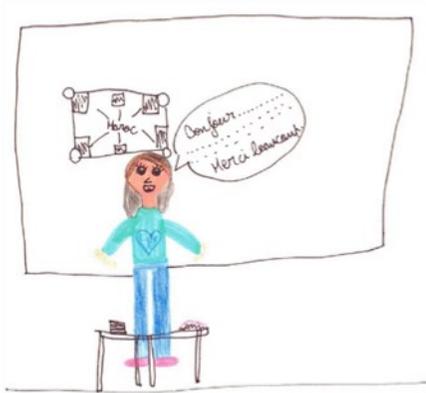
Dessin 16, VINMIC07

À ces smileys et personnages sont associés des mots comme : content (6 élèves), joyeux (5 élèves), heureux (2 élèves), écouté (1 élève), de bonne humeur (1 élève), zen (1 élève), amour (1 élève), bien sentie (1 élève), sereine (1 élève) et relax (1 élève).

Au lieu de dessiner des smileys, 27 élèves se représentent dans un « décor » de classe, la plupart dans une classe devant un tableau (24 élèves, dessins 17 et 19 [Figure 7]) ou de nature (1 élève, dessin 18 [Figure 7]). Lorsque les élèves se représentent dans le décor, elles et ils se montrent souriants (23 élèves) ou avec une bouche en forme de cœur (1 élève). Des élèves dessinent un public (9 élèves) qui dit « BRAVO » (1 élève) ou « Waw », « super », « trop cool » (1 élève, dessin 18 [Figure 7]) ; parfois la personne enseignante est dessinée en train de regarder l'élève qui parle (3 élèves, dessin 19 [Figure 7]).

**Figure 7**

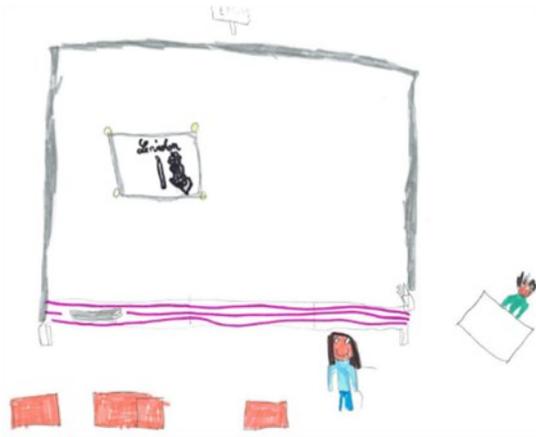
*Dessins 17 à 19*



Dessin 17, PASBOU12



Dessin 18, LAUTHO17



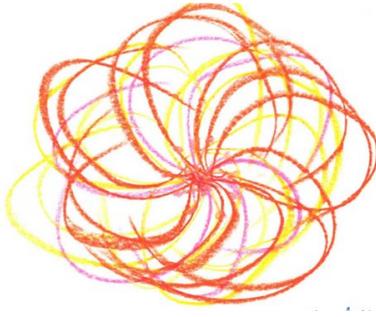
Dessin 19, AGEMAT05

Les mots associés à ces dessins « décor » sont la joie (5 élèves), se sentir bien (3 élèves), heureux (2 élèves), soulagé (1 élève), détendu (1 élève), à l'aise (1 élève), confiant (1 élève), cool (1 élève), pas stressé (1 élève).

Un **dessin plus symbolique** en forme de fleur a été réalisé par une élève (dessin 20 [Figure 8]).

### Figure 8

*Dessin 20*



Dessin 20, ISAREY06

« Heureuse de montrer ce travail sur lequel j'ai longtemps travaillé et soulagée de terminer !!! 😊 » (ISAREY06)

Les explications données à ces différents dessins montrent une palette d'émotions positives :

« Moi je me suis senti très très bien pendant mon exposé. J'ai eu beaucoup d'émotions. Je suis fort joyeux. J'ai eu beaucoup beaucoup d'émotions positives, j'ai trouvé ça super et j'ai été excité » (DORARD03, enregistré).

« J'étais très excité et tremblant et curieux de leurs réactions » (SEVDAV13)

« Comme si ma bouche parlait toute seule. Comme si je me laissais transporter sur le chemin vers la fin. Je dirais que je me suis sentie détendue » (GENERI07).

« J'ai voulu écrire mes émotions : j'étais fière, envie de rire » (CHRJER13)

« Je me sentais heureuse et soulagée d'être passée la première pour pouvoir montrer l'exemple aux autres » (SELGUI12)

Enfin, 9 élèves ont choisi de réaliser **un acrostiche** (dessins 21 et 22 [Figure 9]),

**Figure 9***Dessins 21 à 22*

Dessin 21, AGEMAT05



Dessin 22, LAUJEA04

Concernant les mots associés, c'est la « joie » qui est la plus présente (10 élèves). Apparaissent aussi à deux reprises des termes comme magique, très bien, motivé, hilarant ; et à une reprise les termes suivants : pas ennuyeux, confiance, étincelant, stupéfiant, extraordinaire, super, excellent, sereine, normale, posé, cool, pas stressé, naturel, excité, enthousiasme, oser, imaginaire, original, marrant, facile, positif, soulagé, s'aider, s'entraîner, encourager.

**Des dessins avec des émotions mixtes**

Sur les 236 dessins, 125 (53%) montrent à la fois des émotions positives et négatives, ce qui est qualifié d'émotions mixtes.

Ici, 47 élèves utilisent des smileys (43 élèves) ou des personnages (4 élèves). Quand il s'agit d'émotions positives, les smileys affichent un sourire avec une bouche fermée (49 élèves, dessins 24, 26 et 30 [Figures 10 et 13]) ou une bouche ouverte (23 élèves, dessins 23 à 25, 29, 31 et 32 [Figures 10, 13 et 14]), ou une bouche qui souffle pour montrer le soulagement (8 élèves, dessins 24, 29 et 31 [Figures 10 et 13]).

Les émotions négatives sont quant à elles illustrées par des smileys ou des personnages avec une bouche en dents de scie (14 élèves, dessin 32 [Figure 14]), une bouche qui ondule (12 élèves, dessins 23 à 25 et 32 [Figures 10 et 14]), une bouche vers le bas (18 élèves, dessins 25 et 26 [Figure 10]), une bouche plate (23 élèves, dessins 25, 26 et 30 [Figures 10 et 13]), des larmes (6 élèves, dessins 25 et 28 [Figures 10 et 12]), de la sueur sur le visage

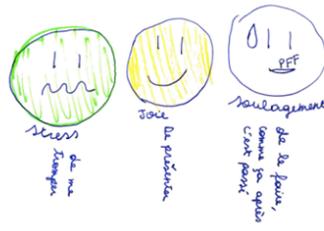
(15 élèves, dessins 24, 25 et 30 [Figures 10 et 13]), des tremblements (1 élève), une bouche ouverte de peur (12 élèves, dessin 23 [Figure 10]), les dents serrées (10 élèves), des joues colorées pour la gêne (3 élèves, dessin 31 [Figure 13]) ou la fierté (1 élève). Une élève écrit ce qu'elle ressent physiquement (tête qui tourne, chaud, rougissement).

## Figure 10

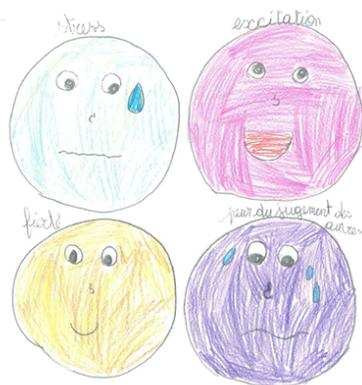
### Dessins 23 à 26



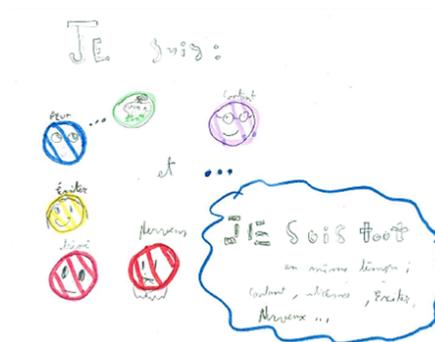
Dessin 23, CINCED30



Dessin 24, LAUNIC19



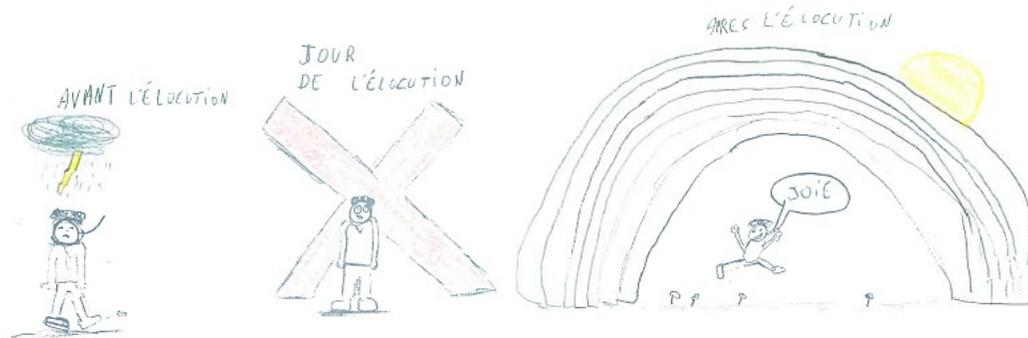
Dessin 25, JULYOU21



Dessin 26, NATPIE14

« Je suis tout en même temps : content, stressé, excité, nerveux... » (NATPIE14)

Trois élèves ont ajouté des symboles qui font penser à la joie comme un soleil (2 élèves), un arc-en-ciel (1 élève) ou des émotions négatives comme un nuage gris avec un éclair (1 élève, dessin 27 [Figure 11]).

**Figure 11***Dessin 27*

Dessin 27, CHR XAV02

Deux élèves ont mentionné des notes sources de leurs émotions positives ou négatives « 10/10, 20/20 » (1 élève, dessin 30 [Figure 13]) ou « 18/20 » (1 élève, dessin 28 [Figure 12]).

**Figure 12***Dessin 28*

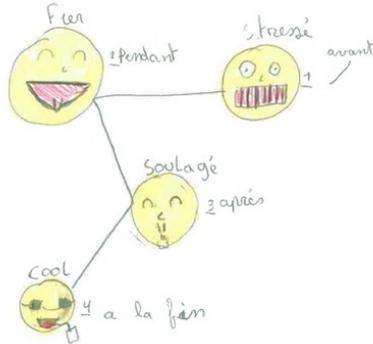
Dessin 28, NANDAV04

« J'aurais préféré plus [que 18/20]. Le dessin veut dire que j'étais mi-content mi-triste » (NANDAV04, dessin 29)

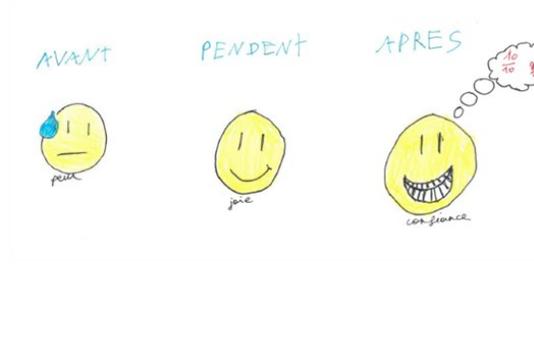
Parmi les élèves qui ont choisi de dessiner des smileys, 21 ont représenté l'évolution de leurs émotions positives et négatives avant-pendant-après l'exposé (15 élèves, dessins 27, 29 à 31 [Figure 11 et 13]) ou juste avant-après l'exposé (6 élèves). Avant l'exposé, ils et elles ont dessiné plus d'émotions négatives (19 élèves) que positives (5 élèves) ; pendant l'exposé, plus d'émotions positives (14 élèves) que négatives (12 élèves) ; et après l'exposé, plus d'émotions positives (22 élèves) que négatives (3 élèves).

**Figure 13**

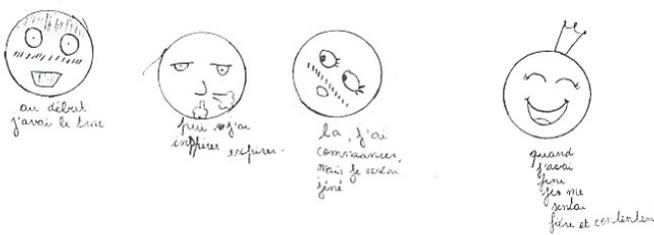
Dessins 29 à 31



Dessin 29, DAPVIN11



Dessin 30, ISAOSV09



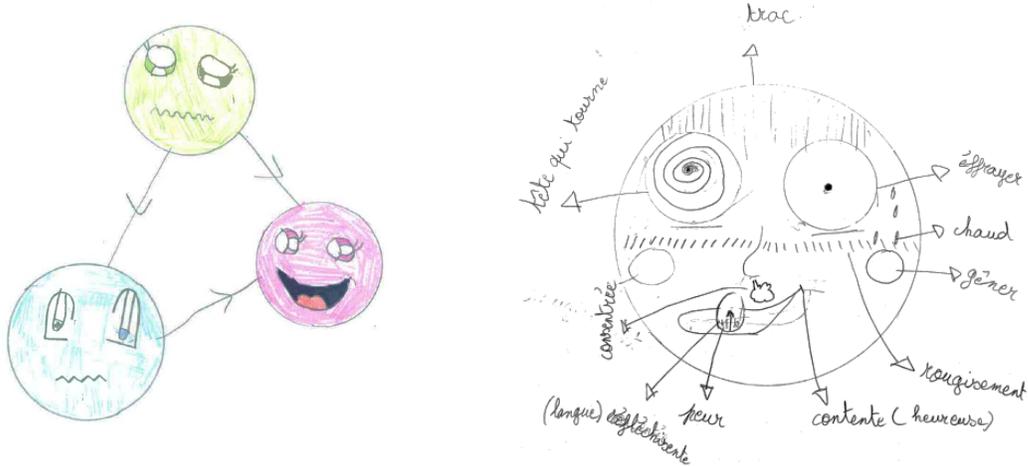
Dessin 31, VANGEO21

« Au début, j'avais le trac. Puis j'ai inspiré, expiré. Là, j'ai commencé, mais je restais gênée. Quand j'ai fini, je me sentais fière et contente »  
(VANGEO21, dessin 31)

Pour montrer leurs émotions mixtes, beaucoup ont dessiné des smileys différents sur la page (43 élèves, dessins 23 à 26 et 29 à 32 [Figures 10 et 13]). Trois autres élèves ont illustré leurs émotions mixtes en divisant un seul visage : en deux parties (1 élève, dessins 28 et 33 [Figures 12 et 14]), en trois (1 élève) ou même en quatre (1 élève) avec des parties positives et négatives.

**Figure 14**

Dessins 32 à 33



Dessin 32, EELUS29

Dessin 33, BARQUE20

Deux élèves ont ajouté l'intensité des émotions en représentant une forme de jauge, dont l'une d'elle montre les émotions qui sortent de son cœur au recto et un paysage intérieur avec un code couleur au verso (1 élève, dessin 34 [Figure 15]).

**Figure 15**

Dessin 34



Dessin 34 recto verso, SINMAR21

Pour les émotions mixtes, ces smileys/personnages sont surtout associés à des émotions positives : joie (31 élèves), fierté (9 élèves), soulagement (9 élèves), heureux (7 élèves) et excité (6 élèves), confiant (3 élèves), serein (2 élèves), de bonne humeur (2 élèves) déstressé (1 élève), rassuré (1 élève), chouette (1 élève), amour (1 élève), concentré (1 élève). Pour les émotions négatives, le stress (30 élèves) est très présent, mais aussi la peur (19 élèves) et la colère (5 élèves), confus (1 élève), paniqué (1 élève), c'est dur (1 élève), ennuyé (1 élève), pas sûr (1 élève), renfermé (1 élève), gêné (1 élève), triste (1 élève), nerveux (1 élève), perdu (1 élève).

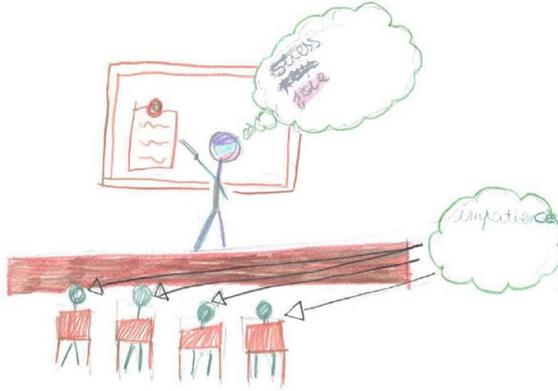
Et six élèves expriment en plus la raison de leur émotion : joie de présenter, soulagement de le faire comme ça après c'est passé, peur d'avoir oublié, peur que les autres rigolent, peur du jugement des autres, stress de me tromper.

Concernant les mots qui apparaissent aux différents moments évoqués, avant l'exposé, c'est surtout le stress (9 élèves) et la peur (7 élèves) qui priment ; pendant l'exposé, il est plus question de joie (9 élèves) que de stress (6 élèves) ; et après l'exposé, c'est la joie (7 élèves), le soulagement (5 élèves) ou la fierté (4 élèves) qui surpassent la colère (2 élèves) et la tristesse d'avoir fini (1 élève).

