Une recherche collaborative sur les pratiques efficaces pour enseigner l'oral au primaire. Focus sur le processus de co-construction d'une modélisation.

Catherine Deschepper (HEP Vinci), Coryse Moncarey (HELHa), Christine Wiertz (UCLouvain), Marie-France Stordeur (Ecole fondamentale Martin V) et Stéphane Colognesi (UCLouvain)

Résumé long

1. Problématique

Plane (2015) explique que dans les classes, l'oral revêt trois aspects distincts : l'oral comme médium, utilisé par les individus pour les échanges qu'ils ont, l'oral réflexif, mobilisé dans le cas de pauses métacognitives (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016; Veenman, 2012), et l'oral objet d'enseignement/apprentissage. Dupont & Grandaty (à paraitre) expliquent que les compétences à communiquer oralement peuvent se développer en milieu scolaire par deux types d'oraux : l'oral « travaillé » et l'oral « enseigné ». L'oral « travaillé » est un oral mobilisé comme ressource au profit d'autres apprentissages, par exemple quand il vient soutenir les discussions de relectures collaboratives des élèves dans le cadre de discussion autour de textes écrits par les autres (voir par exemple les cercles d'auteurs de Tremblay et Turgeon, à paraitre). L'oral « enseigné », quant à lui, peut véritablement prendre place dans la grille horaire des élèves pour faire l'objet d'un apprentissage qui lui est dédié, au même titre que les autres disciplines.

Les résultats récents de la recherche sur ce plan, celui de de l'enseignement/apprentissage de l'oral (voir notamment Colognesi & Deschepper, 2019; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017; Sénéchal 2017), mettent en évidence les difficultés qu'ont les enseignants à non seulement cerner ce qu'est l'oral mais aussi à mettre en place des séances d'apprentissage qui lui sont dédiées en classe. Pour répondre à ces besoins et les adapter à notre contexte de la Belgique francophone, nous avons mis en place une recherche collaborative. Le groupe, baptisé GCEO (Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral), travaille depuis un an et s'est donné comme premier objectif de co-construire une modélisation mettant en évidence les pratiques efficaces pour enseigner l'oral.

La visée de cette contribution est de montrer comment le groupe collaboratif a fonctionné pendant sa première année (les perceptions des acteurs au fil des rencontres, les ajustements, etc.) pour arriver à définir et redéfinir collectivement des concepts inhérents à l'enseignement de l'oral. Plus concrètement, nous nous intéressons à la façon dont cette modélisation conceptuelle prend forme au sein du groupe (comment est-elle initiée, comment évolue-t-elle, se nuance-t-elle?), et aux facteurs qui permettent ou non l'engagement des participants dans sa co-construction (quels sont les leviers et les freins possibles ?).

2. Cadre conceptuel/théorique

Notre cadre conceptuel est composé de trois aspects : l'oral comme objet d'enseignement/apprentissage, les pratiques d'enseignement efficaces et la recherche collaborative.

L'oral « enseigné » (Dupont & Grandaty, à paraitre), ou plutôt l'oral « à enseigner », sous-entend le développement des compétences à communiquer oralement. Celles-ci, au nombre de quatre en Belgique francophone, s'articulent autour des capacités langagières de Dolz, Pasquier et Bronckart (1993). Pour chaque compétence, un ou plusieurs objet de l'oral (Dumais, 2016) peuvent être considérés. Colognesi et Hanin (à paraitre) ont fait ce parallèle dans le tableau 1 présenté ci-dessous.

