

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
DAVID SANTAROSSA

L'APPORT DES GROUPES CONVERSATIONNELS DANS LE COURS
D'ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

AOÛT 2021

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Définition de la compétence de la pratique du dialogue dans le PFEQ	2
1.2 Problème dans la pratique	3
1.3 Réalité du cours ECR	4
1.4 Apport de la recherche	5
1.5 Compétences professionnelles de l'enseignant	7
Chapitre 2 - CADRE DE RÉFÉRENCE	8
2.1 Groupe conversationnel	8
2.2 Profils de parleur	11
2.3 Concepts entourant la prise de parole	12
2.3.1 <i>Oral spontané</i>	12
2.3.2 <i>Acte de parole</i>	13
2.3.3 <i>Dialogue</i>	13
2.4 Concept de soi et estime de soi	13
2.5 Objectifs spécifiques	15
Chapitre 3 - MÉTHODOLOGIE	16
3.1 Type de recherche	16
3.2 Contexte de recherche	17
3.3 Déroulement	17
3.4 Présentation de l'instrument de recherche	18
Chapitre 4 - Résultats et analyse	20
4.1 Appréciation des activités de discussion	21
4.1.1 Appréciation de la discussion en groupes hétérogènes avec les premières secondaires	21
4.1.2 Appréciation de la discussion en groupes homogènes avec les premières secondaires	22
4.1.3 Appréciation de la discussion en groupes hétérogènes avec les cinquièmes secondaires ...	22
4.1.4 Appréciation de la discussion en groupes homogènes avec les cinquièmes secondaires	23

4.1.5 Analyse de l'appréciation de la discussion	24
4.2 Évaluation de sa prise de parole lors des activités de discussion	26
4.2.1 Évaluation de sa prise de parole en groupes hétérogènes avec les premières secondaires	26
4.2.2 Évaluation de sa prise de parole en groupes homogènes avec les premières secondaires..	27
4.2.3 Évaluation de sa prise de parole en groupes hétérogènes avec les cinquièmes secondaires	28
4.2.4 Évaluation de sa prise de parole en groupes homogènes avec les cinquièmes secondaires	28
4.2.5 Analyse de l'évaluation de la prise de parole	29
4.3 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle	31
4.3.1 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la première secondaire dans les groupes hétérogènes	32
4.3.2 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la première secondaire dans les groupes homogènes.....	32
4.3.3 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la cinquième secondaire dans les groupes hétérogènes	33
4.3.4 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la cinquième secondaire dans les groupes homogènes	34
4.3.5 Analyse de l'évaluation de la perception de soi	34
4.4 Retour sur les objectifs spécifiques et l'objectif principal	36
CONCLUSION	40
Bibliographie.....	41
Annexe 1 – Sujets de discussion et sous-questions.....	44
Annexe 2 – Journal de bord des élèves	47

INTRODUCTION

Je donne le cours d'Éthique et culture religieuse (ECR) depuis plus de trois ans. Ce cours est axé sur le dialogue et, d'après mon expérience, les élèves aiment généralement ce cours qui est tout à fait unique dans le cursus scolaire. Dans ce cours, les discussions autour de l'actualité ou encore de situations fictives dans des films sont fréquentes. Parfois, la discussion est consensuelle et d'autres fois elle est plus controversée.

Bien qu'une majorité des élèves participent lors de ces discussions, certains élèves parlent peu. D'après mon expérience, il y a même des élèves qui ne prennent tout simplement jamais la parole. C'est devant cette difficulté que j'ai décidé de faire ma recherche-action sur le dialogue dans le cours d'ECR. Mon objectif principal était de faire participer tous les élèves de la classe, y compris tous ceux qui ne parlent jamais.

Dans le premier chapitre, vous pourrez lire tout le détail de la problématique. Dans ce chapitre, le dialogue dans le PFEQ, les problèmes dans la pratique du dialogue, la réalité du cours ECR, l'apport de la recherche ainsi que le lien avec les compétences professionnelles seront abordés. Ensuite, dans le deuxième chapitre, tout le cadre conceptuel de la recherche-action sera détaillé et c'est aussi là que les objectifs de la recherche seront présentés. Dans le troisième chapitre, la méthodologie ainsi que le contexte de recherche seront précisés. Finalement, les résultats ainsi que l'analyse de ces résultats seront présentés dans le quatrième chapitre.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons les différents éléments de la problématique. Cette partie du travail permettra de formuler des questions qui serviront de pierres angulaires pour l'élaboration des différentes interventions pour cet essai.

1.1 Définition de la compétence de la pratique du dialogue dans le PFEQ

Le cours d'ECR existe depuis 2008, il demeure donc un très jeune cours comparativement aux cours de français et de mathématiques par exemple. Dans ce cours, on retrouve trois compétences disciplinaires. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Ministère de l'Éducation du Québec, 2011A), la première compétence, *Réfléchir sur des questions éthiques*, amène l'élève à dégager des questions éthiques d'une situation problématique, à déceler les principaux repères sur lesquels repose un point de vue et à examiner les effets d'une prise de décision. La deuxième compétence, *Manifester une compréhension du phénomène religieux*, amène l'élève à mettre en contexte les expressions du religieux, à faire des liens entre les religions d'ici et d'ailleurs et à approfondir les différences à l'intérieur même des religions. Finalement, la troisième compétence, celle qui nous intéresse dans cet essai, *Pratiquer le dialogue*, amène l'élève à organiser sa pensée, à exprimer son point de vue à l'aide d'arguments pertinents et à sélectionner des sources diversifiées pour étayer ses points de vue. La troisième compétence doit être développée pour que les élèves du deuxième cycle aient une grande autonomie dans leur prise de parole et dans leur argumentation. Cette compétence doit être mise en pratique dans les deux premières compétences, c'est-à-dire que cette compétence n'est jamais évaluée en elle-même, mais elle l'est toujours dans le contexte de l'une ou l'autre des deux premières compétences.