Quand elles et ils ne dessinent pas un smiley, des élèves se représentent dans un « décor » de classe (43 élèves), devant un tableau (28 élèves, dessin 35 [Figure 16]) ou un panneau (9 élèves, dessins 35, 36, 38, 39, 41 à 43 [Figures 16, 17 et 18]), devant un public (11 élèves, dessins 35 à 37 et 44 [Figures 16 et 18]) qui dit parfois « Bravo, Lucas » (1 élève, dessin 36 [Figure 16]), « Wow, trop cool, encore » (1 élève), « c'est très bien ? » (1 élève) ; avec l'orateur·rice qui parle (10 élèves, dessins 37, 41, 43 à 45 [Figures 16, 17, 18 et 19]) ou qui pense (8 élèves, dessin 35 [Figure 16]). Un élève dessine ce qui s'est réellement passé contrairement à ses craintes (dessin 37 [Figure 16]).

**Figure 16**

Dessins 35 à 38



Dessin 35, CINHUG09



Dessin 36, LAUNIC20



Dessin 37, LIDMOU25



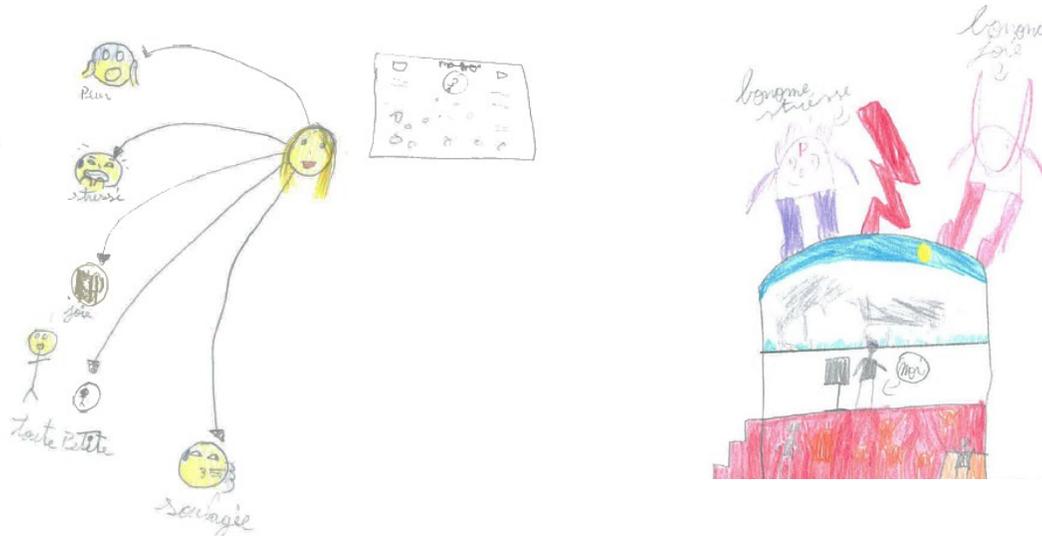
Dessin 38, ROSGIO13

Avec un décor en arrière-fond, les élèves montrent également les émotions mixtes qui les habitent, ils et elles se dessinent avec une bouche souriante (22 élèves, dessins 37 à 44 [Figures 16, 17 et 18]), une bouche ondulée (5 élèves, dessins 38, 42 et 43 [Figures 16 et 18]), une bouche ouverte de peur (1 élève, dessin 39 [Figure 17]), une bouche plate (1 élève), une bouche vers le bas (1 élève), une bouche qui souffle pour montrer le soulagement (3 élèves, dessins 39 et 42 [Figures 17 et 18]) avec des larmes qui coulent (1 élève, dessin 37 [Figure 16]) ; tandis que d'autres ont choisi de dessiner des smileys ou des *Stordeur et al., 2025*

personnages d'émotions mixtes autour ou au-dessus de leur tête (16 élèves, dessins 39 et 40 [Figure 17]). Certains ont ajouté des cœurs (2 élèves, dessins 38 et 41 [Figures 16 et 17]).

**Figure 17**

Dessins 39 à 41



Dessin 39, NIKNIC03

Dessin 40, FRERIC10



Dessin 41, ISANIC16

Ici aussi une chronologie apparaît avant-pendant-après l'exposé (3 élèves, dessin 42 [Figure 18]), ou avant et après (1 élève, dessin 43 [Figure 18]), avant et pendant (1 élève)

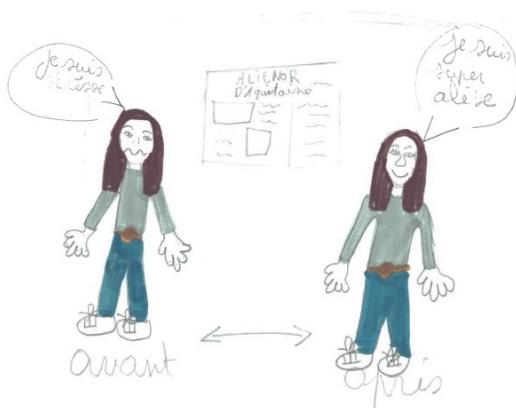
ou pendant et après (4 élèves). Avant l'exposé, les élèves ont dessiné plus d'émotions négatives (4 élèves) que positives (1 élève), pendant l'exposé, autant d'émotions positives (21 élèves) que négatives (21 élèves), et après l'exposé avec plus d'émotions positives (6 élèves) que négatives (2 élèves). Cela va dans le même sens que les smileys et les mots qui leur sont associés.

**Figure 18**

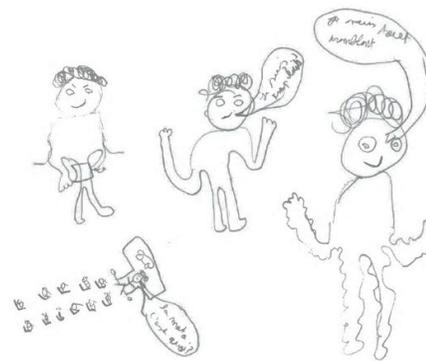
Dessins 42 à 44



Dessin 42, YALQUI26



Dessin 43, MARNIC17



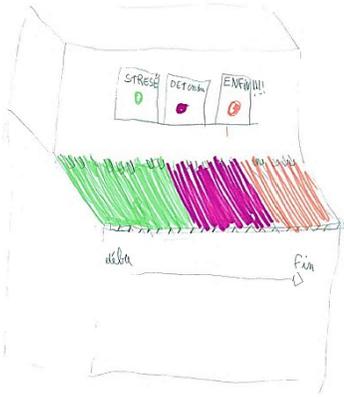
Dessin 44, SEVDAC13

Du côté des émotions négatives, les mots associés à ces dessins de décors font surtout référence au stress (26 élèves), mais aussi à la peur (8 élèves). Du côté des émotions positives, il est question de joie (13 élèves), de soulagement (7 élèves), de fierté (3 élèves), d'excitation (3 élèves) et de confiance (3 élèves).

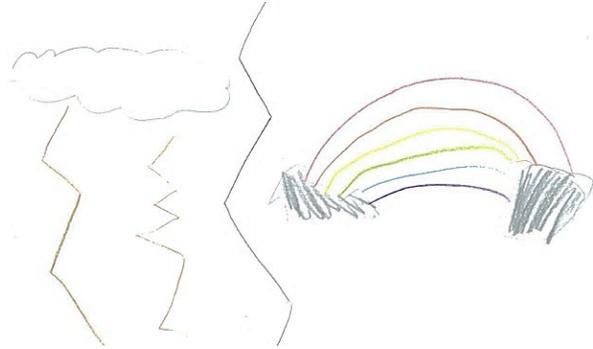
Quand les élèves ont représenté une certaine chronologie (avant-pendant-après) : avant l'exposé, ce sont les émotions négatives du stress (4 élèves), qui reviennent devant le soulagement (1 élève) et la joie (1 élève). Contrairement aux dessins smileys avec une chronologie, pendant l'exposé, le stress (18 élèves) est le plus présent dans les mots utilisés, suivi de peur (7 élèves), mal à l'aise (2 élèves), timide (2 élèves), angoissé (2 élèves), mal au ventre (2 élèves), tremblant (1 élève, dessin 44), nerveux (1 élève), pas bien (1 élève), triste (1 élève) et toute petite (1 élève).

Dans les émotions positives, c'est la joie (9 élèves) qui domine suivie de la confiance (3 élèves), du fait d'être à l'aise/zen/cool (3 élèves), de l'excitation (2 élèves), du soulagement (2 élèves), de la sécurité (1 élève), pensive (1 élève), fier (1 élève), curieux (1 élève), excellent (1 élève), bonheur (1 élève), oser le faire (1 élève), la pêche (1 élève). Après l'exposé, les émotions positives sont citées plus fréquemment : soulagé (4 élèves), content (3 élèves), heureusement surprise (1 élève), fier (1 élève) ; mais le stress (2 élèves) et la déception (1 élève) comme émotions négatives.

Deux dessins symboliques ont été répertoriés : un piano avec des touches tricolores et une chronologie (début vers la fin) et des émotions liées à des couleurs (vert pour le stress, violet pour détendu et orange « enfin » (1 élève, dessin 45 [Figure 19]) ; et un dessin avec un orage à gauche (nuage et éclair) pour exprimer la peur et un arc-en-ciel avec des nuages à droite pour dire que ça s'est bien passé (1 élève, dessin 46 [Figure 19]).

**Figure 19***Dessins 45 à 46*

Dessin 45, MARFRA15



Dessin 46, ARLALB07

Quant aux explications données à ces dessins, elles reflètent ce mélange d'émotions positives et négatives qui cohabitent chez les élèves lorsqu'ils repensent à leur exposé oral :

« Quand je pense à mon exposé je me revois et je sais que quand je parlais ma voix tremblait et je devenais rouge et tout ça c'était le stress et après j'étais très soulagé (j'ai jamais aimé parler devant tout le monde). » (BARCRI22)

« Au départ j'étais en panique stressée et j'avais peur, mais après j'étais heureuse, car j'avais eu 30/30. » (ELELUS29)

« Pendant mon exposé je me suis sentie un peu inquiète, fière, et soulagée » (SOPMAX15)

« Fière, joyeuse, un peu triste parce que j'avais fini mon exposé. » (YASBO4)

« Au début j'étais stressé puis j'ai été soulagé après l'exposé. » (VIOJOH27)

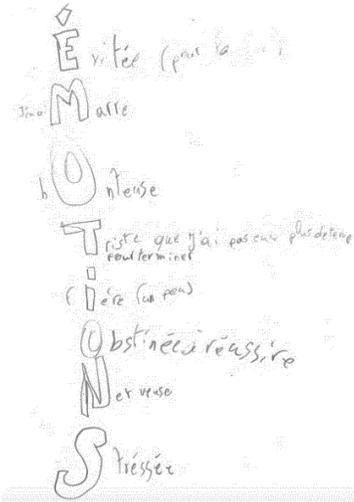
« Alors, mes émotions c'est la joie, étonné, excité, trop bien, normal, incroyable, extrêmement nickel, trop cool, top cool, stressé. » (MANJER26 – verbalisé enregistré)

Certains élèves, au nombre de 33, ont préféré réaliser un acrostiche. Il s'agit soit d'un acrostiche avec des mots uniquement (21 élèves, dessins 45 et 46 [Figure 19]), des mots entourés de smileys montrant des émotions positives et/ou négatives (9 élèves, dessins 47 à 49 [Figure 20]), avec une forme de chronologie dans les émotions (2 élèves, dessin 46 [Figure 19]), avec le thème présent (2 élèves, dessin 47 [Figure 20]) et d'autres dessins pour

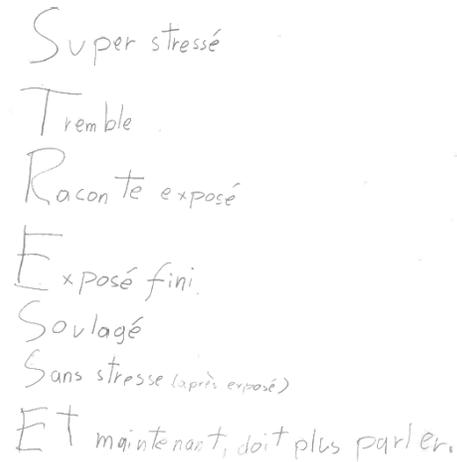
illustrer les émotions (un bras musclé pour héroïque, une main levée avec « yes » pour fier, une silhouette qui court pour « en forme » (3 élèves, dessin 49 [Figure 20]).

**Figure 20**

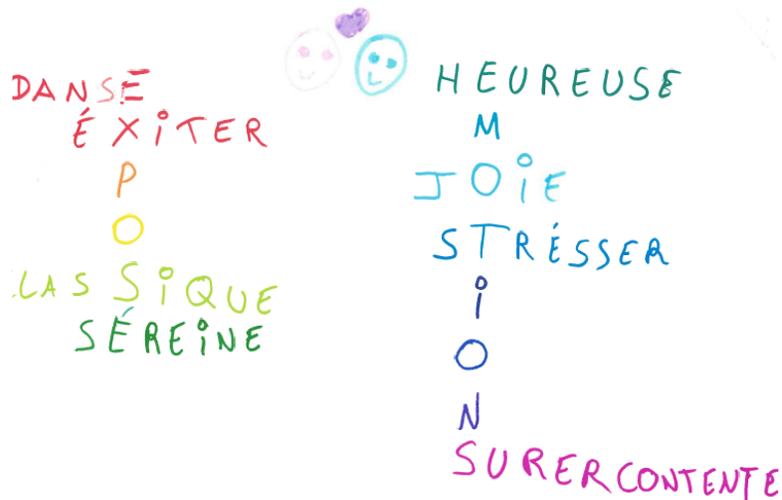
Dessins 47 à 51



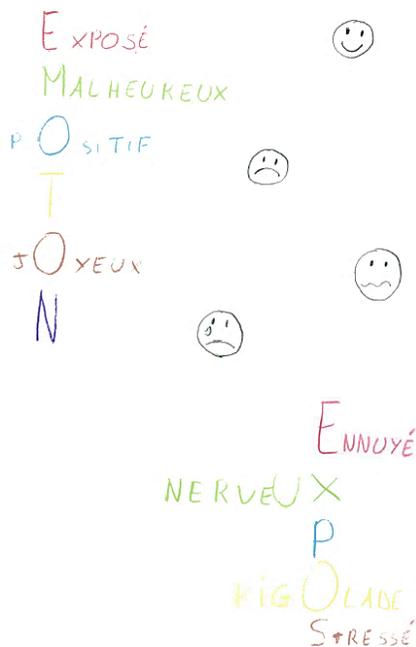
Dessin 47, TEOJOA24



Dessin 48, AIJON12



Dessin 49, JENLUD16



Dessin 50, YOLMAT25



Dessin 51, PIEMAR09

Pour évoquer les émotions négatives, les mots écrits dans les acrostiches font majoritairement référence au stress (21 élèves), mais aussi à la tristesse (5 élèves), à la nervosité (4 élèves), à la peur (3 élèves) et aux tremblements qui lui sont associés (2 élèves), à la timidité (2 élèves). Dans une moindre mesure, pour un élève à chaque fois apparaissent des mots comme bof, perplexe, embêté, mou, hideux, mal, fatigue, colère, incontrôlable, tourmenté, douloureux, pression, épreuve ultime, malheureux, ennuyé, nul, peureux, seul, mal à l'aise, inutile, pas très satisfaisant.

Pour évoquer des émotions positives, les élèves ont écrit des mots qui disent la joie (15 élèves), mais aussi cool (9 élèves), l'excitation (8 élèves), le bonheur (5 élèves), le soulagement (4 élèves), la rigolade (3 élèves), sourire (3 élèves), incroyable (2 élèves), top (2 élèves), super (2 élèves), fier (2 élèves), positif (2 élèves), chouette (2 élèves), confiant (2 élèves). Et les termes suivants sont utilisés à une seule reprise : horripilant, marrant, hilarant, la hâte, nickel, excellent, sensationnel, magique, fabuleux, OMG, hurra, merveilleux, euphorique, fier, héroïque, en forme, ouvert, non fâchée, intéressée, énergie, sans stress, serein, tranquille, plaisant, original, intéressant, radieux, harmonieux, concentré, compétent, naturel, impressionnant, impressionné, bien, poli, enthousiasme, motivée.

## Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons cherché à documenter les émotions ressenties par des élèves du primaire en lien avec leur exposé oral en classe. En effet, ce genre oral, fréquent dans les classes (Colognesi et al., 2022a ; Dumais & Soucy, 2020 ; Sales-Hitier & Dupont, 2019 ; Sénéchal, 2017), expose l'élève et sa personne au regard et au jugement des autres (Dumortier et al., 2012), ce qui peut générer des émotions fortes chez elles ou lui (Lankroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020) liées au fait que l'élève est conscient·e de s'exposer au regard et au jugement d'autrui (Dumortier et al., 2012). Les émotions pourraient également être liées au sujet de l'exposé, ce que Pekrun et ses collègues (2018) appellent les émotions thématiques présentes en contexte scolaire.