Tableau 1 – Essai de mise en lien des compétences, capacités et objets de l'oral (Colognesi & Hanin, à paraître)

Compétences du programme belge (Socle de Compétences, 2013)	Capacités langagières (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993)	Objets de l'oral (Dumais, 2016)
1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	capacités d'action	type communicationnel
2. Élaborer des significations : retrouver ou produire des idées	capacités discursives	type « contenu »
3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message		type discursif
... en utilisant le lexique et la morphosyntaxe.	capacités linguistico-discursives	type lexico-sémantique type morphologique type syntaxique
4. Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux		type paraverbal type non verbal type matériel

Pour développer ces compétences à communiquer oralement des élèves, des pratiques d'enseignement efficaces devraient être mobilisées. La méta-analyse de Ko, Sammons & Bakkum (2014) a permis de mettre en évidence une série de pratiques efficaces qui servent de base à tout enseignement : spécifier les objectifs, connaître les contenus d'enseignement et les stratégies pour les enseigner, utiliser de manière experte le matériel pédagogique existant, connaître les apprenants et adapter ses interventions en fonction, offrir du feedback, impliquer les élèves dans le processus d'évaluation, enseigner les stratégies métacognitives, faire des liens entre les matières, les cours. Ces pratiques efficaces ont été le point de départ de la réflexion du groupe de recherche collaborative (GCEO).

Pour travailler les pratiques d'enseignement efficaces de l'oral, le choix d'une recherche collaborative a été fait. Elle se fonde sur les modèles de l'acteur compétent (Giddens, 1987) et du praticien réflexif (Paquay & Sirota, 2001 ; Schön, 1994). Ces travaux mettent de l'avant que les praticiens disposent d'une marge de manœuvre, de ressources pour agir et peuvent rendre compte de leurs raisons d'agir. Pour les chercheurs, cela donne la possibilité de comprendre, avec les acteurs, dans une perspective située, ce qui est au cœur de leur agir (Lave & Wenger, 1991 ; Mottier Lopez, 2008). Les recherches collaboratives, définies notamment par Bednarz (2013), Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) et Desgagné (1997) ont comme visées de faire émerger une activité de production de connaissances et un développement professionnel pour tous les acteurs. Ces visées sont rendues possibles par la triple dimension de la recherche collaborative mise en évidence par: la co-construction d'un objet de connaissance entre chercheurs et praticiens, la participation de tous comme co-constructeurs, la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

Dans leurs travaux, Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) ont modélisé les constituants d'une recherche collaborative. Ceux-ci ont servi à la fois de base et de critères d'analyse du fonctionnement de notre groupe. De plus, pour analyser les modes de fonctionnement et les démarches des groupes collaboratifs, deux cadres ont été mobilisés : le concept de contrat

réflexif de Bednarz, Desgagné et Savoie-Zajc (2012) et le principe de modération sociale de Mottier Lopez, Tessaro, Dechamboux et Morales Villabona (2012).

3. Méthodologie

Le groupe est constitué de 12 participants : formateurs d'enseignants (didacticiens et psychopédagogues), enseignants, étudiants-chercheurs en sciences de l'éducation (en maitrise et en thèse) et chercheurs universitaires.

Six rencontres ont eu lieu sur l'année (un agenda spécifique sera présenté). Du travail individuel et en sous-groupe a été réalisé entre les temps de travail en collectif. Pour avoir l'avis des participants au fil des rencontres, chacun a été amené à compléter, à l'issue de chaque moment collectif, une storyline (Orland, 2000) lui permettant d'évaluer les constituants de la recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) sur une échelle de 0 à 3 en commentant leur avis. Une analyse statistique descriptive a été appliquée aux données chiffrées, tandis qu'une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été faite sur les propos libres des participants.

Toutes les séances ont été enregistrées et les traces « papiers » gardées. Les données ainsi récoltées sont de trois catégories : celles qui portent sur le fonctionnement général du groupe, sa composition, sa structure, etc., celles qui renvoient à des interactions inhérentes à la co-construction « en direct » et celles qui renvoient à des productions réalisées au fil des séances. Les cadres du contrat réflexif (Bednarz et al., 2012) et de la modération sociale (Mottier Lopez et al., 2012) permettent d'analyser le fonctionnement des acteurs dans les temps de construction de la modélisation.