Le PFEQ explique en quoi consiste la compétence du dialogue, mais l'accent n'est pas mis sur l'enseignement aux élèves de la prise de parole. Le PFEQ se concentre beaucoup sur les manières d'entrer en contact avec les autres (discussion, débat, etc.) et sur les manières de ne pas nuire au dialogue à l'aide de l'enseignement des entraves au dialogue qui sont à éviter. En revanche, le PFEQ, du moins dans sa section dédiée à l'ECR, ne mentionne pas explicitement la nécessité d'un enseignement de la prise de parole ou l'enseignement de l'oral en général. L'oral est plutôt enseigné dans le cadre du cours de français dans la troisième compétence disciplinaire, soit *Communiquer oralement*.

1.2 Problème dans la pratique

Je donne le cours d'ECR depuis le mois de janvier 2018. Selon le Cadre d'évaluation des apprentissages en Éthique et culture religieuse (Ministère de l'Éducation du Québec, 2011A), je dois évaluer la pratique appropriée du dialogue. Par exemple, tel que mentionné plus haut, l'élève ne doit pas utiliser d'entraves au dialogue dans les discussions, c'est-à-dire des stratégies plus au moins honnêtes qui font obstacle au sain déroulement du dialogue, pensons aux attaques personnelles, aux généralisations abusives, etc. Il a déjà été dit que les élèves de deuxième cycle doivent aussi être autonomes dans leur prise de parole, mais j'observe bien que ce n'est pas le cas. Le problème auquel je fais face est que certains élèves ne prennent tout simplement pas la parole lorsqu'ils sont placés en équipes lors d'oraux spontanés ou de discussions spontanées autour d'enjeux éthiques ou religieux. Par conséquent, je suis tout simplement incapable d'évaluer ces élèves qui ne prennent pas la parole. Lors des situations d'apprentissages et d'évaluation, je n'ai donc pas l'impression d'évaluer la pratique appropriée du dialogue, mais plutôt la capacité à prendre la parole dans une discussion. Ceux qui prennent souvent la parole ont même un désavantage, car ils ont nécessairement plus de chances de faire des entraves s'ils parlent plus souvent.

Je vis cette problématique dans le cadre du cours ECR, mais cette problématique existe aussi dans les cours de langue où il faut évaluer les compétences en oral (Lafontaine et Messier, 2009). En français, c'est la compétence 3, *Communiquer oralement*, en anglais, c'est la compétence 1, *Interagir oralement en anglais*, et en espagnol, c'est aussi la compétence 1, *Interagir en espagnol* (PFEQ, 2011A).

Cette problématique se vit aussi dans le cadre de l'évaluation des compétences transversales. La compétence 9, *Communiquer de façon appropriée*, explique que la communication est un processus interactif, c'est-à-dire qui suppose une interaction de tous les participants (PFEQ, 2011B).

Manifestement, la prise de parole, ou plutôt la difficulté à prendre la parole, est une problématique en ECR, mais elle se retrouve aussi en français, en anglais, en espagnol et dans le développement d'une compétence transversale.

1.3 Réalité du cours ECR

Selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020), le cours d'ECR devrait être donné à hauteur de 50 heures par année, c'est-à-dire 2 cours de 75 minutes par cycle de 9 jours. Bien que ce cours se retrouve dans la grille-matière de chaque année scolaire du primaire jusqu'au secondaire, mis à part la troisième ou la quatrième secondaire (c'est le cours Projet personnel d'orientation qui le remplace brièvement), le cours d'ECR demeure peu présent à l'horaire des élèves et donc les enseignants ont peu de temps avec ces derniers.

En plus de cette présence restreinte dans la grille-matière, une recherche de l'Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQÉCR, 2020) a montré que dans 65% des écoles de Montréal, le temps alloué à l'ECR était réduit, c'est-à-dire que ces écoles ne respectaient pas les 50 heures prescrites par année.

En outre, les enseignants qui donnent le cours ECR sont souvent des enseignants formés dans une autre discipline. Les enseignants donnant le cours ECR font souvent ce travail à titre de « queue de tâche ». Par exemple, lorsqu'un enseignant enseigne le français et qu'il lui manque quelques cours pour être considéré à temps plein, il prend quelques classes d'ECR pour compléter sa tâche d'enseignement. Il ne s'agit pas de généraliser cet exemple à tous les enseignants d'ECR, mais nous savons que ce type de situation existe et qu'elle n'est pas une exception dans le système scolaire québécois (Duclos, 2017).

Considérant le peu de cours donnés en ECR chaque année et la formation souvent déficiente des enseignants en ECR, car ils sont formés dans une autre matière, de longues stratégies d'enseignement pour enseigner l'oral ne sont pas une approche à privilégier. On peut aussi ajouter que ces stratégies devraient être développées dans le cadre du cours de français (PFEQ, 2011A). La stratégie à suivre pour favoriser les prises de parole par tous les élèves doit consister à influencer l'environnement de l'élève pour favoriser la prise de parole. Dans ce qui suit sera présenté ce que la recherche propose pour favoriser cette dite prise de parole.

1.4 Apport de la recherche

La recherche et l'expérience professionnelle (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018) indiquent que pour favoriser la prise de parole en classe, la stratégie des groupes conversationnels homogènes est une stratégie efficace et peu chronophage, et donc qu'elle nous apparaît comme idéale dans le contexte du cours ECR. Le détail du concept de groupe conversationnel sera présenté au prochain chapitre, pour l'instant, il est simplement nécessaire de dire que le groupe conversationnel consiste à réunir les élèves en petits groupes de quatre à six élèves et ce regroupement doit se faire selon leur profil de parleur. Autrement dit, les grands parleurs sont ensemble et c'est vrai pour les moyens et les petits parleurs.

Les recherches sur l'utilisation des groupes conversationnels en classe se sont principalement faites pour les classes du primaire (Doré, 2012; Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018)

et même dans les premières années du primaire, c'est-à-dire la maternelle ou la première année. Les raisons qui expliquent pourquoi la recherche s'est concentrée sur les premières années à l'école sont compréhensibles. En effet, la prise de parole se retrouve dans différentes compétences développées au préscolaire : *Affirmer sa personnalité*, *Interagir de façon harmonieuse* et *Communiquer*. D'ailleurs, la prise de parole comme élément central de la maternelle et de la première année respecte aussi la socialisation qui est une des missions de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011A).