La présente étude fournit des éclairages nouveaux sur les émotions ressenties par les élèves de 10-12 ans lors d'un exposé oral, en s'appuyant sur des dessins de 236 élèves comme moyen d'expression. Ces dessins sont : un ou plusieurs smileys/visages, un décor de classe où ils se dessinent eux-mêmes, des dessins symboliques ou un acrostiche sont accompagnés pour la plupart d'une explication. Ce qui montre que les élèves de cet âge possèdent un large panel de vocabulaire émotionnel (Hanin, 2018), tant pour les émotions positives et négatives exprimées et qu'ils sont capables d'identifier et d'exprimer leurs émotions (Gentaz, 2017 ; Thommen et al., 2021).

L'analyse des dessins montre que la majorité des élèves (53%) éprouvent des émotions mixtes, un constat qui souligne la complexité de l'expérience émotionnelle lors de la prise de parole en public (Lankroon et al., 2022 ; Merz et al., 2019 ; Tsang, 2020) et qui va dans le sens de Moeller et ses collègues (2018) qui ont montré que des émotions mixtes peuvent coexister dans un contexte d'apprentissage. Ces émotions ne sont pas unidimensionnelles, mais plutôt un amalgame de ressentis positifs et négatifs, ce qui peut influencer la performance et l'attitude des élèves envers l'apprentissage (Pekrun, 2006 ; Schutz & DeCuir, 2002) et donc ici, le développement de la compétence à communiquer oralement.

Mais le fait que 21 % des élèves n'aient exprimé que des émotions négatives est particulièrement préoccupant. Parmi les émotions citées et les dessins, c'est le stress et la peur qui ressortent le plus, suivis de la honte, de la nervosité et de la gêne. Ces résultats font écho aux travaux de Pekrun (2006), qui démontrent que les émotions négatives peuvent perturber les processus cognitifs, réduisant ainsi la capacité des élèves à mobiliser leurs compétences de manière optimale. D'autres conclusions d'études antérieures (Dewaele, 2017 ; Stordeur et al., soumis) démontrent que ces émotions négatives peuvent avoir un impact significatif sur la performance orale des élèves, en réduisant leur capacité

à mobiliser efficacement leurs compétences linguistiques. En conséquence, ces élèves risquent de développer une aversion pour les situations d'exposé oral, ce qui pourrait limiter leur développement futur dans cette compétence. L'identification de ces émotions par les personnes enseignantes est donc importante pour permettre une intervention précoce et adaptée.

Par ailleurs, les émotions uniquement positives sont représentées presque au même plan que les négatives (26%). Ici, c'est la joie qui prime (joyeux, content), le fait d'être heureux, de se sentir bien, d'être motivé et fier de soi. Des élèves évoquent également des actions positives qui les ont aidés (s'entraîner, s'aider, encourager). Cela montre qu'il est possible de vivre l'exposé oral comme une expérience positive. Ce constat ouvre des perspectives intéressantes pour mieux comprendre pourquoi certaines et certains élèves apprécient particulièrement les exposés oraux. Les facteurs pouvant expliquer ce ressenti positif - comme la nature du sujet choisi, les stratégies de préparation ou le soutien reçu - mériteraient d'être explorés. Ces éléments pourraient constituer des leviers pédagogiques précieux pour accompagner les élèves pour qui les exposés oraux suscitent davantage d'émotions négatives.

Ces résultats font écho aux résultats que nous avons obtenus dans nos travaux antérieurs, tout en y apportant un éclairage nouveau.

Tout d'abord, dans notre étude de profils émotionnels par questionnaires (Stordeur et al., soumis), nous avons vu que des élèves ressentaient essentiellement des émotions positives, négatives ou mixtes, avec une majorité d'élèves de profil positif dominant avant, pendant et après l'exposé. Or, l'analyse des dessins met en évidence une majorité d'élèves représentant des émotions mixtes. Ce résultat montre une différence dans le type d'émotions récoltées. En effet, les questionnaires de l'étude sur les profils collectaient les émotions des élèves « à chaud » au plus près de leur émergence, car les émotions sont des phénomènes de courte durée. Dans cette étude-ci, il s'agit plutôt d'émotions « à froid », ou plus précisément ce qui reste affectivement chez les élèves 15 jours après leur exposé. Il s'agit donc des émotions qui restent et avec lesquelles l'élève s'engagera dans l'exposé suivant, sauf si un travail en classe est mis en place.

Ensuite, dans d'autres travaux antérieurs (Stordeur et al., 2025), nous avons mobilisé l'autoconfrontation comme moyen pour permettre aux élèves d'exprimer leurs émotions. Parmi d'autres atouts que l'autoconfrontation présente, nous avons conclu qu'elle était utile pour la personne enseignante qui désire avoir accès aux émotions (parfois cachées) des élèves. Nous voyons ici que les élèves peuvent aussi le faire par dessins et ont

d'ailleurs, pour cela, utilisé un large panel de mots, mais également des expressions très diversifiées pour illustrer leur·s état·s intérieur·s.

### **Implications pratiques**

Dans cette étude, nous avons exploré comment les élèves représentent leurs émotions en lien avec un exposé oral à travers le dessin, un médium peu mobilisé en didactique de l'oral. Nos résultats montrent que les émotions ressenties par les élèves ne sont pas de simples réactions périphériques, mais jouent un rôle central dans leur performance et leur perception de l'exposé. Ce constat souligne la nécessité d'intégrer une dimension émotionnelle dans l'enseignement de l'oral. En montrant que les émotions peuvent être considérées comme la « face cachée du triangle didactique » (Cuisinier & Pons, 2011), nos travaux ouvrent des pistes pour repenser les dispositifs d'enseignement de l'oral afin d'y intégrer cette dimension. En effet, nous postulons qu'ainsi, les personnes enseignantes peuvent mieux préparer les élèves à gérer le stress et à transformer des émotions négatives en catalyseurs de performance.

Pour cela, nous voyons plusieurs implications pratiques à cette étude.

Premièrement, il semble pertinent que les personnes enseignantes et les élèves reconnaissent la diversité des émotions qui peuvent être présentes lors d'un exposé oral. Cette reconnaissance pourrait passer par des séances de discussions ouvertes sur les ressentis des élèves. Faire un partage social des émotions (Rimé, 2009) entre les élèves et avec la personne enseignante offrirait aux élèves une opportunité de discuter de leur ressenti, de recevoir du réconfort, d'apprendre à comprendre leurs émotions (origine et conséquences), de chercher ensemble des pistes de régulation émotionnelle, ce qui sont autant de moments pour apprendre les compétences émotionnelles et passer du stade des connaissances à celui d'habileté pour arriver à ce que cela devienne une habitude (Mikolajczak, 2020b).

Deuxièmement, il semble utile de travailler véritablement les émotions des élèves dans le cadre de l'enseignement de l'oral, puisque la dimension émotionnelle en fait partie intégrante (Dumais, 2016) et que les émotions négatives dans ce cadre constituent un obstacle à la réussite (Reeves et al., 2021). Pour ce faire, le dessin nous semble être un instrument innovant à mobiliser, car il permet de recueillir des informations auprès d'élèves qui peuvent s'exprimer et apporter des traces de leur perception (Bourassa, 1997 ; Bree, 2021 ; Ezan et al., 2015), donnant ainsi accès à ce qui est caché. Puisque les émotions positives et négatives évoluent en cours de tâche orale (Stordeur et al., soumis), il nous

paraîtrait opportun de les sonder auprès des élèves au fur et à mesure du dispositif pour que la personne enseignante puisse adapter son enseignement (Colognesi et al., 2022b). En outre, laisser aux élèves un vrai choix (Patall, 2008) du type d'expression que ce soit graphique, vocal, corporel, informatique, etc. serait un atout supplémentaire.

Troisièmement, et en parallèle, incorporer des activités régulières de prise de parole en public dans la routine scolaire pourrait désensibiliser progressivement les élèves à la peur de parler devant les autres. L'exposition répétée, combinée à un soutien émotionnel adéquat, peut aider les élèves à développer une confiance durable dans leurs compétences orales.

### **Limites**

Malgré le soin apporté à notre recherche, elle comporte des limites qui ouvrent vers des perspectives de recherche.

Tout d'abord, même si les élèves ont eu la possibilité de choisir librement leur sujet d'exposé, ce qui introduit une variabilité liée aux intérêts et à la perception personnelle de chaque élève, nous n'avons pas contrôlé toutes les variables contextuelles, telles que les conditions spécifiques de chaque classe, les méthodes de préparation utilisées par les personnes enseignantes, ou encore les dynamiques de groupe. Ces différences peuvent influencer les émotions ressenties et la manière dont les élèves abordent l'exposé oral. C'est le cas spécifique de certains dessins qui semblaient refléter des émotions associées à la note obtenue lors de l'évaluation orale, plutôt qu'à l'expérience même de la prise de parole. Bien que ces facteurs aient pu moduler les résultats, leur analyse dépasse le cadre de cette étude. Néanmoins, ils ouvrent des pistes intéressantes pour de futures recherches sur l'impact du contexte d'apprentissage sur les émotions liées à la prise de parole.

Ensuite, nous avons observé que quelques dessins montraient de nettes similitudes. Nous ne pouvons pas exclure que des élèves aient cherché l'inspiration auprès de leur camarade de banc. En outre, nous avons analysé les dessins par la porte d'entrée des émotions représentées (négatives, positives et mixtes).

Enfin, les émotions sont des phénomènes de courte durée qui arrivent en réaction à un événement significatif pour la personne (Reeve, 2017 ; Sander & Scherer, 2019). Ces dessins ont été récoltés rapidement après la fin du dispositif d'exposé oral, mais il nous semblerait utile de mettre en place conjointement d'autres types de récoltes de données

pour capturer ces émotions au plus près du moment où elles se déclenchent pour pouvoir y répondre adéquatement.

## Références

- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2011(02), 179. <https://doi.org/10.4074/S0013754511002023>
- Bélanger, M. & Richard, V. (2017). L'éthique de la recherche en contexte de classe : des moyens d'actualisation de la responsabilité des enseignants du secondaire envers leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 45(1), 155–173. <https://doi.org/10.7202/1040725ar>
- Bourassa, M. (1997). Le dessin, mieux comprendre pour mieux intervenir. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 38(2), 111-121. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.38.2.111>
- Brée, J. (2021). Optimiser la diversité des techniques pour collecter l'information auprès des enfants. Dans J. Brée (Ed.), *Kids marketing* (pp. 149- 180). <https://doi.org/10.3917/ems.bree.2021.01.0149>
- Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 221-231). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221>
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., & Gouin, J.-A. (2022b). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479-495. <https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2020.184937>
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C., & Hanin, V., (2022a). Bonne nouvelle : les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas... *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 1-30.
- Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futurs) personnes enseignantes : les fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 126–149. <https://doi.org/10.7202/1108189ar>

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 81, 9-21. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2603>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. *Hal*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In S. Loewen & M. Sato (Eds.). *The routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 433-450). New York: Routledge.
- Doherty, C. A., Kettle, M. A., May, L. A., & Caukill, E. (2011). Talking the talk: Oracy demands in first year university assessment tasks. *Assessment in Education*, 18(1), 27-39.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels* (6<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56. <https://doi-org.proxy.bib.ucl.ac.be:2443/10.4000/dse.1347>
- Dumais, C., & 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>
- Dumortier, J. L., Dispy, M., & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé. S'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>
- Ezan, P., Gollety, M., & Hemar-Nicolas, V. (2015). Le dessin comme langage de l'enfant : Contributions de la psychologie à l'enrichissement des méthodologies de recherche appliquées aux enfants consommateurs. *Recherche et Applications en Marketing (French Edition)*, 30(2), 82-103. <https://doi.org/10.1177/0767370114565766>
- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : Comment les développer ? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 24-32. <https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024>
- Hanin, V. (2018). *Une approche tridimensionnelle de la résolution de problèmes mathématiques chez les élèves en fin d'enseignement primaire* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain).
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *LI- Educational*

*Studies in Language and Literature*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>

- Landkroon, E., van Dis, E. A. M., Meyerbröker, K., Salemink, E., Hagens, M., & Engelhard, I. M. (2022). Future oriented positive mental imagery reduces anxiety for exposure to public speaking. *Behavior Therapy*, 53, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2021.06.005>
- Larsen, J. T., & McGraw, A. P. (2014). The case for mixed emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(6), 263–274. <https://doi.org/10.1111/spc3.1210>
- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. *Learning and Instruction*, 48(1), 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Merz, C. J., Hagedorn, B., & Wol, O. T. (2019). An oral presentation causes stress and memory impairments. *Psychoneuroendocrinology*, 104, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2019.02.010>
- Mikolajczak, M. (2020a). Les émotions. Dans M. Mikolajczak (Ed.), J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis, *Les compétences émotionnelles* (2<sup>e</sup> éd.) (pp. 11-35). Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M. (2020b). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak (Ed.), J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis, *Les compétences émotionnelles* (2<sup>e</sup> éd.) (pp. 1-9). Paris: Dunod.
- Moeller, J., Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & White, A. E. (2018). Mixed emotions: Network analyses of intra-individual co-occurrences within and across situations. *Emotion*, 18(8), 1106–1121. <https://doi.org/10.1037/emo0000419>
- Morón-Monge, H., Hamed, S., & Morón Monge, M. del C. (2021). How Do Children Perceive the Biodiversity of Their nearby Environment: An Analysis of Drawings. *Sustainability*, 13(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13063036>
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin, *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp.69-83). Côte Saint-Luc: Peisaj.
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P.A. (2015). Émotions et apprentissages scolaires : Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et formation*, 79, 27-42. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2435>

- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotion in education* (pp. 1–10). New York: Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Muis, K.R., Frenzel, A.C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. New York: Routledge.
- Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Developpements*, 10(1), 45-60.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions* (2d ed.) (R. Kaelen, Trans.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. (Original work published 2015, 2009).
- Reeves, R., Elliott, A., Curran, D., Dyer, K., & Hanna, D. (2021). 360° video virtual reality exposure therapy for public speaking anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of Anxiety Disorders*, 83, 102451. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102451>
- Rimé, B. (2009). *Le partage social de l'émotion*. Paris : Presses universitaires de France.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 415-444.
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ? *Recherches*, 73, 113-129.
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2019). *Traité de psychologie des émotions*. Malakoff: Dunod.
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134.
- 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 & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 131-149). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Stordeur, M.-F., & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Stordeur, M.-F., Coppe, T., Parmentier, M., Nils, F., & Colognesi, S. (soumis). Patterns of pupils' emotions related to an oral presentation: a longitudinal mixed-method approach, *Teaching and Teacher Education*.

- Stordeur, M.-F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>
- Stordeur, M.-F., Nils, F., Francotte, E., & Colognesi, S. (2025). Le pari de l'utilisation des autoconfrontations pour accompagner les élèves du primaire dans la production d'exposés oraux. *Phronesis*. 1-27. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2025-v14-n1-phro09832/1116132ar/abstract/>
- Stordeur, M.-F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, P. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces 30 dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37. <https://journals.openedition.org/reperes/5988>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, UK: Sage.
- Taylor, B. (2016). Rhetoric and oracy in the classics classroom. *Journal of Classics Teaching*, 17(33), 14–21. <https://doi.org/10.1017/S2058631016000064>
- Thommen, É., Baggioni, L., Veyre, A., & Guidetti, M. (2021). Le QCEE : Un nouvel outil pour étudier le développement de la compréhension des émotions par l'enfant. *Enfance*, 4(4), 413-434. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0413>
- Tornare, E., Czajkowski, N. & Pons, F. (2016). Emotion and orthographic performance in a dictation task: Direct effect of the emotional content. *L'Année psychologique*, 116, 171-201. <https://doi.org/10.3917/anpsy.162.0171>
- Tsang, A. (2020). The relationship between tertiary-level pupils' self-perceived presentation delivery and public speaking anxiety: A mixed-methods study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(7), 1060–1072. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1718601>
- Walker, K., Caine-Bish, N., & Wait, S. (2009). “I Like to Jump on My Trampoline”: An Analysis of Drawings From 8- to 12-Year-Old Children Beginning a Weight-Management Program. *Qualitative Health Research*, 19(7), 907-917. <https://doi.org/10.1177/1049732309338404>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion*, 10(3), 481–494. <https://doi.org/10.1037/a0019005>

# Coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire

Karine Desrochers<sup>1</sup>, Christian Dumais<sup>1</sup> et Rachel Berthiaume<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

<sup>2</sup>Université de Montréal, Québec, Canada

## Pour citer cet article :

Desrochers, K., Dumais, C. et Berthiaume, R. (2025). Coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève : effets sur la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire. *Didactique*, 6(2), 162-203. <https://doi.org/10.37571/2025.0207>

**Résumé :** L'évaluation formative de l'oral, contribuant notamment à la diminution du stress des élèves à l'égard des présentations orales (Paquet, 2021), est peu présente en classe de français langue d'enseignement au niveau secondaire au Québec (Vega, 2013). Par ailleurs, la coévaluation, un moyen pouvant être mobilisé pour évaluer la compétence à communiquer oralement (CCO) en cours d'apprentissage, semble méconnue des personnes enseignantes (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012) et peu de recherches s'y sont intéressées en contexte québécois. Nous avons donc mené une recherche ayant les deux objectifs suivants : 1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets. Pour ce faire, une recherche par méthodes mixtes a été réalisée auprès de trois groupes de première secondaire (élèves de 12 et 13 ans). Une séquence d'enseignement de l'oral comprenant une coévaluation formative élève-élève (groupe expérimental 1) ou enseignant·e-élève (groupe expérimental 2) a été mise en place. Les résultats issus d'un prétest et d'un posttest indiquent que les deux coévaluations produisent un effet d'amélioration similaire. De plus, une analyse de contenu des verbatims d'entrevues semi-dirigées nous a permis de décrire 11 raisons pouvant expliquer les effets produits par les deux coévaluations expérimentées.

