



Une recherche collaborative favorisant l'intégration de l'oral lors de la formation initiale en mode virtuel

Gail Cormier, Université de Saint-Boniface
Marie-Josée Morneau, Université de Saint-Boniface

Résumé :

Les protocoles sanitaires engendrés par la pandémie de la COVID-19 ont limité les possibilités d'échanges et de discussions en salles de classe (Carpentier et Sauvageau, 2021) et entre collègues. Pourtant, la communication orale est une composante incontournable dans le processus d'apprentissage (Hattie, 2017). Au printemps 2021, en tant que professeures à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface, nous avons entamé une recherche autoethnographique collaborative (Taylor et Coia, 2020) pour faire valoir notre évolution professionnelle dans le contexte d'enseignement en mode virtuel. Plus spécifiquement, le but était d'analyser nos choix pédagogiques favorisant les compétences de l'oral chez nos étudiants. Nos vignettes se portent ainsi sur nos objectifs et questions quant à l'utilisation de l'oral dans les activités de formation initiale, nos adaptations pédagogiques successives et nos pistes d'amélioration. Nous croyons qu'une importance accordée à l'oral dans la formation initiale offre des opportunités de co-construction du savoir, de développement langagier, cognitif et pédagogique et contribue à la vitalité linguistique du groupe minoritaire (Plessis-Bélair *et al.*, 2017; Swain et Watanabe, 2013). Nous cherchions à bonifier nos pratiques pédagogiques et ainsi mieux former les futurs pédagogues.

Mots clés : oral collaboratif; oral réflexif; didactique de langue; autoethnographie collaborative

A Collaborative Study Promoting the Integration of Oral Communication in Virtual Pre-Service Teacher Education

Résumé:

The health protocols generated by the COVID-19 pandemic have limited opportunities for exchange and discussion in the classroom (Carpentier & Sauvageau, 2021) and among colleagues. Yet oral communication is an essential component in the learning process (Hattie, 2017). In the spring of 2021, as professors in the Faculty of Education at the Université de Saint-Boniface, we began a collaborative autoethnographic research project (Taylor & Coia, 2020) to showcase our professional evolution in the context of teaching in virtual mode. Our specific aim was to analyze our pedagogical choices in fostering oral skills in our students. Our vignettes thus focus on our objectives and questions regarding the use of oral expression in initial training activities, our successive pedagogical adaptations and our avenues for improvement. We believe that an emphasis on the oral in teacher education offers opportunities for the co-construction of knowledge, language, cognitive and pedagogical development, as well as contributing to the linguistic vitality of a minority group (Plessis-Bélair *et al.*, 2017; Swain & Watanabe, 2013). We sought to improve our pedagogical practices, and thus better train future teachers, by influencing their role in the teaching of oral language, regardless of their future teaching contexts.

Keywords: collaborative oral communication; reflexive oral communication; teaching of oral communication; collaborative ethnography

L'oral, l'enseignement en mode virtuel et le milieu minoritaire francophone

La communication orale s'avère une composante incontournable dans le processus d'apprentissage (Hattie, 2017), toutefois, l'enseignement en mode virtuel, rendu obligatoire lors de la pandémie de la Covid-19, limita la possibilité d'échanges verbaux en classe (Carpentier et Sauvageau, 2021). Cependant, les outils de visioconférence, exploités lors de l'enseignement en mode virtuel, ont permis la communication orale tout en respectant la distanciation physique.

En mars 2020, tous les cours à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface, où nous enseignons, furent offerts en mode virtuel. Cette étude se penche sur comment nous avons enseigné des cours de littératie en mode virtuel à environ 35 étudiants entre septembre 2020 et mars 2021. L'Université de Saint-Boniface est la seule institution postsecondaire de langue française dans l'Ouest canadien; son mandat est de former des futurs enseignants qui enseigneront en milieu minoritaire francophone et en immersion française. Comme d'autres facultés en milieu franco-minoritaire, nos étudiants ont toute une gamme d'habiletés et d'aisance linguistique en français et certains ne se considèrent pas comme membre actifs de la communauté francophone (Cavanagh *et al.*, 2016). Certains éprouvent de l'insécurité linguistique face à leurs compétences orales en français, ce qui influence leur désir de prendre la parole ou non en classe (Plessis-Bélaïr *et al.*, 2020) alors que d'autres sont moins à l'aise de dialoguer en mode virtuel comparativement à en mode présentiel (Händel *et al.*, 2022). Avant la pandémie, nous visons systématiquement la participation active de tous les étudiants afin qu'ils deviennent des modèles langagiers en français. Lors de l'adaptation au mode virtuel, nous cherchions à maintenir cette philosophie d'enseignement, sachant que pour certains, ne pas être sur le campus signifiait une réduction considérable d'opportunités de parler le français. Certes, c'est à travers divers contextes socioacadémiques que les étudiants manipulent les éléments langagiers, identitaires et cognitifs (Bucheton et Soulé, 2009) pour communiquer, interagir et réagir. Ainsi, nous voulions surligner les opportunités de communication orale afin d'aménager un « espace pour penser » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 30) et pour coconstruire les savoirs (Morel *et al.*, 2015), sachant qu'un espace pour parler en français était d'importance particulière en milieu minoritaire.