Bref, il est compréhensible que la recherche sur la prise de parole se concentre sur les premières années du primaire, mais on se tromperait en pensant que les élèves, une fois au secondaire, ne font face à aucun défi par rapport à la prise de parole (Lafontaine et Messier, 2009). Cette recherche-action est l'occasion de montrer si la problématique de la prise de parole persiste au secondaire dans les cours de ECR et elle pourrait ouvrir la recherche sur les groupes conversationnels au secondaire en fonction des résultats obtenus.

Cette recherche-action se concentre sur la prise de parole spontanée en petits groupes d'élèves. Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance d'une personne à réussir son objectif est aussi un élément déterminant dans la réussite d'un élève (Bandura 2003). Il est donc important dans la mise en place des groupes conversationnels de favoriser cette composante clés pour la réussite du travail en équipe.

Considérant tout ce qui précède, mon objectif est donc de voir si l'utilisation de la stratégie pédagogique des groupes conversationnels est pertinente pour favoriser le dialogue en ECR lors de discussions spontanées. Dans cette recherche, mon intention est de me concentrer sur le groupe conversationnel au secondaire étant donné que la recherche s'est concentrée au primaire jusqu'à maintenant (Doré, 2012; Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018). De plus, je veux comprendre l'effet de cette intervention sur les élèves, notamment sur leur perception de leur compétence, leur appréciation de la discussion ainsi leur perception par rapport à leurs interventions.

1.5 Compétences professionnelles de l'enseignant

Ce premier chapitre se conclut sur la mise en évidence des compétences professionnelles de l'enseignant dans cette recherche-action. Deux compétences professionnelles sont mises à profit dans cette stratégie qui vise à faire participer le plus d'élèves possible dans la classe. La compétence 3, *Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, demande à l'enseignant de développer des situations d'enseignement-apprentissage qui tiennent compte des besoins de chacun (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ma problématique fait explicitement référence au fait que certains élèves ont besoin qu'une stratégie pédagogique particulière soit mise en place par l'enseignant pour favoriser leur prise de parole.

L'autre compétence professionnelle, la quatrième, *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, demande à l'enseignant de créer les conditions pour que les élèves s'engagent dans la tâche (Ministère de l'Éducation du Québec 2001). Dans ma pratique, je fais face à cette problématique, soit que certains élèves ne s'engagent pas dans les discussions en classe. Mon objectif dans cette recherche est que tous les élèves s'impliquent dans la tâche.

Chapitre 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre porte sur les concepts que j'utilise durant ma recherche-action. Dans un premier temps, le concept de groupe conversationnel qui est central dans cette recherche sera explicité. Dans un deuxième temps, un concept essentiel à celui du groupe conversationnel sera abordé, soit celui du profil de parleur. Dans un troisième temps, certains mots de vocabulaire en lien avec la notion de prise de parole seront définis. Dans un quatrième temps, je ferai des liens entre le groupe conversationnel et la recherche sur l'estime de soi des élèves. Finalement seront présentés mes objectifs de recherche.

2.1 Groupe conversationnel

Le premier concept à définir qui est aussi celui le plus central dans cette recherche est le groupe conversationnel. Le groupe conversationnel consiste à réunir les élèves en petits groupes de quatre à six élèves et ce regroupement doit se faire selon leur profil de parleur (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018). Le concept de profil de parleur sera explicité ultérieurement dans ce chapitre. Nous avons dit précédemment que dans le cadre du cours d'ECR, l'enseignant se doit d'amener les élèves à dialoguer sur des enjeux éthiques ou religieux et c'est dans le cadre de ces groupes conversationnels que les élèves discutent autour de ces enjeux.

La recherche a montré (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018) que les groupes conversationnels doivent être homogènes, c'est-à-dire avec le même profil de parleur, car ils permettent ainsi aux élèves timides et ceux qui ne prennent tout simplement pas souvent la parole les petits parleurs, de prendre davantage de risques dans leurs prises de parole. En étant avec d'autres personnes ayant le même profil de parleur, les petits parleurs sont en quelque sorte

« obligés » de prendre la parole. L'un de mes objectifs principaux avec cette recherche est de faire participer davantage les petits parleurs, cette approche est donc intéressante, car c'est justement ce type d'élève que je vise avec le groupe conversationnel.

Cette stratégie aide aussi les petits parleurs, car elle évite que les grands parleurs monopolisent la discussion. Par exemple, dans une équipe de trois petits parleurs et d'un grand parleur, c'est ce dernier qui parle durant une grande partie de la discussion et c'est uniquement sa version des faits ou bien son opinion qui est retenue (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018).

Un autre avantage des groupes conversationnels homogènes est que l'enseignant sait où donner son attention lors d'une activité de dialogue. Pour bien comprendre cette idée, imaginons la situation inverse, c'est-à-dire que les groupes conversationnels sont hétérogènes. Dans ce cas, chaque équipe est relativement semblable avec des élèves qui ont des profils de parleurs différents et donc qui ont des défis différents. Il serait très long pour l'enseignant de donner de la rétroaction pertinente à chacun de ces élèves et il a déjà été montré que le temps est un enjeu important en ECR. En revanche, si les groupes sont homogènes, tous les élèves de tel ou tel groupe conversationnel ont des défis semblables. Concrètement, l'enseignant peut donner de la rétroaction au groupe en entier durant l'exercice et le commentaire constructif peut s'appliquer à tous les élèves.

Cette démarche pédagogique qui consiste à identifier des défis et des astuces différents à des groupes différents tout en gardant le même objectif pour tous, c'est-à-dire l'augmentation des prises de parole, est une forme de différenciation pédagogique (Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Les différents types de parleurs ont différents itinéraires d'apprentissage, donc il est tout à fait pertinent d'utiliser différentes stratégies pédagogiques.

L'enseignant sait aussi à qui donner davantage d'attention. Pour le groupe des petits parleurs, l'enseignant peut les guider davantage dans la mise en place de la discussion, peut commencer la discussion avec eux pour les laisser en discussion autonome par la suite. Pour les grands parleurs, l'enseignant doit surtout apprendre aux élèves à respecter les tours de parole et à

ne pas se couper la parole. L'enseignant doit être plus présent pour les petits parleurs qui ont besoin de plus d'aide. Bref, les groupes conversationnels homogènes forment une économie de temps dans la rétroaction aux élèves et ils permettent aussi à l'enseignant de cibler davantage les groupes où faire sa rétroaction.