**Mots-clés :** compétence à communiquer oralement, enseignement de l'oral, évaluation de l'oral, coévaluation, autoévaluation.

## Problématique

Au Québec, selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du secondaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2004/2006; 2007/2009), la discipline « Français langue d'enseignement » se divise en trois compétences : écrire des textes variés, lire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées<sup>1</sup>. En plus d'être une compétence disciplinaire, l'oral est également considéré par le PFEQ actuellement en vigueur comme une compétence transversale. Malgré ce double statut, notre recension des écrits nous indique que les activités liées à l'oral en classe de français se limiteraient souvent à des exposés oraux effectués sans enseignement préalable (Dumais et al., 2023; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). Dans ce cas, le soutien offert aux élèves semble essentiellement reposer sur un enseignement par consignes<sup>2</sup>, ce qui aurait un impact minime sur les apprentissages des élèves et amènerait ces derniers à concevoir l'oral comme une activité angoissante et décontextualisée (Lafontaine, 2004).

Ainsi, les écrits consultés nous amènent à constater la prédominance de l'oral utilisé, soit un oral basé sur les connaissances antérieures des élèves et non enseigné pour lui-même, au détriment de l'oral enseigné, soit un oral où sont définis et mis en pratique différents objets d'enseignement-apprentissage (par exemple le débit, le regard, les registres de langue, etc.) (Soucy et Dumais, 2022). Cette situation pourrait possiblement s'expliquer par différentes difficultés faisant obstacle au travail du personnel enseignant : le manque de formation initiale et continue en didactique de l'oral (Boyer et al., 2018; Sénéchal, 2016), la méconnaissance des caractéristiques de l'oral (Dumais et al., 2023; Lafontaine et Messier, 2009), les lacunes des manuels de français – dont le peu de place accordé à l'oral et la présence d'activités mettant de l'avant un enseignement par consignes – (Fisher, 2012; Sénéchal, 2012) et diverses conditions pédagogiques défavorables, dont la taille et l'hétérogénéité des groupes (Sénéchal, 2012). Par ailleurs, au Québec, l'oral représente 20 % de la note finale en français de la première à la quatrième année du secondaire et 10 % de la note finale en cinquième secondaire (MELS, 2011). Il est donc possible que ces

---

<sup>1</sup> Bien que les prescriptions ministérielles utilisent le terme « communication orale », nous utilisons plutôt le terme « oral » dans le cadre de cet article. À l'instar de Dumais (2014) et de Nolin (2013), nous sommes d'avis que le terme « oral » est davantage utilisé dans les recherches consultées et qu'il comprend autant la production orale que la compréhension orale.

<sup>2</sup> Cette expression est utilisée lorsque l'enseignement se limite à une liste de consignes donnée à l'élève (concernant la structure, le temps de parole, etc.). Les attentes sont simplement énumérées sans faire l'objet d'un réel enseignement et d'une mise en pratique en classe. La prise de parole est habituellement préparée à la maison (Dumais et Soucy, 2020).

faibles pourcentages influencent la place accordée à l'oral dans les classes (Dumais et al., 2023).

De fil en aiguille, la faible présence de l'oral enseigné est susceptible de rendre plus difficile l'évaluation des apprentissages. Sans pouvoir baser leurs critères d'évaluation sur des objets d'enseignement-apprentissage préalablement enseignés, des personnes enseignantes éprouvent une impression de subjectivité (Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013), peinent à établir leurs attentes (Dumais, 2012, 2014) et réalisent seulement quelques évaluations finales par année dans le but d'inscrire une note au bulletin scolaire des élèves (Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013). De leur côté, ceux-ci semblent ressentir un niveau de stress élevé en situation de prise de parole, ce qui affecterait négativement leur engagement relatif au développement de leur propre compétence à communiquer oralement (CCO) (Paquet, 2021). Des études ont également souligné le risque émotionnel associé aux prises de parole (Colognesi et Hanin, 2020; Dumais et al., 2023; Stordeur, 2023). Par exemple, en l'absence de soutien quant à la régulation de leurs émotions, les élèves sont notamment susceptibles d'éprouver une surcharge cognitive en situation d'évaluation de l'oral ou de réagir de manière excessive (Stordeur, 2023).

Face aux défis sous-tendant l'évaluation de l'oral, la mise en place d'évaluations formatives pourrait être une solution. En effet, en plus de permettre à la personne enseignante de mieux définir ses attentes à l'égard des objets d'enseignement-apprentissage et de concevoir ses outils d'évaluation en conséquence (Dumais, 2011; Lafontaine, 2007), elle contribuerait à diminuer le stress des élèves (Colognesi et al., 2020; Paquet, 2021), leur permettrait de prendre conscience de leurs forces et des éléments à retravailler (Paquet, 2021) et favoriserait leur régulation émotionnelle (Colognesi et Hanin, 2020) ainsi que l'amélioration de leur confiance en leur CCO (Dumais, 2008). Des recherches québécoises (Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Vega, 2013) mettent cependant de l'avant la faible présence des évaluations de l'oral à visée formative (appelées *évaluations au service de l'apprentissage* dans les documents ministériels québécois (MELS, 2011)).

Par ailleurs, les recherches s'intéressant à l'évaluation formative de l'oral sont peu nombreuses. À notre connaissance, seules les recherches de Dumais (2008) et de Paquet (2021) portent sur l'évaluation formative de l'oral à l'école secondaire québécoise. Ces études se sont chacune penchées sur un moyen d'évaluation, soit respectivement l'évaluation par les pairs (la coévaluation élève-élève) et l'autoévaluation. La coévaluation enseignant-e-élève, un autre moyen pouvant être utilisé dans le cadre d'une évaluation formative de l'oral, demeure peu explorée par la recherche. Par ailleurs, ce moyen

d'évaluation semble rarement exploité par le personnel enseignant québécois en lien avec le développement de la CCO des élèves du secondaire (Dumais, 2008; Sénéchal, 2012; Vega, 2013). Pourtant, selon les écrits recensés, la coévaluation formative enseignant·e-élève semble avantageuse. La discussion avec l'enseignant·e aiderait notamment les personnes apprenantes à mieux comprendre les attentes évaluatives et leur permettrait de recevoir des conseils et des rétroactions pouvant les aider à ajuster leur démarche d'apprentissage (Dumais, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Lafontaine, 2007). Toutefois, il convient de noter que les informations disponibles quant aux effets réels de cette coévaluation sur le développement de la CCO des élèves du secondaire sont plus que limitées et ne découlent pas de recherches.

En considérant que la coévaluation formative enseignant·e-élève est susceptible de favoriser les apprentissages des élèves (Durand et Chouinard, 2012) et en considérant l'absence de recherche en didactique de l'oral étudiant ce moyen d'évaluation, la question générale de notre recherche est la suivante : **Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire?**

Sur le plan scientifique, cette étude est susceptible de fournir des données inédites sur les effets de la coévaluation formative enseignant·e-élève, lesquelles sont absentes des publications scientifiques en didactique de l'oral au Québec. Par ailleurs, le fait d'explorer la coévaluation formative de manière plus large, y compris la modalité élève-élève, semble pertinent pour deux raisons principales : 1) mettre à jour des informations disponibles sur la coévaluation formative élève-élève; 2) comparer les effets des deux modalités de coévaluation formative (comparaison n'ayant, à notre connaissance, jamais été effectuée en didactique de l'oral à la suite de recensions des écrits sur la question). Du point de vue de la pertinence sociale, les résultats issus de cette recherche contribueront potentiellement à l'enrichissement des formations initiales et continues en didactique de l'oral ainsi qu'au développement d'outils et de démarches de coévaluation susceptibles de favoriser le développement de la CCO des élèves du secondaire.

## **Cadre conceptuel**

Puisque l'évaluation formative est une activité concomitante à l'enseignement (Durand et Chouinard, 2012), le cadre conceptuel présente d'abord des éléments relatifs à l'enseignement-apprentissage de l'oral. Il est ensuite question de l'évaluation de l'oral.

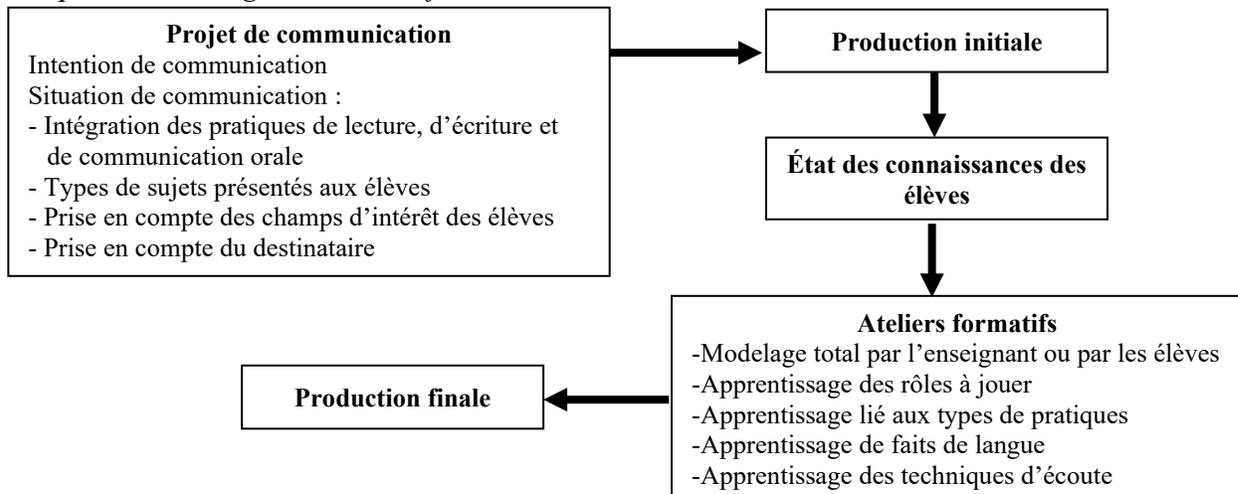
## Approche didactique de l'oral par les genres

L'approche didactique de l'oral<sup>3</sup> privilégiée par le PFEQ en vigueur (MELS, 2004/2006; 2007/2009) est celle de l'oral par les genres. Cette approche met de l'avant l'enseignement-apprentissage des caractéristiques associées aux genres (Dolz et Schneuwly, 1998), lesquels sont définis par Chartrand et al. (2015) comme « un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3). Certains genres oraux sont plus couramment utilisés en contexte scolaire, tels que l'exposé descriptif ou explicatif, et d'autres peuvent être utilisés en contexte scolaire et extrascolaire, comme le message publicitaire et l'entrevue (Soucy, 2019).

Au Québec, les travaux de Lafontaine (2001, 2007) ont mené à l'élaboration d'une séquence pouvant être mobilisée en classe de français en contexte d'enseignement-apprentissage d'un genre oral. Cette séquence, inspirée de Dolz et Schneuwly (1998), est illustrée à la Figure 1.

**Figure 1.**

### *Séquence d'enseignement de Lafontaine*



(Messier, 2007, p. 53)

<sup>3</sup> En accord avec Dumais et al. (2017), nous définissons l'expression *approche didactique de l'oral* comme « un point de vue ou une manière de concevoir l'enseignement d'un objet donné, ici l'oral, pour parvenir à un résultat, ici l'apprentissage de l'oral » (p. 107).

La première étape, soit la présentation du projet de communication, est suivie d'une production initiale. Cette dernière consiste en une prise de parole réalisée sans enseignement préalable et visant à identifier les acquis et les difficultés des élèves. Ces difficultés, soit quatre ou cinq objets d'enseignement-apprentissage identifiés lors de l'état des connaissances (étape 3), sont par la suite travaillées lors des ateliers formatifs (un atelier formatif par objet d'enseignement-apprentissage). Ultiment, les élèves sont amenés à réaliser une production finale lors de laquelle la personne enseignante procède à une évaluation des apprentissages.

Afin de structurer les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers formatifs, Dumais (2008) a identifié des étapes qui ont mené à l'élaboration du modèle didactique de l'atelier formatif. Ce dernier est composé d'une démarche pédagogique<sup>4</sup> en six étapes (Dumais et Messier, 2016), lesquelles sont décrites au Tableau 1.

---

<sup>4</sup> L'expression *démarche pédagogique* est entendue comme une « séquence d'opérations (phrases, étapes, etc.) qui peuvent être mises en œuvre par [la personne enseignante] ou par [les élèves] dans une situation pédagogique afin de favoriser l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 225).

**Tableau 1.***Étapes d'un atelier formatif*

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant·e, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. État des connaissances	L'état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant·e fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant, à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes : <i>quoi ?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet ?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence) ? et <i>quand</i> mettre en pratique cet objet ? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant·e peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

(Dumais et Messier, 2016, p. 17-18)

Ainsi, la séquence d'enseignement de Lafontaine (2007), pouvant inclure des ateliers formatifs structurés selon le modèle de Dumais et Messier (2016), est susceptible d'être utilisée dans le cadre de l'approche didactique de l'oral par les genres. Les notions relatives

à l'enseignement étant clarifiées, les prochaines sections se penchent sur l'évaluation de l'oral.

### Fonctions de l'évaluation

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) distingue deux principales fonctions que peut avoir l'évaluation des compétences (dont l'évaluation de la CCO) : celle d'aide à l'apprentissage et celle de reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). En plus des autorités ministérielles, plusieurs personnes chercheuses se sont penchées sur ces fonctions, dont De Ketele (2010) ainsi que Durand et Chouinard (2012). Alors que le premier utilise les termes *régulation* et *certification* pour nommer ces fonctions, les deuxièmes emploient plutôt les termes *évaluation pour l'apprentissage* et *évaluation de l'apprentissage* pour renvoyer aux mêmes concepts. En ce qui a trait à l'évaluation *pour* l'apprentissage, elle peut être utilisée à deux moments clés : en début et en cours d'apprentissage. L'évaluation en début d'apprentissage peut servir à évaluer le niveau de connaissances des élèves, permettant à la personne enseignante d'adapter sa planification et offrant à l'élève une meilleure compréhension de son niveau de compétence actuel (Durand et Chouinard, 2012). Quant à l'évaluation en cours d'apprentissage, elle vise à fournir des informations à l'élève quant aux aspects maîtrisés et aux aspects à améliorer, lui permettant ainsi de mieux contrôler son processus d'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Par ailleurs, selon Durand et Chouinard (2012), le concept de l'évaluation *pour* l'apprentissage aurait notamment été construit à partir des caractéristiques de l'évaluation formative, laquelle est définie de la manière suivante :

L'évaluation formative [...] a pour objet d'informer l'élève et l'enseignant du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser (p. 69).

En ce qui concerne l'évaluation *des* apprentissages, cette dernière intervient à la fin de la séquence d'enseignement. Elle vise à certifier la compétence de l'élève (De Ketele, 2010; Durand et Chouinard, 2012).

Puisque cette recherche s'intéresse plus précisément à la coévaluation formative, une description de ce moyen d'évaluation<sup>5</sup> est proposée ci-dessous.

### **Un moyen d'évaluation : la coévaluation**

Lorsqu'il est question d'oral, la coévaluation est un moyen d'évaluation interactif se caractérisant par la confrontation de plusieurs points de vue au sujet d'une même prise de parole (Dumais, 2011). En fonction des différentes modalités, la coévaluation peut impliquer la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de l'un ou de plusieurs de ses pairs (coévaluation élève-élève), ou encore la confrontation de l'autoévaluation de l'élève avec l'évaluation de son enseignant·e (coévaluation enseignant·e-élève). Il s'agit donc d'une démarche en deux temps : une autoévaluation est suivie d'une discussion avec la ou les personnes coévaluatrices au cours de laquelle les forces et les faiblesses de la prise de parole sont analysées. Pour plusieurs auteur·es (entre autres Dumais, 2008, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Gruber Jost et Vieille-Grosjean, 2019), l'autoévaluation prédiscussion joue un rôle important dans la mesure où, suggérant une remise en question, elle favorise l'ouverture au point de vue de l'autre et l'acceptation des rétroactions. Pour coévaluer, différents outils d'évaluation sont susceptibles d'être mobilisés, dont le questionnaire d'autoévaluation (rempli par l'élève évalué) et le questionnaire de coévaluation (rempli par la ou les personnes coévaluatrices).