Puisque les interactions orales synchrones favorisent l'apprentissage actif, les futurs enseignants qui vivent ces expériences collaboratives en formation initiale comprennent mieux pourquoi et comment incorporer de telles stratégies dans leur futur enseignement (Hurst *et al.*, 2013; Papi *et al.*, 2017). Au moment du virage au virtuel, nous nous demandions comment nous allions faciliter cela? Par le biais de ce projet de recherche, nous voulions réfléchir davantage sur nos adaptations pédagogiques en répondant à la question suivante : quels choix pédagogiques favorisent l'oral lors des cours de formation en enseignement en mode virtuel? Les prochaines sections définiront l'oral en général, suivi des choix pédagogiques relatifs à l'oral et ensuite, nous distinguerons l'oral collaboratif de l'oral réflexif. Enfin, la méthodologie décrira l'autoethnographie collaborative et comment nous avons procédé pour répondre à la question de recherche.

Définition de l'oral

Puisqu'il n'existe pas de didactique de l'oral dans la formation initiale au Manitoba, nous adoptons une approche qui encourage l'intégration de l'oral dans tous les cours. Quoique certains auteurs caractérisent l'oral comme étant « une compétence de premier plan en littératie » (Dumais et Soucy, 2018, p. 50), nous croyons que l'oral est un moyen d'expression parmi d'autres telles que « l'écrit, la musique, la gestuelle, le son, l'image fixe et mobile, et la gestion de l'espace » (Dagenais, 2012, p. 1). Ainsi, nous situons l'oral parmi une définition plus large de la littératie multimodale qui dépeint la communication sous plusieurs formes. Lorsque l'oral est situé parmi la littératie multimodale et qu'on en décortique ses composantes, on constate l'importance qui est accordée à la compréhension et la communication. Lafontaine (2013) décrit une variété d'habiletés orales importantes à travailler chez les apprenants :

« les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute, les interactions sociales dans des situations de communication scolaires ou extrascolaires ainsi que les liens étroits entre tous ces paramètres » (p. 10).

Selon cette explication, un enseignant peut viser les composantes de la langue lors de la modélisation et l'enseignement de stratégies communicatives. L'oral n'est pas un moyen d'expression à part et non-relé aux autres compétences en littératie. Au contraire, l'oral est souvent appuyé par et sert d'appui pour les autres moyens d'expression et agit d'objet « intégré » et non « comme objet autonome » dans nos cours (Dumais *et al.*, 2017, p. 107). Cette vision partagée de l'oral inspira notre cadre théorique composé de trois thématiques : la planification de l'enseignement en mode virtuel favorisant l'oral, l'oral collaboratif et l'oral réflexif.

La planification de l'enseignement en mode virtuel favorisant l'oral

Le design pédagogique des classes universitaires virtuelles peut avoir un impact considérable sur le niveau d'engagement des apprenants et leur réussite scolaire (Heilporn *et al.*, 2021; Simard *et al.*, 2019). Dès lors, le contenu choisi par l'enseignant et la manière dont il le présente font partie de ses choix didactiques et pédagogiques (Piquée et Sensevy, 2007). Selon Barthe et Sibertin-Blanc (2021), ces choix informés « contribuent à définir une philosophie et une posture » (p. 356), ce qui correspond à notre philosophie et posture quant à l'oral. Nous emploierons donc le terme choix pédagogiques dans ce texte afin de désigner nos choix didactiques et pédagogiques planifiées.

Malgré le fait que les plateformes de visioconférence sont rapidement devenues la façon privilégiée d'enseigner lors de la pandémie, peu de recherches se sont penchées sur les choix pédagogiques favorisant la participation active des étudiants lors de l'enseignement en ligne aux niveaux postsecondaires (Graham, 2019; Händel *et al.*, 2022). Les principes de la pédagogie active, généralement associée à un environnement d'apprentissage face à face, ont démontré des retombées significativement positives en enseignement virtuel (Khan *et al.*, 2017; St-Jean et Dupuis-Brouillette, 2021). Ainsi, afin d'assurer l'implication optimale de l'étudiant dans son apprentissage, les choix pédagogiques planifiés de l'enseignement en mode virtuel devraient privilégier l'oral collaboratif et réflexif (Khan *et al.*, 2017).

L'oral collaboratif

L'oral collaboratif se définit comme le processus de co-construction de savoirs entre apprenants qui utilisent la langue comme outil cognitif en situations d'échange verbal variées (Swain et Watanabe, 2013). L'oral collaboratif exige un contexte social ayant plusieurs acteurs et « un lieu d'acquisition et de création du savoir » (Papi *et al.*, 2017, p. 3). Grâce à l'option de sous-groupes qu'offrent les outils de visioconférence, l'interaction orale, sous forme de communication orale spontanée et d'oral collaboratif entre les étudiants, est devenue possible en mode virtuel (Mercier, 2021). Au sein de cette communauté d'apprentissage virtuelle (Baillifard *et al.*, 2020; Khan *et al.*, 2017), l'oral collaboratif existe lorsque les étudiants s'impliquent activement, oralement et même visuellement en activant leurs caméras (Händel *et al.*, 2022).

Du coup, lorsque les étudiants se retrouvent en grand nombre lors des rencontres synchrones, l'encouragement de leur participation active en maximisant la prise de parole de chacun nécessite un encadrement pédagogique éclairé et une posture qui le rend possible. En enseignement postsecondaire en mode virtuel, Händel *et al.* (2022) ont identifié le comportement de l'enseignant parmi les principaux facteurs qui influençaient la participation active des étudiants. De plus, la posture d'accompagnement, définie comme étant « l'action de marcher ensemble et de guider les novices à maîtriser les compétences visées » (Adinda et Marquet, 2017, p. 3), est particulièrement efficace pour encourager l'oral réflexif et collaboratif chez les étudiants (Sénéchal *et al.*, 2021).