Idéalement, ces groupes conversationnels doivent demeurer les mêmes sur une certaine période pour que les élèves aient le sentiment de former un groupe (Bertrand, 2020). Si les élèves ont ce sentiment, ils sont plus à l'aise de discuter et de trouver des terrains d'entente, ce qui est essentiel pour le cours d'ECR. Le fait de garder les mêmes équipes permet aussi à l'enseignant d'observer la progression des élèves dans leur prise de parole.

Depuis le début de ce chapitre, j'évoque beaucoup les côtés positifs reliés au groupe conversationnel homogène, mais les recherches ne sont pas unanimes concernant l'homogénéité ou l'hétérogénéité du travail d'équipe. Pour Dumais, Soucy et Lafontaine (2018), les groupes doivent être homogènes pour les raisons que nous avons évoquées plus haut. Pour Slavin (2010), le travail en équipe doit généralement être en équipes hétérogènes. L'idée est que dans une équipe hétérogène, l'équipe doit s'assurer que tous les membres comprennent une notion. Dans ce cas, les élèves avec une plus grande facilité à l'école doivent bien souvent expliquer ladite notion. L'hétérogénéité des équipes est un principe qui semble répandu dans les écoles et dans les cours à l'université en enseignement. Ici, la nuance importante à faire est qu'un groupe conversationnel n'est pas un travail d'équipe. Généralement, dans un travail d'équipe, les coéquipiers doivent avoir un but commun, celui de remettre un travail collaboratif par exemple. Dans le cadre du groupe conversationnel, les élèves n'ont pas d'objectif commun si ce n'est celui que de discuter dans un climat sain. Cet exercice en est un individuel qui consiste à prendre la parole et à justifier son point de vue. Comme l'explique le PFEQ (2011A), tout au long du cours, l'élève doit justifier de façon logique son point de vue et contribuer à établir des conditions favorables du dialogue.

Bref, il semble que le groupe conversationnel se doit d'être homogène, mais il est intéressant de le comparer avec un groupe conversationnel hétérogène pour que les élèves

identifient mieux les différences entre les deux approches. Il est aussi intéressant de comparer l'homogénéité et l'hétérogénéité, car comme mentionné plus haut, les élèves sont habitués à travailler en équipe hétérogène, donc certains élèves sont peut-être moins à l'aise de travailler en groupe homogène. Il est possible aussi que certains élèves de type petit parleur soient bien contents dans les groupes conversationnels hétérogènes, car ils ne sont pas obligés de parler, car les grands parleurs monopolisent la discussion.

2.2 Profils de parleur

Le profil de parleur des élèves est la capacité des élèves à parler en groupe-classe. Il existe trois profils de parleur : les grands parleurs, les moyens parleurs et les petits parleurs (Florin, 1995). Comment déterminer le profil de parleur des élèves ? Premièrement, un élève est classé dans un groupe en fonction du nombre d'interactions faites en classe et non en fonction de ses habiletés langagières. Par exemple, un élève « faible » dans une matière pourrait très bien être excellent dans ses prises de parole et même monopoliser les discussions en classe. Inversement, les élèves qui ont l'habitude de performer dans les évaluations plus traditionnelles pourraient être plus timides et ne jamais prendre la parole en classe (Doré, 2012). Mon expérience me force à apporter un bémol à cette idée. Dans le cours d'ECR, les discussions en classe tournent bien souvent autour de concepts plutôt abstraits pour les élèves du secondaire (droits, vivre-ensemble, divinité, etc.). Lorsqu'un élève timide, mais à l'aise avec ces concepts discute avec d'autres élèves tout aussi timides, mais qui ne maîtrisent pas ces concepts, l'élève avec la facilité trouve l'exercice fastidieux, car les autres élèves peinent à comprendre les concepts.

Deuxièmement, l'enseignant doit désigner le profil de parleur des élèves à partir des observations qu'il a faites depuis le début de l'année (Florin, 1995). Pour un stagiaire qui vient d'arriver dans une classe, ce serait une bonne idée de consulter son enseignant-associé pour faire cet exercice. Pour un enseignant déjà en poste, il se base sur ses observations ou bien il peut aussi consulter les autres enseignants pour avoir un portrait plus complet de l'élève. On rappelle que les

enseignants d'ECR voient leurs élèves environ deux fois par cycle de neuf jours, il est donc probable qu'ils ne puissent identifier facilement le profil de parleur de chaque élève.

Généralement, dans une classe les grands parleurs comme les petits parleurs sont facilement identifiables. Le reste des élèves peuvent être considéré comme étant des moyens parleurs. Cette classification des élèves doit demeurer flexible surtout si l'enseignant connaît peu ses élèves. Il est possible que des ajustements doivent être faits. Dans tous les cas, ces ajustements sont observables rapidement, car les élèves qui nécessitent un changement de profil participent beaucoup plus que les autres dans l'équipe ou bien beaucoup moins.

2.3 Concepts entourant la prise de parole

Cette recherche-action s'intéresse particulièrement à la prise de parole et il est maintenant important de clarifier certains concepts entourant cette action.

2.3.1 Oral spontané

Dans le cadre des discussions dans les groupes conversationnels, les élèves font ce qui est communément appelé un « oral spontané ». Un oral spontané est un oral en train de se faire (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018). Il s'agit d'une prise de parole sans temps de préparation et sans mise en pratique préalable. Dans le cadre du cours ECR, les oraux sont parfois préparés et d'autres fois ils sont spontanés, cette recherche-action s'intéresse particulièrement à ces derniers. Il sera explicité au prochain chapitre la méthodologie de cette recherche, mais nous pouvons déjà dire que les élèves auront à discuter de manière spontanée à partir de questions en liens avec une vidéo ou un texte.

2.3.2 Acte de parole

L'acte de parole est une action d'utilisation de la parole de la part d'un locuteur lors d'une prise de parole (Dumais, 2014). Les élèves peuvent utiliser un acte de parole afin d'entrer en relation avec un autre élève, d'ouvrir et de clore une discussion, d'interrompre la prise de parole, etc. Durant cette recherche sur les groupes conversationnels, les « petits parleurs » ont comme défi de multiplier ces actes de paroles.