Notre recension des écrits au sujet de la coévaluation en contexte d'enseignement-apprentissage de l'oral en milieu francophone<sup>6</sup> nous a permis de prendre connaissance de recherches réalisées au Québec (Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016) et en Belgique (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020). La lecture de ces études nous amène à dresser différents constats. D'une part, la plupart des recherches ont été réalisées au primaire (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Lafontaine et al., 2016). Bien que ces dernières apportent un éclairage intéressant, les contenus d'enseignement et les attentes ne sont pas les mêmes qu'au secondaire. Aussi, la plupart de ces études ont été menées en Belgique, soit dans un contexte éducatif différent de celui du Québec. D'autre part, les choix méthodologiques (par exemple le fait d'effectuer un

---

<sup>5</sup> À l'instar de Dumais (2011), nous considérons que l'expression *moyens d'évaluation* renvoie aux différentes façons d'évaluer. Ces moyens comprennent, entre autres, l'évaluation exclusive de la personne enseignante, l'autoévaluation et la coévaluation.

<sup>6</sup> Nous nous sommes principalement limités au contexte francophone étant donné la similitude entre les manières de concevoir la didactique de l'oral.

prétest avant une séquence d'enseignement et un posttest après cette dernière) n'ont pas permis d'isoler les effets de la coévaluation formative au sein d'une séquence d'enseignement. De plus, les études recensées offrent peu d'information quant aux raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative selon le point de vue des élèves (Colognesi, Vassart et al., 2020). Ces constats nous conduisent vers les objectifs spécifiques suivants : **1) mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire; 2) décrire des raisons pouvant expliquer ces effets à partir des propos d'élèves du secondaire.**

## Méthodologie

Afin d'atteindre ces objectifs spécifiques, une recherche par méthodes mixtes (RMM) a été menée. Dans l'optique d'expliquer nos résultats initiaux à l'aide d'une seconde phase de collecte de données, le devis *séquentiel explicatif* a été sélectionné (Creswell et Plano Clark, 2018). Ce devis commence par une phase quantitative (QUAN), laquelle est suivie d'une phase qualitative (QUAL). Le paradigme qui oriente nos choix est celui du pragmatisme (Tashakkori et al., 2021).

## Personnes participantes

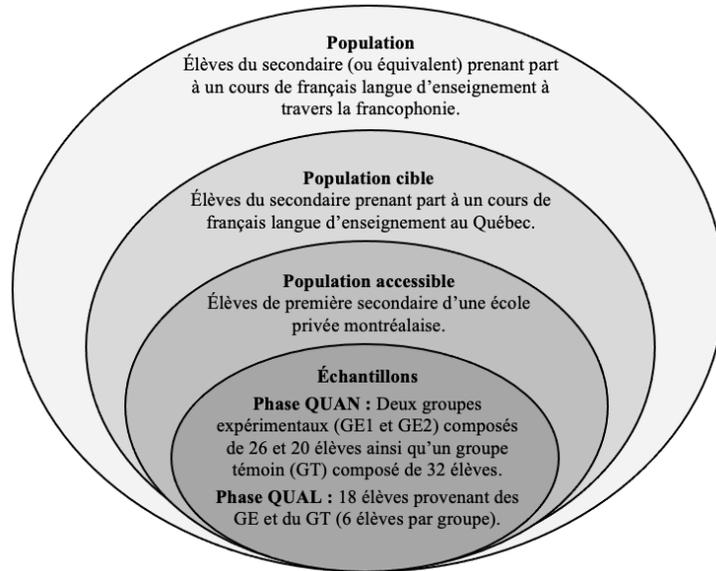
La recherche s'est déroulée dans trois groupes-classes de première secondaire évoluant au sein d'une école privée montréalaise. La Figure 2<sup>7</sup> offre différentes informations relatives à l'échantillonnage.

---

<sup>7</sup> Cette figure est adaptée de celle se trouvant dans l'ouvrage de Fortin et Gagnon (2016, p. 261).  
*Desrochers et al., 2025*

**Figure 2.**

*Population, population cible, population accessible et échantillon*



(Desrochers, 2023, p. 85)

Un premier échantillonnage, pouvant être qualifié d'*échantillonnage non probabiliste de convenance* (Fortin et Gagnon, 2016), a été effectué pour la phase QUAN. Nous avons sélectionné les trois groupes d'une enseignante de première secondaire ayant accepté de participer à la recherche<sup>8</sup>. Ces trois groupes ont aléatoirement été qualifiés de groupe expérimental 1 (GE1), de groupe expérimental 2 (GE2) et de groupe témoin (GT). Les trois groupes étaient de taille similaire (environ 35 élèves), mais le nombre de personnes participantes variait d'un groupe à l'autre en raison du nombre d'élèves dont les parents ont consenti à la participation à la recherche (voir Figure 2). Pour la phase QUAL, nous avons sélectionné six élèves par groupe parmi ceux et celles ayant précédemment pris part à la phase QUAN.

---

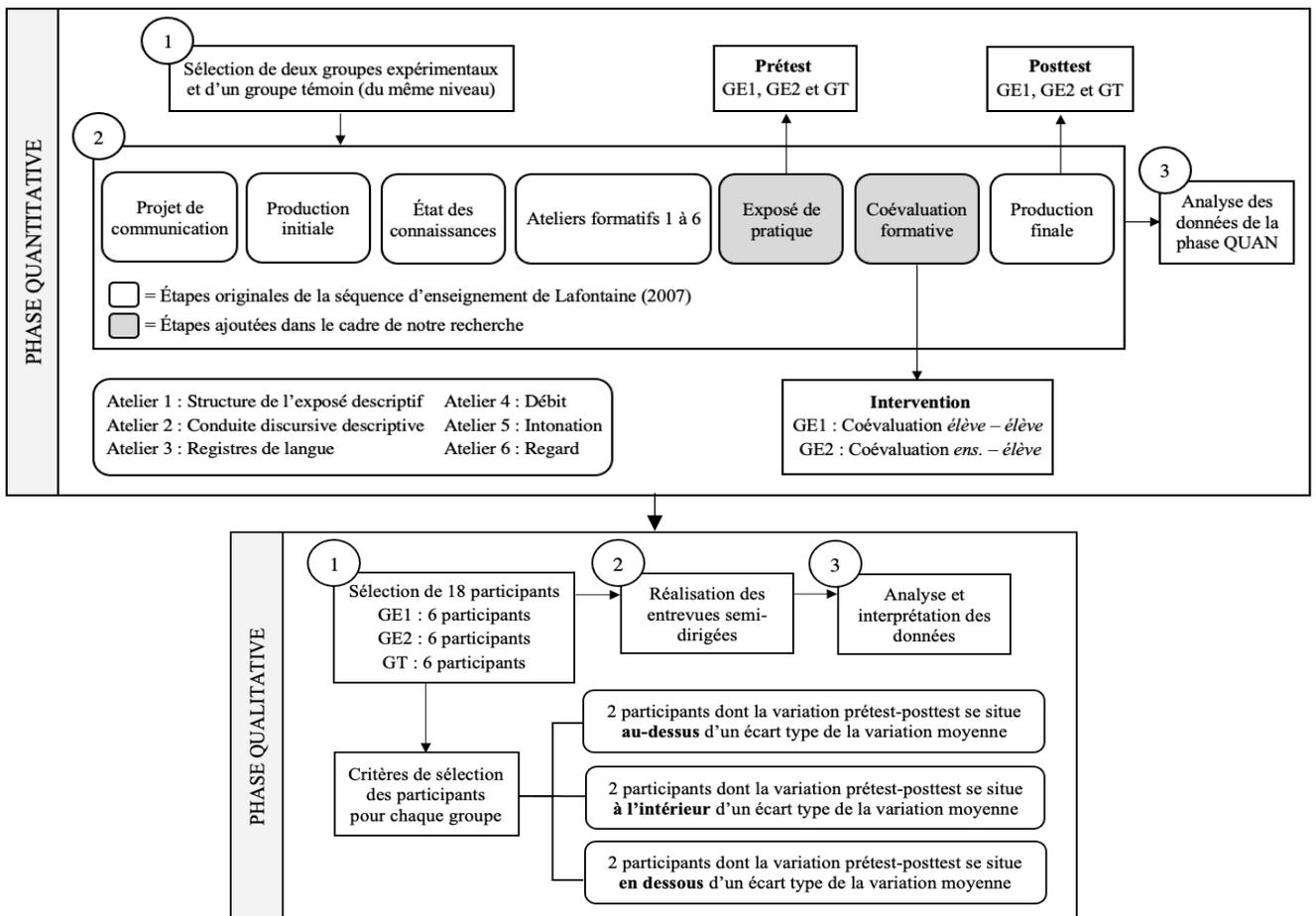
<sup>8</sup> Plus précisément, l'enseignante et l'ensemble de ses groupes ont été sélectionnés sur la base de leur disponibilité et de leur accessibilité. Puisque la collecte de données a été effectuée peu de temps après la pandémie de Covid-19 et que les milieux scolaires étaient peu accessibles, nous avons privilégié un milieu scolaire que nous connaissions et qui était davantage susceptible de nous ouvrir ses portes. Il s'agit d'une limite de la recherche.

## Collecte de données

La Figure 3 présente une vue d'ensemble du déroulement des deux phases de la collecte de données. La phase QUAN s'est déroulée du 31 octobre 2022 jusqu'à la mi-février 2023, et la phase QUAL s'est échelonnée du 17 février 2023 jusqu'à la fin du mois d'avril 2023.

**Figure 3.**

### Déroulement des deux phases de l'expérimentation



(Desrochers, 2023, p. 88)

### Phase QUAN

Comme présenté à la Figure 3, la phase QUAN comprenait la réalisation d'une séquence d'enseignement de Lafontaine (2007). Cette dernière a été mise en place au sein du GE1, du GE2 et du GT par l'étudiante-chercheuse (qui s'est occupée de l'enseignement durant

toute la séquence). Puisque notre recherche portait plus précisément sur l'évaluation formative et qu'aucune étape n'est exclusivement consacrée à ce type d'évaluation dans la séquence de Lafontaine (2007), deux étapes ont été ajoutées : l'exposé de pratique et la coévaluation formative selon deux modalités différentes, soit la coévaluation élève-élève dans le GE1 et la coévaluation enseignant·e-élève dans le GE2. Aucune coévaluation n'a été réalisée dans le GT. Les démarches suivies lors des coévaluations élève-élève et enseignant·e-élève sont détaillées aux annexes A et B. De plus, les questionnaires d'autoévaluation (remplis par les élèves évalués) et les questionnaires de coévaluation (remplis par la personne évaluatrice, soit l'élève dans le GE1 ou l'enseignante dans le GE2) sont respectivement présentés aux annexes C et D.

Dans les trois groupes prenant part à la recherche, un prétest a été effectué à la suite de la réalisation des ateliers formatifs. Ce prétest a consisté en un exposé oral de pratique lié au genre étudié, soit l'exposé descriptif (individuel), un genre habituellement travaillé en première secondaire (MELS, 2004/2006). Puisque tous les élèves avaient accès à des tablettes électroniques, les exposés de pratique ont été faits en devoir et filmés par les élèves. Les personnes participantes des trois groupes ont également effectué un posttest, soit un deuxième exposé descriptif portant sur un sujet différent de celui proposé lors de l'exposé de pratique<sup>9</sup>. Afin d'assurer une cohérence entre les modalités de réalisation du prétest et du posttest, les exposés finaux ont également été réalisés en devoir et filmés par les élèves. Le prétest et le posttest de l'ensemble des élèves qui ont consenti à participer à la recherche ont été évalués par l'étudiante-chercheuse à l'aide d'une grille d'évaluation présentée à l'annexe E<sup>10</sup>. Les critères indiqués dans cette grille portent exclusivement sur les objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers formatifs, ce qui favorise la validité de l'outil sur le plan des contenus : il y a cohérence entre les contenus enseignés et évalués, et les scores attribués portent sur des habiletés pertinentes et représentatives de la situation de communication (Loye, 2018). Par ailleurs, l'ensemble des objets évalués est en adéquation avec les critères officiels du cadre d'évaluation québécois (MELS, 2011). Pour chaque critère, le pointage de 1 (élément présent et répondant aux attentes), de 0,5 (élément présent, mais ne répondant pas aux attentes) ou de 0 (élément absent) a été attribué. Ultimement, la somme des points a été calculée et convertie en

---

<sup>9</sup> L'exposé de pratique a porté sur la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.) alors que l'exposé final a porté sur la description d'un pays imaginaire (dans le cadre d'un projet interdisciplinaire réalisé avec l'enseignante de géographie). Ce deuxième sujet était une contrainte imposée par le milieu.

<sup>10</sup> Cet outil d'évaluation a exclusivement été utilisé par l'étudiante-chercheuse à des fins de quantification et de comparaison des résultats du prétest et du posttest.

pourcentage. Une attention particulière a été portée à la validité de la grille lors de l'implantation de l'évaluation : le visionnement de quelques exposés de pratique a permis d'apporter des ajustements à l'outil initial. Nous avons également pris la décision d'accompagner la grille d'une légende afin de favoriser la cohérence du processus de notation. Précisions cependant que la structure interne de l'outil n'a pas fait l'objet de validations statistiques.

### *Phase QUAL*

La phase QUAL a consisté en la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès de six élèves provenant de chacun des groupes. Pour cette deuxième phase de collecte de données, 2 canevas d'entrevues ont été préparés : un canevas comprenant 16 questions à poser aux élèves du GE1 et du GE2 et un canevas composé de 11 questions à poser aux élèves du GT. Les questions des deux canevas étaient ordonnées en fonction de quatre thèmes : 1) l'écart prétest-posttest; 2) la pertinence de l'exposé de pratique; 3) la démarche de coévaluation (même si les élèves du GT n'ont pas vécu de coévaluation formative, ce thème a été abordé dans le but de comprendre l'opinion des élèves quant à l'ajout potentiel de cette étape à la séquence d'enseignement); 4) la séquence d'enseignement. Chaque canevas a été validé au cours d'entrevues menées auprès d'élèves du GT, du GE1 et du GE2 ne participant pas à la phase QUAL. Ces entrevues préalables ont été réalisées dans le but de réaccueillir les commentaires des élèves : incompréhensions quant aux mots utilisés ou à la formulation des questions, suggestions de modification, etc. Des ajustements ont été apportés à chacun des canevas avant le début de la collecte de données. Les entrevues semi-dirigées ont eu une durée approximative de 30 minutes. Ultiment, les 18 entrevues ont été retranscrites pour l'analyse.

### **Analyse des données**

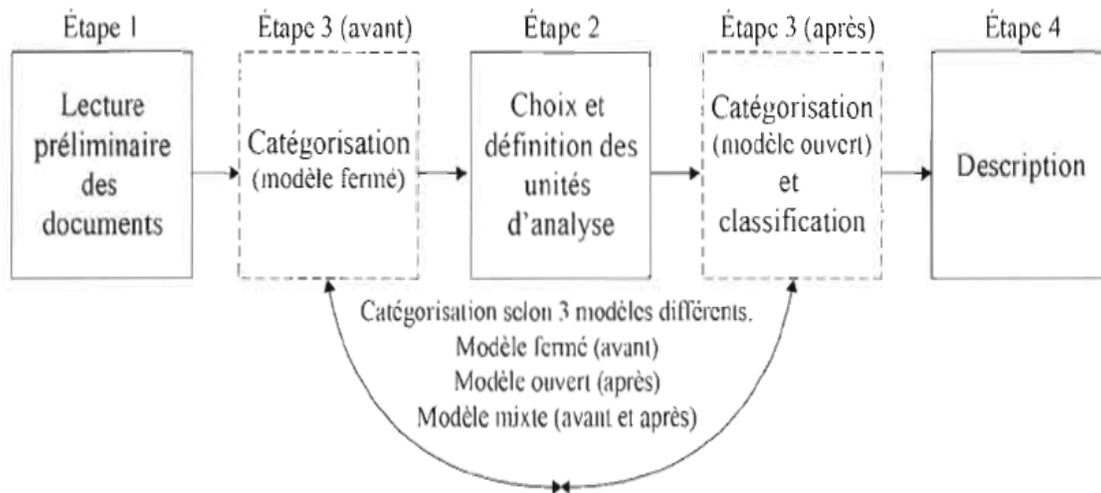
Afin d'atteindre notre premier objectif spécifique, soit de mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire, les données quantitatives issues de l'évaluation du prétest et du posttest ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons eu recours à une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme variable indépendante nominale et les résultats obtenus par les élèves (en pourcentages) comme variable dépendante continue.

Par la suite, dans le but de décrire des raisons pouvant expliquer les effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire (deuxième objectif spécifique), nous avons eu recours à l'analyse de contenu des verbatims d'entrevues semi-dirigées. Cette analyse a été effectuée à l'aide du logiciel de traitement

des données qualitatives QDA Miner. Pour mener à bien notre analyse de contenu, nous avons suivi les quatre étapes de l'analyse de contenu inspirées de L'Écuyer (1987) et adaptées par Guay (2004). Ces étapes sont illustrées à la Figure 4.