Afin d'augmenter le taux de participation des étudiants, il est bénéfique que ceux-ci se familiarisent avec les concepts théoriques au préalable (Heilporn *et al.*, 2021). De plus, lorsque les tâches communicatives leur sont signifiantes, ils donnent du sens à leur apprentissage (Heilporn *et al.*, 2021) et tissent des liens en apprenant l'un de l'autre (St-Jean et Dupuis-Brouillette, 2021; Viola *et al.*, 2015). L'enseignant peut aussi provoquer la verbalisation de la pensée en posant des questions ouvertes (Hattie, 2017) et en se servant d'outils numériques interactifs comme déclencheurs de conversations (Heilporn *et al.*, 2021), ce qui favorise la co-construction de sens au sein d'une dynamique d'interaction collective (Gérin-Lajoie, 2019; Khan *et al.*, 2017). Assigner des rôles, tels que porte-parole ou écrivain, aux membres des groupes favorise aussi la participation active (Khan *et al.*, 2017; Yilmaz et Karaoglan Yilmaz, 2019). Puisque l'interactivité cognitive qu'implique l'oral collaboratif nécessite une manipulation de la langue, fournir des outils organisationnels pour structurer le processus discursif (Blondie, 2020) et y inclure des éléments langagiers spécifiques (Zwiers et Crawford, 2011) présente des avantages langagiers (Swain et Watanabe, 2013) et motive les étudiants à travailler leurs compétences orales (Boyer *et al.*, 2018).

Certains définissent l'oral collaboratif comme faisant partie de l'oral réflexif puisque l'oral réflexif peut être « monogéré » ou « polygéré » (Dumais *et al.*, 2017, p. 105). Nous distinguerons l'oral réflexif de l'oral collaboratif en précisant que l'oral collaboratif est toujours polygéré, ou se produit entre plus d'un participant, tandis que l'oral réflexif peut être monogéré ou polygéré. Pour nous, la différence principale ressort dans les finalités de l'oral réflexif, c'est-à-dire la métacognition.

L'oral réflexif

L'oral réflexif peut avoir lieu pendant des séances d'oral collaboratif, mais aussi pendant des échanges entre l'enseignant et un étudiant. Lorsqu'un étudiant se sert de l'oral réflexif pour communiquer ses apprentissages, il « apprend à verbaliser ce qu'il pense, ce qu'il comprend, et à modifier, voire bonifier, sa façon de voir les choses au contact de ses interlocuteurs, ce qui lui permet de réaliser des apprentissages » (Sénéchal *et al.*, 2021, p. 180). Afin de faciliter la métacognition qu'implique l'oral réflexif, les enseignants doivent guider les apprenants vers une prise de conscience « des objets sollicités en situation de compréhension orale » (Allen, 2017, p. 651). Que ce soit en situation d'oral collaboratif ou réflexif, il importe que les activités orales communicatives se déroulent en « situations authentiques » (Allen, 2017, p. 651). Puisque l'oral réflexif « favorise l'expression de la pensée, à l'aide du vocabulaire afférent à la matière étudiée », la pratique régulière de l'oral réflexif et collaboratif en classe mène également à l'« enrichissement du français parlé » des étudiants (Plessis-Bélaïr *et al.*, 2020, p. 123). Ainsi, notre cadre théorique amplifie l'importance d'une planification intentionnée de l'enseignement à travers d'une posture d'accompagnement visant la co-construction du savoir où l'apprenant prend part active à son apprentissage tout en développant ses habiletés langagières et cognitives lors d'activités travaillant l'oral réflexif et collaboratif (Hattie, 2017; Sénéchal *et al.*, 2021; Swain et Watanabe, 2013).

Méthodologie

Pour répondre à la question de recherche, nous avons choisi une approche autoethnographique, une enquête qualitative centrée sur les réflexions du chercheur souvent écrites sous forme de vignettes (Lapadat, 2017). Une vignette s'agit d'un texte descriptif qui relate des événements vécus et peut être utilisée comme principal outil de la collecte de données d'une recherche qualitative en éducation (Skilling et Stylianides, 2020). Il est conseillé de cibler le thème des vignettes et de les concevoir en se basant sur la question de recherche et le recensement des écrits (Skilling et Stylianides, 2020). En éducation, l'autoethnographie amène le chercheur à réfléchir sur sa pédagogie tout en gardant en tête l'amélioration de ses pratiques pédagogiques (Hernández-Saca *et al.*, 2020; Kitchen, 2020). Ainsi, le but principal de la recherche autoethnographique en éducation est que « le chercheur-praticien s'imprègne dans la théorie et la pratique » en réfléchissant à ses choix pédagogiques (Chaîné, 2012, p. 73).

Malgré les atouts de cette méthodologie, celle-ci est aussi limitée parce qu'elle se concentre que sur les réflexions d'une personne qui est elle-même participante et chercheuse (Lapadat, 2017). Une nouvelle forme d'autoethnographie, l'autoethnographie collaborative (Lapadat, 2017), duo ou coautoethnographie (Rose et Montakantiwong, 2018; Taylor et Coia, 2020), rassemble les réflexions de plus d'un chercheur. L'avantage de cette méthodologie est la pluralité des perspectives personnelles sur un même thème. Vu l'importance accordée à l'oral collaboratif ici et le fait que nous étions deux à collaborer, nous privilégions le terme autoethnographie collaborative.