2.3.3 Dialogue

Le dialogue comporte deux dimensions (MÉLS, 2011A). La première est la délibération intérieure, c'est-à-dire qu'avant d'entrer en contact avec une autre personne, avant de réaliser un acte de parole, il est nécessaire d'avoir réfléchi à l'enjeu en question, que ce soit durant un court intervalle de temps ou un très long. Dans cette recherche, nous ne nous intéressons pas à cette première dimension parce qu'elle n'est pas propice à offrir un éclairage sur nos questions de recherches. Elle nécessiterait une tout autre expérimentation.

La deuxième dimension, qui elle nous intéresse, est l'échange d'idées avec les autres élèves. Cette dimension se définit comme un temps de partage et de recherche avec les autres où se construisent et s'expriment des idées et des points de vue (MÉLS, 2011A).

2.4 Concept de soi et estime de soi

Les groupes conversationnels devraient aider à ce que l'estime des élèves qu'ils ont envers eux-mêmes s'améliore. La recherche montre comment le concept de soi influence la perception de nos chances de réussir une activité et cette perception (Marsh et Hau, 2003). Le concept de soi est influencé par le niveau général d'habileté du groupe dans lequel l'élève évolue. Dans les écrits scientifiques, on parle de l'effet *big-fish-little-pond* (gros poisson dans un petit étang). Un élève qui se sent compétent et efficace dans un groupe régulier a une meilleure estime de lui et est plus

apte à réussir la tâche qu'un bon élève dans un groupe d'élèves forts. Ce sentiment d'être apte à réussir la tâche est le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). On peut légitimement penser que ce sentiment d'efficacité personnelle augmente dans les groupes conversationnels homogènes, car les élèves se sentent compétents avec des élèves ayant le même profil de parleur qu'eux.

La rétroaction par l'enseignant dans les groupes conversationnels peut aussi permettre d'améliorer ce sentiment d'efficacité personnelle (Brookhart, 2010). Comme tous les élèves d'un groupe conversationnel donné ont plus ou moins les mêmes défis, la rétroaction est en quelque sorte individualisée ou du moins elle concerne tous les membres de l'équipe. L'enseignant qui donne de la rétroaction aux groupes conversationnels fait de la rétroaction beaucoup plus précise que lorsqu'il fait cette rétroaction à toute la classe.

Le caractère immédiat de la rétroaction est aussi une stratégie d'enseignement très efficace (Brookhart, 2010). Durant les discussions, l'enseignant se promène entre les groupes conversationnels pour donner de la rétroaction en temps réel et l'élève peut ainsi s'ajuster immédiatement. L'enseignant peut ensuite à nouveau faire le tour des groupes conversationnels pour voir si les élèves se sont ajustés et donner à nouveau de la rétroaction.

Toujours sur le plan de l'estime de soi, les groupes conversationnels homogènes permettent aussi de privilégier la réussite individuelle plutôt que la compétition et la comparaison dans la classe. Comme les élèves dans un même groupe conversationnel sont à peu près du même niveau, la comparaison est moindre, le petit parleur ne se compare pas avec le grand parleur ce qui pourrait arriver dans les groupes hétérogènes. Tout ceci devrait permettre aux élèves d'entretenir une perception plus favorable de leurs habiletés à l'école.

2.5 Objectifs spécifiques

En lien avec mes objectifs qui ont été esquissés au premier chapitre, c'est-à-dire favoriser la prise de parole dans le cours d'ECR, voici mes objectifs spécifiques pour cette recherche :

- Pour quelles raisons les élèves apprécient-ils davantage la discussion en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?
- Pour quelles raisons les petits parleurs prennent-ils plus la parole lorsqu'ils discutent en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?
- Pour quelles raisons le sentiment d'efficacité personnelle des élèves est-il affecté par l'homogénéité ou l'hétérogénéité du groupe conversationnel ?

Chapitre 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie de cette recherche-action ainsi que le contexte de cette recherche. Le déroulement de cette recherche sera aussi expliqué dans le détail. Finalement, l'instrument de recherche sera présenté.

3.1 Type de recherche

Dans le cadre du présent essai, j'ai choisi de conduire une recherche qualitative de type exploratoire (Karsenti et Savoie Zajc, 2018) avec une collecte de donnée menée par l'entremise de groupes de discussion semi-dirigés à l'aide de quelques questions. Cette recherche s'est déroulée avec un groupe de la première secondaire et un groupe de la cinquième secondaire lors du printemps 2021. J'ai décidé de faire ma recherche avec les groupes mentionnés ci-dessus, car leurs commentaires pourraient être très différents. Les cinquièmes secondaires étant habitués de fonctionner d'une certaine manière avec les discussions en classe, il était donc possible qu'ils ne soient pas à l'aise de vouloir essayer une nouvelle stratégie pédagogique tels les groupes de discussion homogènes et hétérogènes. À l'inverse, les élèves de la première secondaire n'ont peut-être pas encore de routine pour ces discussions, alors leurs impressions sur une nouvelle stratégie pédagogique pourraient être différentes. Évidemment, ce qui est dit ici n'est que conjecture, il se peut que les élèves de la première comme de la cinquième secondaire aient une appréciation similaire.

Avant de commencer cette recherche, tous les élèves y participant avaient à signer un formulaire de consentement.

3.2 Contexte de recherche

Mon stage s'est fait dans une école secondaire privée dans les Laurentides. Cette école est dans un milieu rural. C'est une petite école si on la compare aux grandes polyvalentes de 2000 élèves. Cette école compte environ 300 élèves.

Cette école ne fait aucune sélection par rapport aux résultats scolaires des élèves sauf s'ils éprouvent des difficultés beaucoup trop grandes pour que ses services puissent aider l'enfant (déficience, difficulté profonde de langage, etc.). Chaque enfant et parent est accueilli par une entrevue par la direction et si l'attitude et le comportement de l'enfant sont propices à l'apprentissage, il peut faire son entrée dans cette école. Cette sélection qui se concentre davantage sur le comportement que sur les résultats scolaires fait en sorte que les classes sont très hétérogènes sur le plan scolaire, c'est-à-dire qu'il y a des élèves avec des résultats très élevés ainsi que des élèves en situation d'échec.