**Figure 4.**

*Adaptation de l'analyse de contenu du Guay (2004)*



Ainsi, la première étape a consisté en la lecture des 18 verbatims. Lors de la deuxième étape, une lecture analytique a été effectuée et nous avons déterminé que nos unités d'analyse seraient des *unités de sens*, entendues comme « tout énoncé retenu qui possède normalement un sens complet en lui-même » (Dumais, 2014, p. 138). Par la suite, les unités de sens ont été catégorisées en mots génériques appelés *descripteurs* (étape 3). À cet égard, nous avons mobilisé un modèle mixte : des descripteurs, issus du cadre conceptuel, ont été déterminés avant le début de l'analyse, alors que d'autres ont émergé de la lecture des verbatims (L'écuyer, 1987). Puisque l'objectif spécifique associé aux entrevues était de décrire des raisons pouvant expliquer les effets mesurés, les descripteurs correspondaient essentiellement à des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves (prendre conscience de ses forces, apprendre en évaluant un pair, etc.) ou leur absence d'amélioration (être trop critique envers soi-même, recevoir des rétroactions peu précises, etc.)<sup>11</sup>. Finalement, lors de la quatrième étape, les descripteurs ont été rassemblés au sein de catégories générales. Par exemple, en ce qui a trait aux raisons pouvant expliquer

<sup>11</sup> Pour obtenir la liste complète des descripteurs utilisés, voir Desrochers, 2023, p. 278 à 289.

l'amélioration des élèves, la catégorie générale *Raisons liées à l'exposé de pratique* comprend plusieurs descripteurs, tels que *Fournir des repères pour la production finale* et *Permettre de se pratiquer avant l'évaluation finale*.

## Résultats

Cette section présente d'abord les résultats de la phase quantitative, découlant de l'analyse des exposés descriptifs, puis les résultats de la phase qualitative, provenant de l'analyse des verbatims d'entrevues semi-dirigées.

### Résultats de la phase QUAN

En lien avec le premier objectif spécifique, le Tableau 2 montre les moyennes et les écarts types pour les temps 1 (T1) et temps 2 (T2).

**Tableau 2.**

*Résultats des élèves (%) au prétest (T1) et au posttest (T2)*

	GE1 N = 26		GE2 N = 20		GT N = 32	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Moyenne	75,75	80,93	76,46	82,55	77,74	76,59
Écart type	9,51	6,23	7,56	7,06	7,73	8,31
Minimum	55,36	67,86	60,71	64,29	63,79	58,93
Maximum	90,00	91,38	88,79	96,55	95,69	93,97

Pour comparer les groupes et vérifier s'il existe des différences significatives entre le GE1 (coévaluation élève-élève), le GE2 (coévaluation enseignant-e-élève) et le GT (aucune coévaluation), nous avons effectué une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées avec le groupe comme variable indépendante (nominale) et les résultats obtenus par les élèves comme variable dépendante (continue).

Avant de présenter les résultats issus de ce test, précisons que les postulats à la base de cette analyse sont respectés. Premièrement, les données sont distribuées en suivant approximativement la loi normale : les coefficients d'asymétrie (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtose*) sont respectivement de -0,21 et de -0,48 pour les résultats du

prétest, et de -0,49 et de 0,23 pour les résultats du posttest<sup>12</sup>. Par ailleurs, les valeurs  $p$  du test de Shapiro-Wilk pour le prétest ( $p = 0,99$ ) et le posttest ( $p = 0,98$ ) sont en faveur du maintien de l'hypothèse nulle de normalité de la distribution. Deuxièmement, la variance des échantillons comparés est similaire. Pour cette vérification, nous avons fait appel au test d'homogénéité des variances de Levene : les résultats obtenus pour les données du prétest ( $p = 0,15$ ) et du posttest ( $p = 0,37$ ) sont supérieurs au barème nécessaire pour rejeter l'hypothèse nulle de l'égalité des variances ( $p < 0,05$ ). Puisque cette hypothèse d'égalité n'est pas rejetée, les variances sont considérées comme semblables (Tabachnick et Fidell, 2014).

Concernant les résultats de l'ANOVA, ceux-ci indiquent une différence significative quant aux résultats obtenus par les élèves entre les deux temps de mesure ( $F(1, 75) = 15,51$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,042$ ). La taille d'effet ( $\eta^2$ ), correspondant à une estimation de la variance expliquée, est de petite taille. Cependant, l'effet unique du groupe n'est pas significatif ( $F(2, 75) = 0,72$ ,  $p = 0,49$ ,  $\eta^2 = 0,013$ ). La taille d'effet est d'ailleurs minime. Nous constatons néanmoins que l'effet d'interaction entre le groupe et les résultats est significatif ( $F(2, 75) = 7,84$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,042$ ) avec un effet de petite taille, ce qui indique que les différences entre les notes obtenues au prétest et au posttest varient d'un groupe à l'autre. Afin de déterminer où se situent les différences significatives, des comparaisons paires (tests post hoc avec correction de Holm) ont été effectuées et sont présentées au Tableau 3.

---

<sup>12</sup> Puisque ces coefficients se situent entre -2 et 2, nous pouvons considérer que nos distributions suivent approximativement la loi normale (Field, 2017).

**Tableau 3.***Tests post hoc (correction de Holm)*

		Différence des moyennes (IC 95%)	Erreur type	t	d de Cohen (IC 95%)	P <sub>holm</sub>
GE1, T1	GE2, T1	-0,71 [-8,22; 6,80]	2,48	-0,29	-0,09 [-1,05; 0,87]	1,00
	GT, T1	1,99 [-4,67; 8,66]	2,20	0,91	0,25 [-0,60; 1,10]	1,00
	GE1, T2	-5,18 [-9,60; -0,76]	1,46	-3,56	-0,66 [-1,26; -0,07]	0,01*
	GE2, T2	-6,80 [-13,83; 0,23]	2,32	-2,93	-0,86 [-1,79; 0,05]	0,06
	GT, T2	-0,84 [-7,17; 5,49]	2,09	-0,40	-0,11 [-0,91; 0,70]	1,00
GE2, T1	GT, T1	1,28 [-5,91; 8,48]	2,37	0,54	0,16 [-0,75; 1,08]	1,00
	GE1, T2	-4,47 [-11,62; 2,67]	2,36	-1,90	-0,57 [-1,49; 0,35]	0,55
	GE2, T2	-6,10 [-11,13; -1,06]	1,66	-3,67	-0,78 [-1,45; -0,11]	0,01*
	GT, T2	-0,13 [-7,02; 6,76]	2,27	0,06	-0,16 [-0,89; 0,86]	1,00
GT, T1	GT, T2	1,15 [-2,83; 5,14]	1,31	0,88	0,15 [-0,36; 0,66]	1,00
GE1, T2	GE2, T2	-1,62 [-8,26; 5,01]	2,19	-0,74	-0,21 [-1,05; 0,64]	1,00
	GT, T2	-4,34 [-10,24; 1,55]	1,94	-2,24	-0,55 [-1,32; 0,21]	0,31
GE2, T2	GT, T2	-5,97 [-12,33; 0,40]	2,10	-2,86	-0,76 [-1,60; 0,07]	0,07

\* $p < 0,05$ 

L'analyse post hoc révèle d'abord qu'au T1 (prétest), aucune différence significative n'est observée entre les résultats des trois groupes (GE1 vs GE2 :  $p = 1,00$ ; GE1 vs GT :  $p = 1,00$ ; GE2 vs GT :  $p = 1,00$ ). Ces derniers sont donc considérés comme étant similaires avant la tenue de l'intervention. L'analyse indique également qu'au T2 (posttest), les participants des deux groupes expérimentaux ont obtenu des résultats significativement plus élevés qu'au T1 (GE1 :  $p = 0,01$ ; GE2 :  $p = 0,01$ ), alors qu'il n'y a aucune amélioration significative du côté des résultats obtenus par les élèves du groupe témoin (GT :  $p = 1,00$ ). Par ailleurs, il n'existe pas de différence significative entre le GE1 et le GE2 au T2 ( $p = 1,00$ ). Les deux modalités de coévaluation semblent donc produire un effet d'amélioration similaire.

**Résultats de la phase QUAL**

À titre de rappel, l'objectif spécifique de cette phase est de décrire des raisons pouvant expliquer les effets mesurés ci-haut. Pour y parvenir, nous avons réalisé des entrevues

semi-dirigées auprès d'élèves du GE1 (coévaluation élève-élève) et du GE2 (coévaluation enseignant·e-élève) s'étant beaucoup améliorés (sous-groupe 1), ayant connu une amélioration se situant dans la moyenne (sous-groupe 2) et ne s'étant pas améliorés à la suite de l'intervention (sous-groupe 3). Nous avons également interrogé des élèves du GT. Puisque nos résultats qualitatifs sont très volumineux, nous nous sommes limités dans cet article à certaines des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves provenant des deux groupes expérimentaux (sous-groupes 1 et 2). Pour obtenir un portrait plus complet, incluant les raisons évoquées par les élèves du GE1, du GE2 et du GT ne s'étant pas améliorés, nous invitons la personne lectrice à consulter le mémoire de Desrochers (2023).

### *Raisons communes pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1 et le GE2*

Les deux modalités de coévaluation expérimentées sont basées sur une démarche similaire, laquelle comprend un exposé de pratique, une autoévaluation, une évaluation par la personne coévaluatrice et une discussion avec cette dernière (voir les annexes A et B). Il est donc peu surprenant que des raisons similaires aient été évoquées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leur amélioration. Ces raisons ont été regroupées en trois catégories.

#### 1. Raisons liées à l'exposé de pratique

Cette catégorie comporte deux raisons mentionnées par des élèves du GE1 et du GE2. La première d'entre elles est l'idée que l'exposé de pratique **fournit des repères pour l'exposé final**. Cet exposé de pratique leur permet de se sentir davantage en terrain connu lors de l'évaluation finale, comme le mentionne l'élève suivant : « En ayant fait une pratique avant, je savais un peu mes bases pis je savais où me repérer » (GE1P1, +8,93 %<sup>13</sup>). La deuxième raison est le fait que l'exposé de pratique offre aux élèves une **première occasion de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage** travaillés de manière indépendante lors des ateliers formatifs. À titre d'exemple, voici les propos entendus :

Je pense que l'exposé de pratique ça m'a fait moi me pratiquer avant d'aller aux pratiques plus importantes on va dire. [...] Parce que si on l'efface, on n'a pas de pratique avant la finale, donc je suis beaucoup moins expérimentée. [...] Pis aussi ce serait trop vite dans le temps. Je veux dire... Sans les pratiques tsé, les ateliers, j'aurais pas eu l'occasion de les mettre en place (GE1P1, +8,93 %).

---

<sup>13</sup> Ce pourcentage indique l'amélioration de l'élève entre le prétest et le posttest.

## 2. Raisons liées à l'autoévaluation

Des élèves ont souligné que le **visionnement de leur propre exposé oral** – visionnement effectué avant de remplir leur questionnaire d'autoévaluation – favorise leur amélioration. Ce visionnement permet aux élèves d'identifier plus facilement des éléments à améliorer : « Quand tu te réécoutes, tu remarques beaucoup tes difficultés, tu les améliores » (GE1P21, +22,73 %). Même si l'auto-observation est susceptible de rendre des élèves mal à l'aise, cette pratique semble être gagnante : « Je pense que ça m'a beaucoup plus appris pis aidée que me mettre en inconfort pis pas me sentir bien » (GE1P1, +8,93 %). Par ailleurs, la prise de conscience des éléments à améliorer découlant du visionnement des exposés a permis aux élèves **d'apporter des ajustements** en vue de produire une meilleure prise de parole lors de l'exposé final :

Bin pendant l'autoévaluation, j'ai réalisé que... On n'entendait vraiment pas, bin pas beaucoup. Et que ma face [mon visage] était vraiment basse. [...] Donc là [à l'exposé final], j'ai décidé de mettre un cahier en dessous de ma tablette [électronique]. Comme ça, ma face serait plus centrée. Et après, j'ai parlé plus fort (GE2P5, +13,36 %).

## 3. Raisons liées à la discussion avec la personne coévaluatrice

Que la personne coévaluatrice soit un pair ou l'enseignante, la discussion postautoévaluation semble avoir été bénéfique pour l'amélioration des élèves. Elle est notamment aidante dans la mesure où elle offre aux élèves l'occasion de **valider certaines observations effectuées lors de l'autoévaluation**, les rendant davantage confiants quant à l'identification de leurs défis. De plus, l'avis de la personne coévaluatrice permet aux élèves de **déterminer les éléments qui sont réellement à retravailler**. Ayant tendance à être plutôt critiques envers eux-mêmes, des élèves interrogés ont mentionné avoir dressé une longue liste d'éléments à améliorer lors de leur autoévaluation. La discussion semble donc leur permettre de départager les éléments étant réellement à retravailler des éléments jugés trop sévèrement :

Elle [l'enseignante] confirmait certains [points à améliorer] que je trouvais et elle enlevait certains que j'avais mis de trop. Donc c'est vraiment ce qui a comme... c'est comme un tamis. Tsé tu mets du sable pis à la fin tu ressors tes trucs que tu cherches. Donc ça a vraiment trouvé les points [à améliorer] (GE2P11, +18,96 %).

La dernière raison liée à la discussion est **l'apport d'éléments nouveaux**, c'est-à-dire d'éléments ayant été mis en lumière par la personne coévaluatrice. Il peut s'agir de forces

(lesquelles ont été difficilement perçues par des élèves interrogés lors de l'autoévaluation) ou d'éléments à améliorer :

Moi je peux cibler certaines choses dans ma vidéo, mais ça veut pas dire que je vois absolument tout tsé. [...] Si j'avais pas eu Alex<sup>14</sup> ou peu importe quelqu'un pour me dire mes points forts et mes faiblesses, bin ça se peut que je les aurais pas remarqués (GE1P1, +8,93 %).

En plus des raisons communes évoquées ci-haut, des raisons différentes peuvent expliquer l'amélioration mesurée dans chacun des groupes expérimentaux. La prochaine section présente des raisons pouvant expliquer l'amélioration d'élèves ayant vécu une coévaluation élève-élève.

#### *Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE1*

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE1 est **leur implication lors de la discussion**. Par exemple, des élèves du GE1 se sont souvenus avoir questionné la personne coévaluatrice : « On posait des questions aussi, veut veut pas, pis on avait des réponses à nos questions. Pis je pense que ça m'a aidée à l'exposé final pour changer de l'exposé de pratique, donc m'améliorer » (GE1P1, +8,93 %). De leur côté, les élèves du GE2 ont davantage semblé adopter une posture d'écoute lors de la discussion avec l'enseignante, comme en témoigne l'affirmation suivante : « J'ai pas trop osé poser des questions. J'étais juste en train d'écouter » (GE2P9, +6,03 %). En plus de l'implication verbale relative aux questionnements, les propos des élèves du GE1 semblent démontrer une certaine implication cognitive liée à l'analyse des rétroactions reçues : « Tu demandes, y répond, t'analyses, tu réalises, tu regardes la vidéo encore pis tu reprends tes notes. [...] T'analyses que, en fait, peut-être c'était parfait, peut-être que non » (GE1P21, +22,73 %). Par ailleurs, lorsque nous avons demandé à cette élève si elle aurait préféré faire sa coévaluation avec l'enseignante, elle a répondu que non, justement en raison de l'implication lors de la discussion :

Je trouve qu'un prof dirait "ça faut tu travailles, pis ça aussi". Avec un pair, tu dois questionner, tu dois te demander des questions plus que si t'es avec un enseignant qui te dit exactement les informations directes parce qu'ils ont plus d'expérience que quelqu'un de ton âge. [...] Tu peux demander des questions, tu peux t'impliquer, tu peux réécouter la vidéo avec cette personne-là (GE1P21, +22,73 %).

---

<sup>14</sup> Tous les noms mentionnés sont fictifs.

La deuxième raison permettant de distinguer le GE1 du GE2 est **le travail supplémentaire** effectué de façon volontaire, sans que cela ait été demandé, par les élèves du GE1, tel que réécouter leur vidéo de pratique, refaire un exposé de pratique, refaire une autoévaluation, demander l'avis d'un parent, consulter les notes de cours, discuter avec des ami·es concernant les forces et les faiblesses de chacun·e et s'exercer au quotidien. Concernant ce dernier élément, voici les propos tenus par une élève :

J'ai aussi beaucoup de misère avec le regard. Bin je me suis dit que je pourrais me pratiquer avec une conversation avec quelqu'un, le regarder dans les yeux, pas jouer avec mes mains, pis regarder direct sans regarder par la fenêtre, par la porte, par le côté. Pis vraiment focuser (GE1P21, +22,73 %).

Ces idées relatives au travail supplémentaire ont été largement moins évoquées du côté des élèves ayant participé à une coévaluation enseignant·e-élève (GE2). Néanmoins, ces derniers ont eux aussi avancé des raisons n'ayant pas (ou peu) été mentionnées par les élèves du GE1.