Puisque nous voulions examiner l'adaptation de nos choix pédagogiques favorisant l'oral collaboratif et réflexif chez nos étudiants lors de la formation initiale en mode virtuel, nous avons

suivi les conseils de Skilling et Stylianides (2020), en rédigeant nos vignettes séparément et en nous basant sur la question de recherche et le recensement des écrits. Le but des vignettes était de réfléchir naturellement, à l'écrit, sur nos pratiques quant à l'oral. Après plusieurs relectures des vignettes et maintes rencontres en visioconférences, nous avons préparé un tableau synthétisant les principales similarités et différences entre celles-ci. Ensuite, nous avons trié ces données (similarités et différences) selon le cadre théorique et les avons organisées sous forme de tableaux, selon les exemples de nos choix pédagogiques en lien avec la planification de l'enseignement, l'oral collaboratif et l'oral réflexif. Les prochaines sections présenteront nos deux vignettes suivies par les tableaux de synthèse.

Résultats et analyse

Vignette 1: Gail Cormier (Professeure A)

Mes questions

Au début, je me suis demandé : est-ce que c'est possible de « bien » former des enseignants en leur offrant uniquement des cours en ligne? Surtout par rapport à la langue, ce qui est toujours une de mes préoccupations en contexte minoritaire. Vont-ils faire du progrès en communication orale? Pourront-ils réfléchir à l'oral et pouvoir collaborer entre eux? Comment vais-je adapter mes cours en gardant en tête ces objectifs par rapport à l'oral? Comment vont-ils développer leur aisance en français qui se bâtit normalement à travers l'année en groupe?

Mes objectifs pour l'oral

Afin de valoriser l'oral, je voulais planifier des rencontres au moyen de l'outil *Zoom* avec mes étudiants. Étant consciente du temps consacré à l'écran, j'ai décidé de faire une rencontre *Zoom* et un cours auto-dirigé par semaine. Pour le cours auto-dirigé, j'ai enregistré mes présentations *PowerPoint* en me servant de l'outil *Loom*. Chaque *PowerPoint* contenait des informations théoriques, des définitions de concepts, des liens avec la pratique et des questions de réflexion.

Dans les rencontres *Zoom*, je voulais adapter les « bonnes pratiques » de mon cours en présentiel. Alors, j'ai continué à présenter des simulations d'enseignement et les étudiants travaillaient ensemble afin d'appliquer une stratégie de littératie à une matière spécifique. Par exemple, individuellement, ils avaient le choix de préparer une vidéo pour l'enseignement en mode virtuel ou de faire semblant qu'ils enseignaient en mode présentiel. Ils ont également regardé un minimum de cinq vidéos de leurs collègues et ils devaient proposer une façon d'utiliser la même stratégie dans une autre matière.

En préparant mon cours, j'ai recherché des stratégies qui allaient favoriser la communication orale en ligne. Une suggestion était de réserver du temps sans contenu pédagogique pour la socialisation lors des séances synchrones. Je commençais toujours ma rencontre 15 minutes d'avance pour répondre à ce besoin de socialisation. Puisqu'on ne se voyait qu'une fois par semaine, je voulais réserver ces rencontres pour la communication orale en petits groupes et en grand groupe. Dans ce que j'avais lu, on disait aussi que c'était important d'avoir des tâches spécifiques lorsqu'on les divisait

en groupe. Alors, j'ai préparé des documents d'appui avec des questions ou des tableaux à remplir afin d'éviter qu'ils arrivent dans la salle sans ressources. Je leur partageais toujours une intention de communication orale. Parfois, je leur disais de déterminer des rôles au sein de leur groupe (l'écrivain prend des notes et partage son écran, le porte-parole représente son groupe une fois de retour en grand groupe, etc.) Lorsque je « visitais » les groupes un à la fois, ils étaient toujours en train de se parler. Tu perds le fil de la conversation lorsque tu les envoies en petits groupes, néanmoins la participation active de tous les membres du groupe était plus élevée lors de ces petites séances.

Mes succès

En pensant aux succès, une activité me vient à l'esprit. Lorsque je parlais de l'oral en classe, j'ai divisé les étudiants en petits groupes aléatoires de deux à trois avec la tâche de parler des activités orales qu'ils auraient vues pendant leurs stages ou pendant leur parcours scolaire. De retour en grand groupe, j'ai présenté la différence entre les activités spontanées et les activités planifiées. Chaque groupe a partagé une activité de leur liste et après on les plaçait dans la colonne d'activités spontanées ou planifiées sur le tableau blanc interactif dans *Zoom*. Ensuite, nous avons parlé de mes intentions de production orale pour eux : Pourquoi est-ce que j'ai décidé de les mettre en petits groupes au début? Comment est-ce que ce choix pédagogique a changé la production orale? J'ai fait cela pour qu'ils réalisent à la fois qu'on a tendance à viser la forme et l'expression planifiée et que si on veut encourager la communication spontanée et le partage d'une variété de perspectives, il est parfois préférable de faire parler les élèves en petits groupes avant d'en parler en grand groupe.