Le nombre d'élèves par classe est généralement petit, on retrouve entre 20 et 25 élèves par classe. Puisque c'est un collège privé, les élèves proviennent généralement de la classe moyenne et moyenne-élevée. Concernant le sexe des élèves, le Collège est dans la zone paritaire, c'est-à-dire qu'il y a en 40 et 60% de garçons et de filles dans chaque classe.

3.3 Déroulement

Avant le commencement de cette étude, j'ai pris mes listes d'élèves et j'ai attribué un profil de parleur à chacun de mes élèves (petit, moyen ou grand). Je côtoie mes élèves depuis le début de l'année scolaire 2020-2021 et cette recherche s'est déroulée au printemps 2021 donc j'étais capable de les catégoriser adéquatement.

Cette recherche s'est déroulée sur un total de quatre cours avec deux groupes différents (un en première secondaire et un deuxième en cinquième secondaire tel qu'expliqué précédemment).

Deux cours ont été consacrés à chacun des groupes : durant un cours les élèves ont été séparés en groupes conversationnels homogènes de quatre élèves. Durant l'autre cours, les élèves ont été séparés en groupes conversationnels hétérogènes.

Concernant l'activité proposée aux élèves, j'ai décidé de faire une activité en m'inspirant de la philosophie pour enfants (Sasseville et Hawken, 2020) où l'enseignant anime une discussion en gardant sa posture de neutralité tout en faisant soulever les désaccords d'opinion. Une telle activité et une telle posture sont un excellent prétexte pour faire discuter les élèves et c'est une approche favorisée par beaucoup d'enseignants d'ECR

Plus concrètement, à partir d'une vidéo, d'une image, d'une caricature, d'une chanson ou d'un texte, bref d'une amorce, j'ai lancé les élèves sur une discussion portant sur un thème de l'actualité. Dans ma préparation, j'ai identifié un thème pour chacun des cours ainsi qu'une question générale en lien avec chacun de ces thèmes. Ensuite, j'ai rédigé une dizaine de sous-questions qui permettaient de diriger et de nourrir la discussion. On peut voir ces questions et sous-questions à l'annexe 1 de cette recherche.

3.4 Présentation de l'instrument de recherche et groupes de discussion

À la suite de chacun des 2 cours, les élèves ont eu à remplir un formulaire de type formulaire Google (voir Annexe 2) sur leur participation. En répondant à ces questions dès la fin du cours, il a été beaucoup plus facile pour les élèves de discuter de leurs perceptions dans les activités, car le questionnaire leur rappelait leur perception.

Ensuite, une fois la séquence de quatre cours terminée, j'ai conduit deux entrevues différentes. J'ai décidé de faire un questionnaire et un groupe de discussion avec les élèves pour éviter que les élèves bâclent le questionnaire ou bien tout simplement qu'ils n'aillent pas jusqu'au bout de leur pensée. Une fois en groupe de discussion avec moi, ils ont donc pu parler davantage.

La discussion d'une durée de 45 minutes à 1 heure a aussi été privilégiée, car elle permet de comprendre la perception des participants à l'étude, ici les élèves, par rapport à leurs actions. Ma recherche s'intéresse en grande partie à leur perception quant à leur participation, donc le groupe de discussion semble tout indiqué.

Je suis conscient que lorsqu'un chercheur opère une entrevue ou un groupe de discussion, il est l'instrument principal de la recherche et qu'il peut ainsi biaiser sa recherche (Sylvain 2000). J'ai donc fait très attention de ne pas faire entrer mes biais dans cette recherche. Pour ce faire, j'en suis resté le plus possible à mes questions préparées pour la discussion et mes questions improvisées durant la discussion ont servi essentiellement à ce que les élèves élaborent davantage leur point de vue.

Le premier groupe de discussion fut fait avec six élèves de la première secondaire. Dans ce groupe, j'ai convoqué deux petits parleurs, deux moyens parleurs et deux grands parleurs. Dans le deuxième groupe de discussion, j'ai procédé avec le même échantillonnage d'élèves (6), mais c'était avec les élèves de cinquième secondaire.

Chapitre 4

Résultats et analyse

Dans ce quatrième chapitre, les données en lien avec ma recherche-action seront exposées. Pour simplifier la présentation des résultats et pour préserver l'anonymat des élèves, j'ai décidé de présenter mes élèves selon leur type de parleur. Par exemple, si je parle d'un des grands parleurs, je vais utiliser « Grand 1 » et « Grand 2 ». Ce sera la même chose pour les autres types de parleurs. Dans le cas où j'utilise un chiffre autre que « 1 » ou « 2 », c'est que les élèves présents dans mes groupes de discussion parlaient d'un ou d'une autre élève, mais j'ai considéré qu'il était important de mentionner le profil de parleur de l'élève mentionné. Dans ce qui suit seront présentés les résultats de l'entrevue semi-dirigée. Les élèves étaient amenés à relire les notes qu'ils ont prises après les cours d'expérimentation et à expliquer leurs perceptions par rapport à ceux-ci. Dans cette présentation des données, j'ai toujours identifié la ou les phrases principales qui représentent le sentiment des élèves. Ce qui est présenté dans ce qui suit représente adéquatement les propos de mes élèves en lien avec mon sujet de recherche. Comme on le verra, certains de leurs propos sont allés dans le sens de la recherche et d'autres non.

Afin de faciliter la lecture de cette recherche, les résultats de l'expérimentation et l'analyse seront présentés dans ce quatrième chapitre. La présentation des résultats se fera dans un premier temps et l'analyse de ces résultats suivra tout de suite après.

La présentation de ces données ainsi que l'analyse respecteront l'ordre de mes trois objectifs : appréciation de l'activité, évaluation de sa prise de parole et évaluation de sa perception de soi. Il est souhaitable ici de rappeler les trois questions de recherches de cette recherche afin de faciliter la lecture :

- Pour quelles raisons les élèves apprécient-ils davantage la discussion en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?
- Pour quelles raisons les petits parleurs prennent-ils plus la parole lorsqu'ils discutent en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?
- Pour quelles raisons le sentiment d'efficacité personnelle des élèves est-il affecté par l'homogénéité ou l'hétérogénéité du groupe conversationnel ?