#### *Raisons pouvant expliquer l'amélioration dans le GE2*

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE2 pour expliquer l'augmentation de leur note est **l'amélioration de leur confiance en eux**. Cette augmentation serait liée à la prise de conscience des forces soulevées par l'enseignante : « Moi, j'avais que trouvé le point fort où que ma face était un peu centrée. Elle [l'enseignante], elle en avait trouvé plus. Bin je me suis senti mieux, que ça marche bien un peu » (GE2P5, +13,36 %). Ces propos vont dans le même sens que ceux d'une autre élève nous parlant, quant à elle, de persévérance : « Les points forts [...] ça te met une genre de confiance en soi pour que tu continues et que ça te donne envie de continuer » (GE2P9, +6,03 %). Une autre raison, laquelle a exclusivement été mentionnée par des élèves du GE2, est liée à **la valorisation de la personne coévaluatrice**. Afin d'illustrer cette raison, voici la réponse d'un élève à la question « Entre l'autoévaluation et la discussion, quelle partie de la démarche de coévaluation t'a le plus aidé? » :

Quand Mme Martin m'a parlé, parce que je pouvais avoir le retour d'une prof. Comme ça je pouvais savoir vraiment quoi améliorer. Parce qu'elle a été entraînée, on peut dire, ou elle a étudié pendant plusieurs années à des universités. Surtout pour une seule heum... matière. Comme ça, elle sait vraiment qu'est-ce qui pourrait être amélioré (GE2P7, +6,04 %).

Aux yeux de cet élève, l'enseignante semble être une coévaluatrice très crédible émettant des commentaires pertinents en raison de sa formation universitaire. Une autre élève du

GE2 évoque l'expérience de l'enseignante pour justifier sa préférence à l'égard de la coévaluation enseignant·e-élève : « Je préfère l'enseignante, parce que je fais plus confiance à quelqu'un qui est plus expérimenté, qui est plus dans ce domaine-là qu'une personne qui a mon âge » (GE2P9, +6,03 %).

Ainsi, les raisons différentes respectivement soulevées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leurs progrès nous conduisent vers deux avenues distinctes : pour le GE1, l'amélioration serait en partie issue de l'implication des élèves dans la discussion et dans le travail supplémentaire volontaire réalisé en vue de l'exposé final, tandis que pour le GE2, l'amélioration semble plutôt associée à une hausse de la confiance en soi des élèves et à la valorisation de la personne coévaluatrice. Toutes les raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves sont synthétisées dans le Tableau 4.

**Tableau 4.**

*Synthèse des raisons pouvant expliquer l'amélioration des élèves*

Raisons communes aux coévaluations élève-élève et enseignant·e-élève		
<p><b>1. Raisons liées à l'exposé de pratique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fournir des repères pour l'exposé final.</li> <li>- Mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage pour une première fois.</li> </ul>	<p><b>2. Raisons liées à l'autoévaluation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Regarder la vidéo de son exposé de pratique (et prendre conscience des éléments à améliorer).</li> <li>- Faire des ajustements pour l'exposé final.</li> </ul>	<p><b>3. Raisons liées à la discussion :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valider les observations effectuées lors de l'autoévaluation.</li> <li>- Déterminer les éléments qui sont réellement à travailler en fonction de l'avis de la personne coévaluatrice.</li> <li>- Apporter des éléments nouveaux.</li> </ul>
Raisons propres à la coévaluation élève-élève		Raisons propres à la coévaluation enseignant·e-élève
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implication de l'élève lors de la discussion.</li> <li>2. Travail supplémentaire effectué par l'élève.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amélioration de la confiance en soi.</li> <li>2. Valorisation de la personne coévaluatrice.</li> </ol>

## Discussion

### Objectif 1 : Mesurer des effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO d'élèves du secondaire

Nos résultats issus de la phase QUAN nous amènent à dresser deux principaux constats : 1) les coévaluations formatives élève-élève et enseignant·e-élève produisent un effet d'amélioration statistiquement significatif sur le développement de la CCO des élèves; 2) cet effet est similaire pour les deux modalités de coévaluation expérimentées.

À l'égard du premier constat, nos résultats vont dans le même sens que ceux issus de recherches antérieures (lesquelles ont, toutefois, principalement été réalisées au primaire). Ces recherches, s'intéressant à la coévaluation élève-élève (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020; Dumais, 2008; Lafontaine et al., 2016) et enseignant·e-élève (Lafontaine et al., 2016), indiquent un effet d'amélioration quant au développement de la CCO des élèves. Cependant, le prétest et le posttest effectués dans le cadre de ces études ont respectivement été mis en place avant et après la séquence d'enseignement, ne permettant pas d'isoler les effets de la coévaluation : « L'amélioration marquée des présentations orales de chacun des sujets pourrait s'expliquer par l'enseignement de l'oral qu'ils ont reçu selon la séquence didactique de Lafontaine (2007). Cela pourrait également s'expliquer en raison de l'évaluation par les pairs » (Dumais, 2008, p. 284). Ainsi, notre recherche offre un éclairage nouveau : en ayant effectué un prétest (exposé de pratique) avant la coévaluation formative et un posttest (production finale) après cette dernière (voir la Figure 3), nous avons pu isoler les effets de la coévaluation formative pour montrer que l'amélioration résulte de cette étape et non de la séquence en entier. Par ailleurs, contrairement aux recherches belges (Colognesi et Hanin, 2020; Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020; Colognesi, Vassart et al., 2020), l'amélioration mesurée provient d'une coévaluation mise en place dans le cadre d'une séquence d'enseignement (Lafontaine, 2007), elle-même réalisée en contexte scolaire québécois.

Quant au second constat (relatif aux effets similaires produits par les deux modalités de coévaluation), à notre connaissance, aucune recherche en didactique de l'oral ne s'est intéressée à cette comparaison. Nous avons tout de même pris connaissance de quelques recherches s'étant penchées sur cette comparaison, mais dans des contextes d'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde auprès d'apprenants adultes. L'une de ces études (Yangin Eski, 2012), réalisée en Turquie, met de l'avant une conclusion semblable à la nôtre : « The peer reviewing group did not improve more; yet, they did not achieve worse than the group who received teacher feedback in earlier drafts. Both groups displayed very similar results during the study no matter who provided the feedback<sup>15</sup> » (p. 43). Cet effet similaire est également soutenu par les recherches de Cui et al. (2021a, 2021b), lesquelles se sont déroulées en Chine : « Trained

---

<sup>15</sup> Traduction libre : « Le groupe d'étudiants ayant réalisé une évaluation par les pairs ne s'est pas amélioré davantage; néanmoins, ces étudiants n'ont pas obtenu de moins bons résultats que le groupe ayant reçu des commentaires de la part de l'enseignant pour les versions précédentes. Les deux groupes ont obtenu des résultats très similaires au cours de l'étude, peu importe de qui proviennent les rétroactions ».

peer feedback and teacher feedback had similar positive effects on the improvement of writing competence<sup>16</sup> » (Cui et al., 2021b, p. 1). Bien que nos résultats soient semblables à ceux obtenus dans le cadre de ces études, notre recherche se différencie des précédentes à plusieurs égards : 1) la comparaison a été effectuée en contexte québécois; 2) les élèves étaient beaucoup plus jeunes (les personnes participantes avaient entre 12 et 13 ans); 3) les coévaluations ont été mises en place en classe de français (langue d'enseignement), plus précisément en lien avec la CCO.

## **Objectif 2 : Décrire des raisons pouvant expliquer ces effets**

Nos résultats découlant de la phase QUAL nous ont permis de décrire des raisons communes évoquées par des élèves du GE1 et du GE2 pour expliquer leur amélioration, en plus de raisons variant d'un groupe expérimental à l'autre.

### *Raisons communes aux deux modalités de coévaluation*

Des élèves des deux groupes expérimentaux ont d'abord souligné les bénéfices de l'exposé de pratique. Ce dernier leur fournit des repères pour l'évaluation finale et leur permet de mobiliser l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés de manière indépendante (c'est-à-dire un objet à la fois) au cours de la séquence d'enseignement. Les résultats obtenus par Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020) soulignent également l'importance de l'exposé de pratique pour les élèves : « Avoir eu l'occasion de s'exercer et de réaliser plusieurs versions [de la prise de parole] est relevé comme positif à maintes reprises. Les élèves voient cela comme moins stressant, comme nécessaire pour s'améliorer » (p. 12). Il nous semble par ailleurs possible d'établir un lien avec le concept d'*oral mobilisé*. Ce dernier est défini par Dumais et Soucy (2022) comme un statut de l'oral centré sur l'importance de réinvestir dans plusieurs situations les savoirs et les savoir-faire des élèves à propos d'objets ayant préalablement été enseignés. Dans le cadre de notre recherche, l'exposé de pratique semble avoir été perçu par les élèves interrogés comme une occasion de mobiliser les savoirs appris lors des ateliers formatifs, ce qui aurait favorisé le développement de leur CCO.

La deuxième catégorie de raisons communes concerne l'autoévaluation. Des élèves du GE1 et du GE2 identifient plus précisément le visionnement de leur exposé de pratique

---

<sup>16</sup> Traduction libre : « La rétroaction donnée par des pairs (ayant été formés pour le faire) et la rétroaction fournie par l'enseignant ont eu des effets positifs similaires sur l'amélioration de la compétence à écrire ».

comme étant particulièrement aidant à l'égard de la détection des éléments à améliorer. Ayant obtenu des résultats similaires, Paquet (2021) précise que ce visionnement constitue, aux dires des élèves, une avenue intéressante « pour relativiser et pour obtenir l'heure juste sur ce qui s'est réellement passé, plutôt que de se baser sur des impressions » (p. 702). Nos résultats rejoignent également ceux de Colognesi, Deschepper et Dejaegher (2020), qui perçoivent les technologies comme un « véritable gain » (p. 14) permettant aux élèves de réfléchir aux dimensions non verbales de leurs prises de parole. Cependant, les résultats obtenus par Dumais (2008) vont dans le sens contraire : des élèves mentionnent être indécis ou plutôt en désaccord avec l'idée selon laquelle le visionnement des prises de parole serait utile. Dumais (2008) précise toutefois que ces élèves n'ont pas été filmés lors de la réalisation de leur prise de parole, ce qui pourrait expliquer le fait qu'ils ne perçoivent pas cette pratique comme étant utile.

En plus des raisons liées à l'exposé de pratique et à l'autoévaluation, des élèves du GE1 et du GE2 ont avancé des raisons liées à la discussion pour expliquer leurs progrès. La discussion leur permet, d'une part, de valider leur autoévaluation, idée également soulevée par la recherche de Dumais (2008). Cette raison rejoint par ailleurs l'une des caractéristiques d'une rétroaction efficace selon Louis (2004). À cet égard, l'auteur mentionne que le fait de fournir des informations à l'élève « qui le confirment ou non dans la réalisation de sa tâche » (p. 112) l'aide à exercer un meilleur contrôle sur sa démarche. D'autre part, des élèves des deux groupes expérimentaux ont précisé que la discussion leur a permis d'identifier les éléments étant réellement à travailler en fonction de l'avis de la personne coévaluatrice. Ces élèves, qui ont jugé sévèrement leur prise de parole lors de l'autoévaluation, ont apprécié le deuxième regard porté sur leur production. Des propos semblables ont été avancés par une élève participant à la recherche de Dumais (2008), laquelle mentionne que « les autres sont souvent de meilleurs juges que nous » (p. 255). Nos résultats sont également cohérents avec les travaux de Louis (2004), selon lequel les élèves s'appuient en grande partie sur la rétroaction externe pour ajuster leur démarche. Ultiment, la discussion, selon les dires des élèves interrogés, a permis l'apport d'éléments nouveaux. D'après Topping (2005), il s'agit de l'un des avantages de l'évaluation par les pairs : la personne aidante permet à la personne aidée de comprendre de nouvelles informations qu'elle n'aurait pas été en mesure de comprendre seule.

#### *Raisons pouvant expliquer l'amélioration à la suite d'une coévaluation élève-élève*

D'autre part, nos résultats saillants indiquent que des raisons différentes peuvent expliquer l'effet d'amélioration produit par les deux modalités de coévaluation. Quant à la coévaluation formative élève-élève, l'une de ces raisons est l'implication de l'élève lors de

la discussion (questionner, analyser, etc.). Nos résultats confirment les travaux de plusieurs auteur·es qui indiquent que l'évaluation par les pairs stimule le questionnement (Colognesi, Deschepper et Dejaegher, 2020 ; Topping, 1998 ; Vassart et al., 2022) et favorise la réflexion (Stefani, 1994). Cette modalité de coévaluation semble donc rendre l'élève actif et le placer au centre de ses apprentissages. À titre de comparaison, les élèves ayant vécu une coévaluation enseignant·e-élève se sont moins impliqués lors de la discussion, avouant ne « pas oser poser de questions » (GE2P9, +6,03 %). Nos résultats semblent cohérents avec l'idée de l'inégalité de la relation enseignant·e-élève soulevée par Bigot (1996). Selon cette chercheuse, la personne enseignante, perçue comme la détentrice du savoir, structure la discussion, alors que les interactions entre les personnes apprenantes sont davantage égalitaires. Ainsi, la coévaluation élève-élève semble favoriser une plus grande implication lors de la discussion que la coévaluation enseignant·e-élève.

Une seconde raison pouvant expliquer l'amélioration des élèves du GE1 est le travail supplémentaire volontaire effectué en vue de la production finale. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Topping (1998), selon lequel l'évaluation par les pairs peut augmenter le temps consacré à la tâche, le sens des responsabilités et le niveau d'engagement des élèves. L'engagement étant un indicateur de la motivation (Bandura, 2019), il nous semble possible d'établir un lien entre cette raison et le concept de la motivation autodéterminée<sup>17</sup>, laquelle soutiendrait davantage l'intérêt, la prise d'initiatives et la persévérance que la motivation contrôlée<sup>18</sup> (Deci et Ryan, 2000). Les liens entre la motivation autodéterminée et l'évaluation par les pairs ont d'ailleurs été étudiés dans le cadre de la recherche de Cui et al. (2021b) menée en contexte d'enseignement-apprentissage de l'écriture de l'anglais langue seconde. Leurs résultats précisent que la coévaluation élève-élève favorise davantage la motivation autodéterminée que la coévaluation enseignant·e-élève. Ces travaux nous aident à interpréter nos résultats : il semble possible que les élèves du GE1 aient ressenti une motivation autodéterminée plus forte que ceux du GE2, et que cette motivation ait conduit à un engagement accru dans la préparation des exposés finaux.

---

<sup>17</sup> Selon Deci et Ryan (2000), il est question de motivation autodéterminée (ou intrinsèque) lorsque l'individu ressent qu'il est responsable de ses choix, lesquels ne sont pas motivés par des contraintes externes.

<sup>18</sup> La motivation contrôlée (ou extrinsèque) renvoie à l'engagement de l'individu pour des raisons externes (pression sociale, punition, récompense, approbation d'autrui, etc.) (Deci et Ryan, 2000).

### *Raisons pouvant expliquer l'amélioration à la suite d'une coévaluation enseignant-e-élève*

La première raison davantage mentionnée par des élèves du GE2 est l'amélioration de leur confiance en eux, laquelle serait liée aux forces mentionnées par l'enseignante lors de la discussion. Selon Genoud et al. (2020) et Girardet (2021), les émotions positives générées par la réception de commentaires favorisent la motivation et les efforts des personnes apprenantes, ce qui contribue au développement de leurs compétences. Les travaux de Bandura (2019) abondent dans le même sens. Ce chercheur soutient que les rétroactions positives influencent le sentiment d'efficacité personnelle des individus, renforçant « les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent » (p. 166). À cet égard, les résultats de Cui et al. (2021b) indiquent que les rétroactions données par la personne enseignante exercent une plus grande influence sur le sentiment d'efficacité personnelle relié à la tâche que les commentaires donnés par les pairs. Il est donc possible que les élèves du GE2 aient davantage amélioré leur confiance en eux et leur sentiment d'efficacité personnelle que les élèves ayant pris part à la coévaluation élève-élève.

La seconde raison propre au GE2 est la valorisation de la personne coévaluatrice. Cette dernière, c'est-à-dire l'enseignante, était perçue comme une personne expérimentée et formée en évaluation de l'oral. Selon les propos entendus, cette valorisation confère une certaine crédibilité aux rétroactions reçues. Nos résultats corroborent les propos de Louis (2004), qui avance que la rétroaction donnée par la personne enseignante « constitue la rétroaction externe la plus importante pour l'élève » (p. 111). Cette idée est également soulevée par Girardet (2021). Selon elle, l'attitude de l'élève à l'égard des commentaires de la personne enseignante peut être expliquée par l'expertise de cette dernière : « Si l'apprenant.e fait confiance aux compétences de la source du feedback ainsi qu'à ses intentions [...], alors elle.il aurait davantage de facilité à recevoir le feedback, même si celui-ci défie sa propre évaluation de sa production » (p. 9). Ainsi, il est possible que les élèves du GE2 aient davantage pris en considération les commentaires formulés par la personne coévaluatrice que les élèves ayant pris part à une coévaluation avec un pair.