En général, j'ai été agréablement surprise que j'aie pu apprendre à connaître les étudiants, qu'ils se présentaient de manière assidue aux rencontres, qu'ils activaient leurs caméras, qu'ils prenaient la parole et qu'ils semblaient avoir développé un sens d'appartenance. Je suis très fière du fait que j'ai trouvé une façon d'adapter mon activité de simulation d'enseignement des stratégies de littératie, car la rétroaction et la réflexion que les étudiants ont fait étaient très valables. Malgré le fait qu'un minimum de cinq vidéos devait être regardé, le compteur *YouTube* m'indique que certaines vidéos ont été vues par presque tous les étudiants, car ils voulaient regarder les vidéos de leurs pairs. Un étudiant m'a aussi dit qu'il reconnaissait la valeur de mes vidéos autodirigées parce qu'il pouvait les ralentir et les suivre quand il voulait. Ceci n'aurait pas été possible avec un cours traditionnel en mode présentiel.

Mes pistes d'amélioration

La prochaine fois que j'enseigne en mode virtuel, je trouverai d'autres façons d'encourager la participation active de tous et de contribuer à leur sens d'appartenance au groupe. Je trouverai aussi des façons à encourager la participation de tous les étudiants en grand groupe. Dans notre programme, nous avons des étudiants issus de l'immersion française, des écoles francophones et des nouveaux arrivants. Bref, ils ont tous des différents niveaux d'aisance en français. Il arrive que ceux qui se sentent plus à l'aise ou qui pensent que leurs perspectives seront plus valorisées partagent plus souvent en classe. Je voudrais améliorer ma posture d'accompagnement lors des conversations en grand groupe afin de faire ressortir et valoriser une diversité de perspectives.

Vignette 2: Marie-Josée Morneau (Professeure B)

Mes questions

Trois questions principales guidèrent la planification de mon enseignement en mode virtuel:

- i) Comment structurer mes cours pour maximiser l'apprentissage du contenu et de la pédagogie?
- ii) Comment susciter l'intérêt, motiver et maintenir la participation active de tous les étudiants en mode virtuel?
- iii) Comment optimiser le développement langagier à l'oral lorsque l'apprentissage se fait en mode virtuel?

Mes objectifs pour l'oral

Suite à mes recherches, j'ai opté pour le modèle de la classe inversée. J'ai réparti chaque cours semi-hebdomadaire en 3 sections : 30 minutes d'exercices préparatoires, 60 minutes de visioconférence sur *Zoom* et 30 minutes d'exercices d'approfondissement.

L'objectif principal de l'apprentissage individuel en mode asynchrone était de préparer les étudiants pour les rencontres synchrones, tant au niveau cognitif que langagier. Afin de se familiariser avec les concepts théoriques avant chaque rencontre, les étudiants devaient visionner une de mes capsules d'autoformation non répertoriées sur *YouTube*. À chaque enregistrement, j'ai intégré plusieurs outils d'écoute active tels qu'un tableau SVA¹, un guide d'anticipation, des exercices de synthèse, de réflexion et de questionnement. Pour approfondir la terminologie, les étudiants pouvaient faire des activités interactives variées.

Je prévoyais qu'un des défis lors des rencontres synchrones serait d'engager les étudiants, alors j'ai exploré différentes façons de rendre celles-ci plus conversationnelles. Afin de vérifier la compréhension du contenu des capsules d'autoformation et de susciter l'intérêt, j'ai débuté les rencontres en déclenchant la conversation à l'aide de différents outils numériques: des remue-méninges collectifs, des sondages, des quiz, des nuages de mots, etc. Souvent, je posais la question ouverte incluse à la vidéo et j'invitais les étudiants à échanger. Je voulais modéliser et faire vivre différentes stratégies qu'ils pourraient utiliser pendant leurs stages.

La majorité du temps synchrone fut consacrée aux tâches collaboratives en sous-groupes. Je voulais donner la chance à mes étudiants d'approfondir leur compréhension dans un contexte social encadré. Par exemple, ils ont critiqué des vidéos de leçons en action et des échantillons d'outils pédagogiques en se basant sur la théorie présentée. J'ai créé des gabarits pour structurer chaque échange collaboratif. Ayant fait de la recherche sur l'intégration de la langue en contexte académique, j'ai aussi inclus des banques de mots et des débuts de phrases. Bien que les étudiants n'avaient pas toujours besoin d'utiliser ces modèles, plusieurs l'ont fait volontiers.

¹ Un organisateur graphique ayant l'objet de mettre en valeur les connaissances antérieures et les apprentissages des élèves. Souvent présenté sous forme d'un tableau à trois colonnes où les élèves sont invités à inscrire leurs idées; la colonne **S** représente ce que les élèves **s**avent, la colonne **V** représente ce que les élèves **v**eulent savoir, et la colonne **A** représente ce qu'ils ont **a**ppris.

Pendant le temps collaboratif, je circulais dans les salles de discussion pour observer, questionner et offrir de la rétroaction afin de favoriser la métacognition. À partir des critères préétablis, j'ai aussi demandé aux étudiants de se fournir de la rétroaction entre eux en évaluant la planification d'une lecture guidée faite par leurs pairs, par exemple. À la fin des cours, je réservais du temps pour faire un retour, soit en faisant une plénière ou une activité ludique.

Mes succès

Le niveau d'engagement de mes étudiants m'a positivement surpris. Il y a eu très peu d'absences dans mes cours. Bien que certains aient participé plus que d'autres en grand groupe, en petits groupes, tous étaient à la tâche et prenaient des tours de parole. Plusieurs ont dit que c'était plus facile de parler dans les salles de discussion. Parce que l'interaction orale faisait partie de la routine de chaque cours, ils se sont habitués à ce mode d'apprentissage et ont gagné de plus en plus confiance. Comme une étudiante a dit : « C'est important d'avoir du temps pour discuter; certains d'entre nous n'ont pas d'autres occasions de parler en français. Apprendre en mode virtuel enlève beaucoup de la partie sociale de l'université; je suis reconnaissante du temps pour jaser avec les autres ». Comparativement à l'enseignement face à face, je pense que l'accessibilité aux capsules vidéo, leur structure et le contenu condensé de celles-ci ont bien préparé les étudiants pour les tâches interactives. Je crois aussi que l'encadrement des expériences d'apprentissage collaboratives a contribué au niveau élevé de participation.