En conclusion de ce chapitre, je reviendrai sur ces questions spécifiques ainsi que sur mon objectif général qui consistait à favoriser le dialogue dans la classe d'ECR grâce aux groupes conversationnels.

4.1 Appréciation des activités de discussion

Dans cette section, les données sur l'appréciation de l'activité par mes élèves en première et en cinquième secondaires seront présentées. Ils avaient à répondre à l'écrit et ensuite à l'oral à cette question : « As-tu apprécié la discussion ? Pourquoi ? » L'expression orale est difficilement transcribable à l'écrit, j'ai donc harmonisé les réponses des élèves en format écrit afin d'en faciliter la lecture.

4.1.1 Appréciation de la discussion en groupes hétérogènes avec les premières secondaires

Grand 1 : « Oui, j'ai aimé la discussion, le sujet était intéressant. »

Grand 2 : « Oui, j'aime parler en général, j'aime défendre mes idées, donc j'aime ce genre d'activité dans le cours d'ECR. »

Moyen 1 : « Oui, j'ai apprécié la discussion. Je connaissais bien les élèves dans mon groupe donc j'étais très à l'aise de prendre la parole et la discussion coulait bien. »

Moyen 2 : « La discussion était intéressante, mais certaines personnes n'ont à peu près pas donné leur opinion donc c'était plate. »

Petit 1 : « J'ai aimé que la discussion soit en petit groupe, mais je n'ai pas vraiment parlé durant la discussion. »

Petit 2 « J'ai aimé la discussion, mais je n'ai pas beaucoup parlé. Grand 2 a pris beaucoup de place durant la discussion.

4.1.2 Appréciation de la discussion en groupes homogènes avec les premières secondaires

Grand 1 : « J'ai moins aimé cette discussion parce que mes collègues ne parlaient pas assez du sujet. Les gars manquaient de maturité et n'aisaient durant la discussion. »

Grand 2 : « J'ai apprécié cette discussion, c'était un débat assez intense parfois. »

Moyen 1 : « J'ai moins aimé cette discussion parce que je connaissais moins les élèves. Le sujet était intéressant, mais il n'y avait pas de chimie dans le groupe. »

Moyen 2 : « C'est le sujet que j'ai surtout aimé dans cette discussion. Tout le monde avait une opinion et on discutait bien. »

Petit 1 : « J'ai plus aimé cette discussion parce que je connaissais plus mes coéquipiers. »

Petit 2 : « J'ai vraiment parlé pendant cette activité. J'ai vraiment plus pris ma place dans le groupe. »

4.1.3 Appréciation de la discussion en groupes hétérogènes avec les cinquièmes secondaires

Grand 1 : « J'aime ce genre d'activité. J'aime beaucoup parler et j'aime aussi connaître la façon de penser des autres dans la classe. Mais j'ai moins aimé le sujet par contre, ça me rejoignait moins. »

Grand 2 : « Je n'ai pas vraiment aimé. Les autres dans mon équipe ne participaient pas vraiment et j'étais obligé de prendre la figure de leader. Ça ne me tentait pas cette journée-là. »

Moyen 1 : « Je dirais comme Grand 1, j'ai aimé l'activité, mais je n'ai pas aimé qu'un consensus se faisait rapidement. Dès que quelqu'un disait quelque chose, tout le groupe était en accord. Ça fait des discussions un peu plates. »

Moyen 2 : « Je ne peux pas dire que j'ai détesté, mais mes coéquipiers étaient des personnes avec qui je parle peu, donc j'étais un peu moins à l'aise. »

Petit 1 : « J'ai aimé cette activité, je suis d'accord aussi avec Grand 1. Ce que j'aime, c'est que c'est une discussion en petit groupe. »

Petit 2 : « Moi, je n'ai pas trop aimé, je ne suis pas fan de ce genre d'activité, mais ça fait au moins changement. »

4.1.4 Appréciation de la discussion en groupes homogènes avec les cinquièmes secondaires

Grand 1 : « Je pense avoir compris la différence entre le cours 1 et le cours 2. Dans le cours 1, nous étions avec des élèves qui parlaient beaucoup et d'autres qui parlaient peu. Dans le cours 2, tous mes coéquipiers parlaient beaucoup. J'ai beaucoup aimé ça, la discussion coulait facilement, c'était assez différent aussi, je pense que c'est la première qu'un prof faisait ça. J'ai aussi aimé qu'avec cette équipe, il y a eu beaucoup plus de désaccord que durant le premier cours.

Grand 2 : « J'ai aimé que la discussion aille beaucoup plus loin que lors du premier cours. Tout le monde dans l'équipe était aussi intéressé à donner son opinion, donc c'est beaucoup plus agréable comme ça. »

Moyen 1 : « Le 2^e cours était très différent du premier. Mon équipe niait beaucoup, la discussion déviait toujours. Je trouvais ça drôle, mais en même temps je voyais bien qu'on ne faisait pas le travail adéquatement. »

Moyen 2 : « Moi, j'ai bien aimé. Je connaissais bien mes coéquipiers, donc la conversation allait très bien.

Petit 1 : « J'ai moins aimé que le premier cours, les autres dans l'équipe parlaient vraiment peu. J'étais déçu d'être obligé de prendre la discussion sur mes épaules. »

Petit 2 : « J'ai le même sentiment que Petit 1. La discussion ne levait pas, pas comme au premier cours. »

4.1.5 Analyse de l'appréciation de la discussion

Constantes dans les groupes et les années scolaires

Ce qu'on remarque à la lecture des commentaires des élèves de première secondaire comme de cinquième secondaire, c'est que l'importance du sujet revient souvent. On comprend que l'appréciation de l'activité dépend beaucoup du sujet.

Ce n'est pas que le sujet qui affecte l'appréciation de l'activité, plusieurs grands parleurs, en première comme en cinquième secondaire, ont dit qu'ils aimaient tout simplement la joute verbale. Du côté des petits parleurs, plusieurs ont souligné qu'ils appréciaient la discussion en petit groupe. Pour eux, les discussions en grand groupe aussi appelés en plénière ne leur permettent pas de prendre la parole et ils n'apprécient pas ce type de discussion.