4. Principaux résultats

4.1. Résultats relatifs à la perception sur le fonctionnement du groupe

Tout d'abord, il ressort de l'analyse des propos libres associés aux storylines que certains mots apparaissent de manière massive chez l'ensemble des participants. Certains sont relatifs au climat (convivialité, ambiance), d'autres sont en lien avec les tâches (travail, co-construction) ou le développement des individus (découverte, partage).

L'analyse fine des storylines montre que les différents constituants de la recherche collaborative sont présents d'après les participants, quelle que soit leur activité professionnelle. Quelques résultats à pointer ici : tous mentionnent qu'ils ont choisi d'être là, à chaque séance, et que les objectifs de travail et de progression semblent clairs. En ce qui concerne la co-construction du modèle, la perception d'une véritable co-construction est très élevée, les acteurs mentionnent qu'ils perçoivent que les relations sont de plus en plus symétriques et que le degré d'investissement personnel et celui des autres est perçu comme très élevé également. Cet item fluctue d'une séance à l'autre en fonction du type de travail mené.

4.2. Résultats relatifs à la co-construction du modèle

L'annexe 1 donne à voir le modèle en cours de construction. C'est dans cette étape que l'ensemble des concepts ont été (re)discutés par les participants. Il ressort de l'analyse des verbatims que plusieurs concepts ont tout de suite fait consensus (par exemple l'alignement

pédagogique, les interactions sociales, l'évaluation formative). D'autres, par contre, ont retenu l'attention du groupe et ont fait l'objet de négociation de sens. Ainsi, la perception de la valeur des tâches, les émotions, le transfert, la métacognition mais aussi les savoirs autobiographiques ont été longuement discutés et redéfinis spécifiquement en lien avec la discipline « oral ».

Pour la suite, une validation du modèle est prévue. Pour cela, un temps de travail avec une trentaine de collègues de terrain, des HEP et de l'université a été programmé afin de nous assurer que le modèle soit à la fois complet et opérationnel pour les acteurs pour lesquels il est destiné. En parallèle, le groupe a adapté un questionnaire sur les pratiques efficaces et sur l'enseignement de l'oral, dont la collecte est en cours.

Références

Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.

Bednarz, N., Desgagné, S. & Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche-collaborative. *Recherches en éducation, 14, 128-151*.

Bourassa, M., Bélair, L. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie, 35*(2), 1-11.

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.

Colognesi et Hanin (soumis). Des Itinéraires pour enseigner l'oral : quels genres possibles? Quels leviers et freins à leur mise en place ? Collectif du REF 2019.

Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue de l'éducation, 23*(2), 371-393.

Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée, 92*, 23-37.

Dupont, P. & Grandaty, M. (soumis). Le débat : perception par l'enseignant novice de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. Collectif du REF 2019.

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.

Gagnon, R., de Piertro, F. & Ficher, C. (2017). Introduction. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.

Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Berkshire, UK: CfBT Education Trust.

Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Date Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé. La micro-culture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.

Mottier Lopez, L., Tessaro, W., Dechamboux, L. & Morales Villabona, F. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Questions vives, 6* (18), Repéré à http://questionsvives.revues.org/1235

Orland, L. (2000). What's in a line? Exploration of a research and reflection tool. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6, 197–213.

Paquay, L., Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif. *Recherche et Formation*, 36, 5-16.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*. [En ligne], consulté en ligne le 4 mars 2016 : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les éditions Logiques.

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Tremblay, O. & Turgeon, E. (à paraitre). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans C. Dumais, R. Bergeron et K. Senechal. (Eds.). *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Québec : Editions Peisaj.

Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. Évaluer. Journal international de Recherche en *Éducation et Formation, 1* (2), 103–121.

Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar et Y-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). London, Grande-Bretagne : Springer.

Annexe 1 : le modèle en cours de construction