Puisque les portes de ma classe virtuelle étaient toujours ouvertes avant et après les rencontres, j'ai appris à mieux connaître plusieurs des étudiants lors de discussions informelles. Certains ont exprimé qu'ils aimaient que j'ai incorporé différents outils numériques et une variété de stratégies interactives.

Mes pistes d'amélioration

Lors du virage à l'enseignement en mode virtuel, je voulais essayer un nouvel outil numérique hebdomadairement, mais j'ai appris qu'il y a différents niveaux de confort avec la technologie et que cela peut parfois empiéter sur le temps de discussion et de collaboration en classe; il faut y aller à petites bouchées.

J'aimerais explorer comment augmenter la participation des étudiants qui parlent moins lors des discussions en groupe. J'ai parfois utilisé différents outils numériques pour sélectionner un étudiant aléatoirement, mais ce genre de pratique peut stresser certains, alors j'ai abandonné l'idée. J'aimerais poursuivre mes recherches et sonder les étudiants pour explorer d'autres pistes possibles.

Enfin, bien que la structure de l'horaire du cours ait bien fonctionné, la durée des rencontres synchrones donna peu de flexibilité pour avoir des conversations plus informelles et sociales. Les conversations entre étudiants restaient majoritairement académiques, ce qui pourrait sembler positif, mais en l'absence du milieu francophone qu'offre normalement notre campus, je me demande comment nourrir cet aspect langagier important sur un campus virtuel.

Trois thèmes qui ressortent

Ce qui suit décortiquera les éléments présents dans nos vignettes liés aux trois thématiques : la planification des activités de formation, les activités d'oral collaboratif et les activités d'oral réflexif.

La planification de l'enseignement en mode virtuel pour favoriser l'oral

Planification	Vignette 1 : Professeure A	Vignette 2 : Professeure B
Capsules asynchrones	Accent sur la terminologie liée aux concepts	
Rencontres synchrones	1 fois/semaine (120 min.)	2 fois/semaine (60 min.)
Intégration de l'oral	Modélisation de stratégies de l'oral à chaque cours	
	Accent sur les stratégies de communication orale	Accent sur les éléments langagiers

Tableau 1. La planification des activités de formation.

Les deux vignettes illustrent que nous avons réfléchi à nos choix pédagogiques afin d'assurer l'engagement des étudiants. Nous avons planifié 120 minutes de rencontres synchrones par semaine; celles-ci visaient la collaboration et la discussion entre les étudiants. Selon nos observations, l'assiduité, le niveau d'engagement et les caméras activées témoignent du fait que notre design pédagogique, priorisant la collaboration et la discussion, a contribué à la participation active des étudiants (Heilporn *et al.*, 2021). Quant à la planification des activités orales, notre orientation pédagogique est ressortie dans nos modélisations. Par exemple, Professeure Cormier a planifié et enseigné plusieurs stratégies de communication orale dans ses leçons et Professeure Morneau a ciblé et intégré des éléments langagiers lors des exercices préparatoires et participatifs. Essentiellement, à travers diverses approches de planification visant la pédagogie active (St-Jean et Dupuis-Brouillette, 2021) et la posture d'accompagnement, nous avons motivé les étudiants à exercer leur compétence à communiquer oralement (Boyer *et al.*, 2018) en leur donnant une raison authentique de le faire (Viola *et al.*, 2015).

Les activités d'oral collaboratif

Oral collaboratif	Vignette 1 : Professeure A	Vignette 2 : Professeure B
Tâches ouvertes	Mises en situation authentiques (transfert-liens)	
Communauté d'apprentissage	Socialisation académique intentionnelle Valorisation de la langue française	
Outils et ressources d'encadrement	Documents d'appui organisationnel	
	Rôle spécifique individuel	Banque de mots et phrases

Tableau 2. Activités d'oral collaborative.

Quant à l'oral collaboratif, nous avons toutes les deux offert à nos étudiants des tâches ouvertes qui leur ont permis de vivre des expériences d'apprentissage significatives et authentiques (Allen, 2017; St-Jean et Dupuis-Brouillette, 2021). Les étudiants ont eu recours à l'oral collaboratif pour réinvestir leurs connaissances et habiletés en planifiant, en évaluant et en présentant des leçons de littératie contextualisées à leurs pairs (Heilporn *et al.*, 2021).

En outre, nous avons réussi à bâtir une communauté en créant des moments propices à la discussion en grand groupe et en sous-groupes à chaque rencontre synchrone (Khan *et al.*, 2017). À travers une panoplie d'activités interactives structurées et moins structurées, nos étudiants ont développé leur sens d'appartenance au sein de la communauté francophone en utilisant et valorisant la langue (Plessis-Bélair *et al.*, 2020). Le commentaire de Professeure Cormier, « Ils semblaient avoir développé un sens d'appartenance », et celui d'une étudiante de Professeure Morneau, « Apprendre en ligne enlève beaucoup de la partie sociale de l'université; j'apprécie le temps pour jaser avec les autres », témoignent du besoin d'échanges dans l'espace francophone synchrone et de l'expérience positive que nos étudiants ont vécue grâce aux situations sociales offertes.