## **Conclusion**

Cette recherche a été menée dans le but de répondre à la question générale suivante : Quels effets la coévaluation formative a-t-elle potentiellement sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire? Nos objectifs spécifiques étaient de mesurer ces effets et de décrire des raisons pouvant expliquer ces derniers. Les résultats associés à notre premier objectif indiquent que les coévaluations formatives élève-

élève et enseignant·e-élève produisent un effet d'amélioration significatif, et que cet effet est similaire d'une coévaluation à l'autre. En ce qui a trait au deuxième objectif, nous avons décrit dans cet article un total de 11 raisons pouvant expliquer l'amélioration dans les deux groupes expérimentaux. À cet égard, nos résultats indiquent que la coévaluation entre élèves favorise une implication accrue dans la tâche, alors que la coévaluation avec l'enseignant·e semble davantage bénéfique pour la confiance en soi des élèves, surtout lorsqu'ils valorisent l'enseignant·e.

Il s'avère à présent important de soulever certaines limites de cette recherche. Le nombre de personnes participantes était restreint et se limitait à un seul milieu, soit une école privée montréalaise. Cette spécificité contextuelle des échantillons réduit considérablement la généralisabilité des résultats : les élèves ont été admis à cette école sur la base de leur rendement scolaire, proviennent possiblement de milieux socioéconomiques plus aisés et ressentent potentiellement une pression pour obtenir de bons résultats (pression pouvant provenir du milieu familial ou des politiques mises en place dans le milieu scolaire). Ces facteurs sont susceptibles d'avoir influencé les résultats obtenus. Par ailleurs, une deuxième limite a trait aux différences entre les productions orales réalisées lors du prétest et du posttest. Bien que le genre mobilisé aux deux temps était le même (l'exposé oral descriptif) et que la plupart des modalités étaient identiques (dont le temps de parole et l'enregistrement vidéo de la présentation), les sujets imposés aux élèves peuvent sembler assez éloignés l'un de l'autre (la description d'un élément culturel au T1 et la description d'un pays imaginaire au T2). Il est donc possible que des élèves aient éprouvé plus de facilité à décrire un élément imaginaire qu'une réalité (et vice versa), ce qui peut avoir influencé nos résultats. Une troisième limite est l'absence de posttest différé. Un autre exposé descriptif aurait pu être effectué par les élèves du GE1, du GE2 et du GT quelques semaines après la séquence d'enseignement afin de mesurer les effets de la coévaluation formative à long terme. Cependant, en raison du manque de temps lié aux échéances du programme de maîtrise de l'étudiante-chercheuse, aucun posttest différé n'a été mis en place.

En guise de pistes pour d'éventuelles recherches, il serait possible d'examiner les effets de la coévaluation formative sur le développement de la CCO des élèves à plus long terme. Puisqu'aucun posttest différé n'a été effectué dans cette recherche, les effets de la coévaluation formative à travers le temps demeurent inconnus. Une autre piste serait d'explorer les effets de la coévaluation formative sur le sentiment d'efficacité personnel des personnes apprenantes à l'égard de leur CCO. Les résultats obtenus au sein du GE2 semblent suggérer un effet perçu positif, mais d'autres études sont nécessaires pour le confirmer.

## Remerciements

Nous tenons à remercier l'enseignante ainsi que tous les élèves ayant accepté de participer à cette recherche. Nous remercions aussi Normand Roy et Raymond Nolin pour l'aide apportée quant à l'analyse des données.

## Références

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor*, 4, 33-46. <https://doi.org/10.4000/cediscor.362>
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Didactica. [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/module/document\\_section\\_fichier/fichier\\_a0567d2e5539\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf)
- Colognesi, S. et Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral? Expérimentations dans 8 classes du primaire et suivi de 16 futurs enseignants. *Recherches*, 73, 35-54. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/035-054\\_R73\\_Colognesi-Hanin.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/035-054_R73_Colognesi-Hanin.pdf)
- Colognesi, S., Deschepper, C. et Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont (dir.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone* (p. 119-133). Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B. et Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>

- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Cui, Y., Schunn, C. D. et Gai, X. (2021a). Peer feedback and teacher feedback: a comparative study of revision effectiveness in writing instruction for EFL learners. *Higher education research & development*, 4(6), 2-17. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1969541>
- Cui, Y., Schunn, C. D., Gai, X., Jiang, Y. et Wang, Z. (2021b). Effects of trained peers vs. teacher feedback on EFL students' writing performance, self-efficacy, and internalization of motivation. *Frontiers in psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desrochers, K. (2023). *Effets des coévaluations formatives élève – élève et enseignante – élève sur le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/32470>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1570/1/M10567.pdf>
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Éditions Peisaj.
- 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 en Outaouais]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/6815>

- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 5-25.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, 73, 93-112. [https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112\\_R73\\_Dumais-Soucy.pdf](https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/093-112_R73_Dumais-Soucy.pdf)
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). L'oral et 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. Fondements et pratiques aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles du primaire* (p. 303-317). Chenelière Éducation.
- 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.), *Didactiques : bilans et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C., Soucy, E., Lachapelle, J., Robitaille, C. et Desrochers, K. (2023). L'oral pragmatique au cœur des préoccupations d'enseignantes québécoises : effets de la pandémie de COVID-19 sur les besoins d'élèves et d'enseignantes. *Repères*, 68, 123-144. <https://doi.org/10.4000/reperes.6108>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). L'évaluation des apprentissages. *De la planification à la démarche de communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Marcel Didier.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 51-66). Éditions Peisaj.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Genoud, P., Kappeler, G. et Gay, P. (2020). Faut-il former les enseignants afin qu'ils cherchent à diminuer les émotions négatives de leurs élèves ou qu'ils leur apprennent à renforcer leurs émotions positives? *Recherches en éducation*, 41, 31-45. <https://doi.org/10.4000/ree.519>
- Girardet, C. (2021). Lorsque les étudiant.es produisent et reçoivent des feedbacks entre pairs à l'université : les émotions pour apprendre. *La Revue LEeE*, 5, 1-35. <https://doi.org/10.48325/rleee.005.01>
- Gruber Jost, S. et Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : d'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques*, 13. <https://doi.org/10.4000/ced.870>

- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- 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. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. <https://www.researchgate.net/publication/289790625>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L., Dumais, C. et Pharand, J. (2016). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119. <https://doi.org/10.4000/reperes.1096>
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Chenelière Éducation.
- Loye, N. (2018). Et si la validation était plus qu'une suite de procédures techniques? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(1), 97-123. <https://doi.org/10.7202/1055898ar>
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative : Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2007) Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique. Dans G Plessis-Bélaïr, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6822/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004/2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007/2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire : 1er et 2<sup>e</sup> cycle*. Gouvernement du Québec.
- 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>
- Paquet, M. (2021). L'engagement affectif dans les tâches de production orale : l'apport du portfolio numérique d'apprentissage et de la vidéo. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 676-717. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4597>
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1<sup>er</sup> cycle du primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Stefani, L. (1994). Peer, self and tutor assessment: relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19, 69-75. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382153>
- Stordeur, M.-F. (2023). *Les exposés oraux à l'école primaire : émotions des élèves et pratiques des enseignants* [thèse de doctorat inédite, Université catholique de Louvain, Belgique]. Dial. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:283354>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Tashakkori, A., Johnson, R. B. et Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

- Vassart, C., Blondeau, B. et Colognesi, S. (2022) Dans les coulisses de l'évaluation de l'oral par les pairs au primaire. *Éducation et francophonie : revue d'éducation des communautés francophones canadiennes*, 50(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088549ar>
- Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : étude de cas de deux enseignants de français de 3<sup>e</sup> secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/11286>
- Yangin Eksi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: how effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48. [https://www.researchgate.net/publication/321905974\\_Peer\\_Review\\_versus\\_Teacher\\_Feedback\\_in\\_Process\\_Writing\\_How\\_Effective](https://www.researchgate.net/publication/321905974_Peer_Review_versus_Teacher_Feedback_in_Process_Writing_How_Effective)

**Annexe A : démarche pour la coévaluation élève-élève (Desrochers, 2023, p. 90)**

<b>Coévaluation formative élève-élève (GE1)</b>	
Durée : une période (70 minutes)	
1. Exposé oral de pratique	Chaque élève réalise un exposé oral de pratique (en devoir). Cet exposé est enregistré à l'aide de la tablette électronique de l'élève. Cet exposé permet aux élèves de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers, et ce, avant l'évaluation finale. Le sujet de cet exposé est la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.).
2. Autoévaluation	En classe, chaque élève écoute la vidéo de son exposé oral de pratique (à l'aide de sa tablette électronique et d'une paire d'écouteurs). Il remplit ensuite le questionnaire d'autoévaluation.
3. Évaluation par un pair	Des duos sont formés. Les partenaires s'assoient l'un à côté de l'autre et échangent leur tablette électronique. Les élèves visionnent l'exposé de pratique de leur partenaire (individuellement, à l'aide de leurs écouteurs) et remplissent le questionnaire de coévaluation à même la tablette électronique de leur partenaire.
4. Discussion	Une fois les questionnaires de coévaluation complétés, les partenaires discutent de leurs points de vue et de leurs appréciations. L'élève évalué compare son autoévaluation avec l'évaluation du coévaluateur, et vice-versa. Nous avons demandé aux élèves d'utiliser les questionnaires d'autoévaluation et de coévaluation afin de comparer chacune des réponses.

**Annexe B : démarche pour la coévaluation enseignant·e-élève** (Desrochers, 2023, p. 91)

<b>Coévaluation formative enseignant·e-élève (GE2)</b>	
Durée : trois périodes (de 70 minutes chacune) <sup>19</sup>	
1. Exposé oral de pratique	Chaque élève réalise un exposé oral de pratique (en devoir). Cet exposé est enregistré à l'aide de la tablette électronique de l'élève. Cet exposé permet aux élèves de mettre en pratique l'ensemble des objets d'enseignement-apprentissage travaillés lors des ateliers, et ce, avant l'évaluation finale. Le sujet de cet exposé est la description d'un élément culturel (un mets, un vêtement, un lieu, une fête, etc.).
2. Évaluation par l'enseignant·e	La personne enseignante reçoit la vidéo de l'exposé oral de pratique de chaque élève. Elle visionne chaque vidéo et remplit un questionnaire de coévaluation par élève. Ce travail est effectué avant les périodes de classe consacrées à la coévaluation formative. Dans notre cas, une semaine a été accordée à la personne enseignante pour l'évaluation des exposés de pratique.
3. Autoévaluation	En classe, chaque élève écoute la vidéo de son exposé oral de pratique (à l'aide de sa tablette électronique et d'une paire d'écouteurs). Il remplit ensuite le questionnaire d'autoévaluation.
4. Discussion	Une fois les autoévaluations complétées, la personne enseignante rencontre les élèves un à un de manière personnelle (à son bureau à l'avant de la classe). L'autoévaluation de l'élève est comparée avec l'évaluation de la personne enseignante. Nous avons demandé aux élèves et à la personne enseignante d'utiliser les questionnaires d'autoévaluation et de coévaluation afin de comparer chacune des réponses. Pendant ce temps, les autres élèves de la classe font du travail individuel.

<sup>19</sup> Dans le cadre de notre recherche, trois périodes ont été nécessaires pour compléter la coévaluation enseignant·e-élève. Rencontrer tous les élèves individuellement est un processus plus long que la coévaluation élève-élève. En trois périodes, environ 35 élèves ont été rencontrés (les élèves participant à la recherche et les élèves ne participant pas à la recherche).

**Annexe C : questionnaire d'autoévaluation (Desrochers, 2023, p. 211-213)<sup>20</sup>**

Nom : \_\_\_\_\_

1. La production orale correspond-elle à la description d'un élément culturel (selon la structure de l'exposé descriptif et la démarche de description vues en classe)? Pourquoi?

2. Quelles sont les forces de la présentation orale? Pourquoi?

3. Quels sont les points à améliorer? Pourquoi?

4. Parmi les points à améliorer, quel élément serait le plus important à travailler pour l'exposé oral final? Pourquoi?

5. (À remplir APRÈS la discussion avec la personne coévaluatrice) Qu'est-ce que je retiens de cette coévaluation?

---

<sup>20</sup> Adapté de Dumais. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.

**Annexe D : questionnaire de coévaluation (Desrochers, 2023, p. 214-216)<sup>21</sup>**

Mon nom : \_\_\_\_\_

Nom de l'élève que j'évalue : \_\_\_\_\_

1. La production orale correspond-elle à la description d'un élément culturel (selon la structure de l'exposé descriptif et la démarche de description vues en classe)? Pourquoi?

2. Quelles sont les forces de la présentation orale? Pourquoi?

3. Quels sont les points à améliorer? Pourquoi?

4. Parmi les points à améliorer, quel élément serait le plus important à travailler pour l'exposé oral final? Pourquoi?

---

<sup>21</sup> Adapté de Dumais (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 17-46). Chenelière Éducation.

## Annexe E : grille d'évaluation (Desrochers, 2023, p. 219-221)

Participant : \_\_\_\_\_

Total : /100

Objets évalués	Critères et pointages <sup>22</sup>	Totaux
	<b>Structure de l'exposé descriptif :</b>	
	- Ouverture /1	
	- Introduction :	
	o Sujet amené /1	
	o Sujet posé /1	
Structure	o Sujet divisé /1	
	- Développement /1	
	- Conclusion :	
	o Synthèse /1	
	o Ouverture /1	
	- Clôture /1	<b>/8</b>
	<b>Démarche de description (pour chaque aspect du développement)</b>	
	<b>Premier aspect :</b>	
	- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1	
	- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1	
	- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1	
	o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
Conduite discursive descriptive	o Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	<b>/5</b>
	<b>Deuxième aspect :</b>	
	- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1	
	- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1	
	- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1	
	o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	
	- Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1	<b>/5</b>

<sup>22</sup> Les pointages sont les suivants : 0 (l'élément est absent), 0.5 (l'élément est présent, mais à améliorer) et 1 (l'élément est présent et répond aux attentes).

---

**Troisième aspect (s'il y a lieu) :**

- L'aspect est introduit par un organisateur textuel approprié. /1
- L'aspect est nommé dans la première phrase de la description. /1
- L'aspect comporte deux sous-aspects. /1
  - o Le premier sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1
  - o Le deuxième sous-aspect est accompagné d'un procédé descriptif. /1

/5

---

**Moyenne par aspect<sup>23</sup> : /5**

- Registres de langue
- Absence des mots familiers suivants<sup>24</sup> : *genre, super, cool, joke, bye, faque*. /1
  - Absence des mots imprécis suivants<sup>25</sup> : *truc, chose, affaire*. /1
  - Absence des mots suivants, prononcés de manière familière<sup>26</sup> : *pis, a'ec, a'man'né*. /1
  - Absence de l'emploi familier de *qu'est-ce que* ou de *qu'est-ce qu'* dans le groupe prépositionnel (ex. *Je vais vous parler de qu'est-ce que c'est*). /1

/4

- 
- De manière générale, le débit utilisé n'est ni trop rapide, ni trop lent. /1

**Le débit utilisé favorise l'articulation des mots :**

- La plupart du temps, tous les sons des mots sont bien entendus (absence d'escamotage des sons ou des syllabes). /1

Débit

**Le débit utilisé favorise la présence de pauses :**

- Il y a présence de pauses silencieuses appropriées (ni trop longues, ni trop courtes) entre les différentes parties de la structure de l'exposé descriptif. /1
- 

<sup>23</sup> La moyenne est obtenue en additionnant les pointages obtenus par aspect et divisant le tout par le nombre d'aspects utilisés par l'élève.

<sup>24</sup> Il s'agit des mots familiers explicitement travaillés en classe.

<sup>25</sup> Il s'agit de mots imprécis explicitement travaillés en classe.

<sup>26</sup> Il s'agit des prononciations familières explicitement travaillées en classe.

	<p><b>Le débit utilisé est varié :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le débit accélère lors d'une énumération assez longue et/ou le débit ralentit pour présenter une information importante ou différente du reste du message. /1</li> </ul>	/4
Intonation	<p><b>L'intonation varie en fonction des types de phrases :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Phrases déclaratives → L'intonation est stable. /1</li> <li>- Phrases interrogatives → L'intonation est ascendante. /1</li> <li>- Phrases exclamatives → L'intonation est ascendante (pour exprimer un sentiment positif) ou descendante (pour exprimer un sentiment négatif). /1</li> </ul> <p><b>L'intonation est naturelle :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le discours ne semble ni être lu, ni être appris par cœur. /1</li> </ul>	/4
	<p><b>L'outil d'enregistrement est bien positionné :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les yeux sont alignés (en ligne droite) avec la moitié supérieure de l'écran. /1</li> <li>- Les yeux sont relativement bien centrés sur l'écran (horizontalement). /1</li> </ul> <p><b>La distance avec l'outil d'enregistrement est appropriée :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élève n'est situé ni trop près (voir que le visage) ni trop loin (avoir de la difficulté à voir le regard et le non-verbal de l'élève) de l'outil d'enregistrement. /1</li> </ul> <p><b>Le regard est bien dirigé :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La plupart du temps, le regard de l'élève est dirigé vers la caméra. /1</li> </ul> <p><b>La luminosité de la pièce est appropriée :</b></p> <p>La pièce est suffisamment lumineuse pour permettre de bien voir l'élève, son regard et son non verbal. /1</p>	/5