Nous avons toutes deux aussi fourni des outils à nos étudiants afin d'encadrer leur apprentissage collaboratif (Gérin-Lajoie, 2019). Dans nos cours respectifs, des outils organisationnels ont structuré les discussions en petits groupes. Ce qui distingue nos approches cependant, est que Professeure Morneau a régulièrement inclus à ses gabarits des mots et des structures de phrases alors que Professeure Cormier a demandé aux étudiants de s'attribuer des rôles respectifs dans leurs groupes. Nous tentions alors d'outiller nos étudiants pour qu'ils participent activement aux conversations authentiques lors du travail collaboratif (Khan *et al.*, 2017).

Les activités d'oral réflexif.

Oral réflexif	Vignette 1 : Professeure A	Vignette 2 : Professeure B
Déclencheurs de pensée	Pistes de réflexion dans les capsules vidéo Questions ouvertes planifiées et spontanées	
Analyse de pratiques	Observation critique de vidéos et d'échantillons	
	Examen des choix pédagogiques du professeur	Examen d'outils pédagogiques des pairs
Adaptations pédagogiques	Présentation de stratégies selon différents contextes	

Tableau 3. Activités d'oral réflexif.

Les vignettes font aussi preuve de moments où nos choix pédagogiques suscitent l'oral réflexif chez les étudiants. Nos capsules d'autoformation et nos leçons synchrones contiennent des déclencheurs de pensée sous forme de questionnement, illustrant comment nous ciblions l'oral pour guider la réflexion (Allen, 2017; Plessis-Bélaïr *et al.*, 2020). Nous avons invité les étudiants à se servir de l'oral pour communiquer leurs apprentissages (Dumais *et al.*, 2017) en évaluant des vidéos d'enseignement et en analysant nos choix pédagogiques, dans le cas de Professeure Cormier, et les outils pédagogiques de leurs pairs, dans le cas de Professeure Morneau. Ces moments d'analyse permirent également aux étudiants de « comparer [leurs] interprétations » (Dumais *et al.*, 2017, p. 111) et de co-construire leurs apprentissages, puisqu'ils font ces tâches collaborativement. En particulier, lorsque nous leur demandions d'adapter des stratégies pédagogiques à d'autres matières, niveaux ou contextes scolaires, ils furent amenés à réfléchir entre eux pour faire des liens théoriques et pratiques. Pour de futurs enseignants, ces exercices développent l'oral réflexif en situation communicationnelle authentique (Allen, 2017) et leur fournissent l'occasion de développer leurs processus cognitifs tout en se servant d'outils langagiers pertinents, ce qui enrichit leur français oral (Plessis-Bélaïr *et al.*, 2020). En modélisant et en proposant des mises en situation, nous souhaitons que les étudiants entament, à l'oral, la réflexion professionnelle, compétence essentielle à développer chez les futurs enseignants (Chaubet *et al.*, 2013).

Conclusion

L'analyse des vignettes autoethnographiques a permis de mettre en valeur notre vision commune quant à l'oral tout en démontrant qu'il est avantageux de tenir compte de l'oral collaboratif et réflexif dans les cours en mode virtuel, comme nous le faisons dans nos cours en mode présentiel avant la pandémie. Nous nous sommes appropriés de nouveaux outils technologiques et avons mis à profit les fonctionnalités de ces derniers pour susciter la participation active de nos étudiants. L'excellente participation des étudiants et l'activation de leurs caméras témoignent, entre autres, de la pertinence des tâches collaboratives inspirées de la pédagogie active

(Khan *et al.*, 2017) et des mesures additionnelles que nous avons prises pour contribuer au développement et à l'épanouissement du français oral de nos étudiants.

Réfléchir et échanger à propos de nos pratiques pédagogiques lors de ce projet de recherche fut enrichissant; nous avons tissé des liens avec la recherche tout en mettant en pratique les stratégies que nous préconisons en tant que professeures. Nous croyons que cette méthodologie de l'autoethnographie collaborative mérite d'être exploitée davantage comme source de développement professionnel en formation initiale et continue puisque nous voyons les bienfaits de réfléchir, individuellement et collaborativement, à ses pratiques. Comme nos étudiants, à travers le processus de l'oral collaboratif et réflexif, nous nous sommes activement investies dans notre cheminement professionnel au sein de notre minuscule communauté d'apprentissage virtuelle. Bien que les nombreuses similarités entre nos choix pédagogiques nous rassurent, ce sont toutefois les choix pédagogiques qui nous distinguent qui offrent des pistes de réflexion et de croissance futures.

Références

- Adinda, D. et Marquet, P. (2017). Les stratégies d'accompagnement vers l'autonomie : Le cas d'une formation hybride de réorientation des néo-bacheliers à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2), Art. 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.1232>
- Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : Quelques considérations théoriques. *Canadian Journal of Education; Toronto*, 40(4), 638-664. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3115/2466>
- Baillifard, A., Carbonel, H., Favre, S. et Thurre-Millus, A. (2020). *Favoriser les interactions synchrones et asynchrones en enseignement à distance*. <https://digitalskills.unidistance.ch/wp-content/uploads/2020/11/Guide-Interactions-FR-2020.11.18.pdf>
- Barthe, L. et Sibertin-Blanc, M. (2021). Former des professionnels du développement territorial : Des choix pédagogiques au service des valeurs de l'action. *Pour*, 240-241(2-3), 355-365. <https://doi.org/10.3917/pour.240.0355>
- Blondie, R. (2020). Practical tips for teaching online small-group discussions. *Dos and Don'ts for Good Discussions*, 15(16). <http://www.ascd.org/ascd-express/vol15/num16/practical-tips-for-teaching-online-small-group-discussions.aspx>
- 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(34(3)). <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Carpentier, G. et Sauvageau, C. (2021, février 17). *L'environnement sociopédagogique des élèves du primaire en contexte d'enseignement distancié : Perceptions d'élèves et enjeux d'enseignement* [Webinaire du CRIFPE].
- Cavanagh, M., Cammarata, L. et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des

- enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4). <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.3>
- Chaîné, F. (2012). L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : Autoethnographie d'une recherche. *Éducation et francophonie*, 40(2), 69-82.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à « réfléchir » ou à « faire réfléchir » sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40. <https://doi.org/10.7202/1015637ar>
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(9-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2018). Perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un service de garde en milieu scolaire : Le cas d'une école montréalaise. *Language and Literacy*, 20(1), Art. 1. <https://doi.org/10.20360/langandlit29382>
- 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. Grosleau et G. Samson (dir.), *Didactiques : Bilan et perspectives* (p. 101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, S. (2019, février 13). *L'encadrement pédagogique des étudiants à distance : Quelles formes peut-il prendre?* [présentation PowerPoint]. Communication (sur invitation) présentée au Webinaire APOP : Apprendre. Agir en numérique. Archivée à https://r-libre.telug.ca/1643/1/Gérin-Lajoie%20%282019%29_APOP%20-%2019-02-12.pdf
<https://apop.qc.ca/fr/capsule/lencadrement-pedagogique-des-etudiants-a-distance/>
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. Dans *Handbook of distance education* (4th ed. p. 173-188). Routledge.
- Händel, M., Bedenlier, S., Kopp, B., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R. et Ziegler, A. (2022). The webcam and student engagement in synchronous online learning : Visually or verbally? *Education and Information Technologies*, 27(7), 10405-10428. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11050-3>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Heilporn, G., Lakhal, S. et Bélisle, M. (2021). Des stratégies pour favoriser l'engagement des étudiants dans des cours hybrides. *Pédagogie Collégiale*, 34(2), 4-11. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38112/heilporn-et-al-34-2-21.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hernández-Saca, D. I., Martin, J. et Meacham, S. (2020). The hidden elephant is oppression : Shaming, mobbing, and institutional betrayals within the academy—Finding strength in collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 16(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/17425964.2020.1727430>
- Hurst, B., Wallace, R. et Nixon, S. (2013). The impact of socialinteraction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B. et Madden, J. (2017). Active learning : Engaging students to maximize learning in an online course. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 107-115. www.ejel.org

- Kitchen, J. (2020). Self-study in teacher education and beyond. Dans J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir et L. Thomas (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 1023-1044). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_34
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : Ça nous parle! *Vivre le primaire*, 26, 9-11.
- Lapadat, J. C. (2017). Ethics in autoethnography and collaborative autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589-603. <https://doi.org/10.1177/1077800417704462>
- Mercier, C. (2021). Enseignement à distance : Favoriser les interactions de communication sans caméra en classe virtuelle. *Pratiques de la Communication*, 3, 1-15. https://doi.org/10.34745/NUMEREV_1786
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. et Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77.
- Papi, C., Angulo Mendoza, G. A., Brassard, C., Bédard, J. L. et Sarpentier, C. (2017). L'interaction dans un cours en ligne : Un défi. *TransFormations*, 17, 1-25.
- Piquée, C. et Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : Une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, 36, 231-252. <https://doi.org/10.4000/reperes.483>
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2020). Quand la langue française fait partie de mon identité et constitue l'outil de ma pensée : La prise en compte du français parlé spontanément à l'école en contexte minoritaire. Dans J. Thibeault & C. Fleuret (dir.), *Didactiques du français en contextes minoritaires : Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 107-131). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Rose, H. et Montakantiwong, A. (2018). A tale of two teachers : A duoethnography of the realistic and idealistic successes and failures of teaching English as an international language. *RELC Journal*, 49(1), 88-101. <https://doi.org/10.1177/0033688217746206>
- 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), 178-194.
- Simard, Y., Gauthier, C. et Richard, M. (2019). L'efficacité de la formation à distance au niveau postsecondaire : Une méga-analyse. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(2), 17-36. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i2.188292>
- Skilling, K. et Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research : A framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>
- St-Jean, C. et Dupuis-Brouillette, M. (2021). Contextualisation des pédagogies actives à l'université : Comment mettre l'étudiant au coeur de ses apprentissages? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 114-124. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-11>

- Swain, M. et Watanabe, Y. (2013). Languageing : Collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. wbeal0664). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>
- Taylor, M. et Coia, L. (2020). Co/autoethnography as a feminist methodology. Dans J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir et L. Thomas (dir.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 565-588). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_18
- Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : Quelles sont les pratiques déclarées efficaces? *Language and Literacy*, 17(4), Art. 4. <https://doi.org/10.20360/G26C7S>
- Yilmaz, R. et Karaoglan Yilmaz, F. G. (2019). Assigned roles as a structuring tool in online discussion groups : Comparison of Transactional distance and knowledge sharing behaviors. *Journal of Educational Computing Research*, 57(5), 1303-1325. <https://doi.org/10.1177/0735633118786855>
- Zwiers, J. et Crawford, M. (2011). *Academic conversations : Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Stenhouse Publishers.