Un autre élément qui nécessite notre attention est l'importance de connaître les gens avec qui on discute. Pour les grands parleurs, une telle chose ne semblait pas les déranger, mais pour les moyens et les petits parleurs, ça semble très important. Une telle observation invite à penser qu'il est important d'avoir une certaine permanence dans les groupes de discussion pour développer des référents communs pour que tous les participants soient à l'aise de discuter (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018; Bertrand, 2020).

Première secondaire

En première secondaire, on observe que chez les petits parleurs, les groupes homogènes sont grandement appréciés, beaucoup plus que les groupes hétérogènes. Ils ont relevé qu'il était plus facile pour eux de prendre leur place.

On remarque aussi qu'en première secondaire, lors des groupes hétérogènes, des moyens parleurs ont remarqué que certains élèves, des petits parleurs, n'ont à peu près jamais pris la parole et qu'une telle dynamique de groupe a affecté leur appréciation de l'activité négativement. Les élèves semblent donc vouloir que tous les élèves du groupe participent.

Certains petits parleurs ont aussi dit qu'ils ont aimé la discussion en groupes hétérogènes même s'ils n'ont pas du tout pris la parole. Un tel commentaire semble contradictoire. Il est possible qu'un élève, surtout un petit parleur qui a tendance à être plus timide, n'ose pas dire devant son enseignant en groupe de discussion qu'il n'a pas aimé l'activité.

Un des petits parleurs a aussi remarqué que les grands parleurs ont beaucoup plus parlé que lui et une telle dynamique de groupe a influencé négativement son appréciation. À l'inverse, ils ont davantage aimé les groupes homogènes, car ils ont pu prendre plus leur place, car les grands parleurs n'ont pas monopolisé la discussion.

Un des grands parleurs a aussi mentionné que dans les groupes homogènes certains de ses coéquipiers « niaisaient ». Autrement dit, le type de parleur était peut-être homogène, mais la maturité ne l'était pas.

On remarque aussi que les moyens parleurs s'intègrent facilement aux groupes homogènes comme hétérogènes. Le type de groupe semble ne pas avoir une grande influence sur le groupe.

Cinquième secondaire

Pour les cinquièmes secondaires, on remarque que dans les groupes hétérogènes, les grands parleurs doivent prendre la figure de leader et une telle charge n'est pas nécessairement appréciée. En première secondaire, les grands parleurs ne semblaient pas avoir ce sentiment.

Il est très intéressant qu'un grand parleur ait remarqué comment j'avais séparé les équipes dans les deux cours. Les premières secondaires n'avaient pas du tout remarqué ces tendances. Un tel commentaire semble montrer que la connaissance de soi est beaucoup plus développée en cinquième secondaire. Le grand parleur en question a aussi dit qu'une telle division était très appréciée. Il y a eu beaucoup plus de débats durant la discussion et cette dernière coulait facilement. On comprend que personne n'avait la responsabilité que la discussion se déroule bien. Il est aussi intéressant que l'élève en question mentionne que c'est une première pour lui. En effet, les groupes conversationnels homogènes ne sont à peu près jamais utilisés dans les classes du secondaire.

Les petits parleurs n'ont pas aimé les groupes homogènes en cinquième secondaire. Ils ont eu l'impression que la discussion était beaucoup moins intéressante que lors du premier. Il n'y avait pas de leader et les petits parleurs en groupe de discussion ne semblaient pas vouloir prendre cette figure.

4.2 Évaluation de sa prise de parole lors des activités de discussion

Dans cette section, les données sur l'évaluation de la prise de parole chez mes élèves en première et en cinquième secondaire seront présentées. Ils avaient à répondre à cette question : « Trouves-tu que tu as pris plus souvent la parole que tes collègues ? Moins souvent ? »

4.2.1 Évaluation de sa prise de parole en groupes hétérogènes avec les premières secondaires

Grand 1 : « J'ai clairement parlé davantage que mes collègues. Petit 1 n'a à peu près jamais parlé durant la discussion. »

Grand 2 : « J'aime beaucoup parler, donc je m'emporte souvent. J'ai beaucoup parlé, j'essayais de laisser la parole aux autres, mais ils ne parlaient pas. »

Moyen 1 : « Ça ressemble beaucoup à ce que dit Grand 1. J'ai parlé, mais certaines personnes ne parlaient jamais. »

Moyen 2 : « Grand 2 a vraiment plus parlé que moi, c'était même un peu trop parfois. Petit 1 n'a jamais parlé et moi j'ai pris la place que j'avais à prendre. »

Petit 1 : « Comme j'ai dit au début, je n'ai pas du tout pris la parole, mais j'écoutais l'opinion des autres élèves. »

Petit 2 : « J'ai un peu parlé, mais Grand 2 a pris toute la place dans la discussion. »

4.2.2 Évaluation de sa prise de parole en groupes homogènes avec les premières secondaires

Grand 1 : « J'ai vraiment plus parlé que les autres parce qu'ils ne voulaient pas parler du travail. Comme j'ai dit, ils étaient vraiment immatures. »

Grand 2 : « On a tous pas mal parlé également. J'ai peut-être parlé un peu plus que les autres, mais ça se ressemblait. »

Moyen 1 : « J'ai autant parlé que lors du premier cours. Moyen 3 me coupait souvent la parole donc c'était difficile de discuter. »

Moyen 2 : « J'avais plus envie de parler du sujet que pendant le premier cours, donc j'ai pris beaucoup la parole. En général, tout le monde a pas mal parlé de manière égale. »

Petit 1 : « J'ai pris beaucoup plus la parole que lors du premier cours. Tout le monde a participé dans le groupe sauf Petit 3 qui n'a vraiment pas parlé. »

Petit 2 : « J'ai beaucoup parlé, c'est clairement moi qui ai le plus parlé, les autres ne voulaient pas parler. »

4.2.3 Évaluation de sa prise de parole en groupes hétérogènes avec les cinquièmes secondaires

Grand 1 : « Il n’y a pas de doute que j’ai pris plus la parole que mes collègues. Il parlait moins, je devais prendre plus souvent la parole. Je le faisais plus pour diriger la discussion avec les autres que pour parler de mes idées. Je m’assurais donc du respect du tour de parole. Mais en général, je pense que c’était assez égalitaire. »

Grand 2 : « J’ai vraiment plus parlé parce que les autres ne parlaient pas. Je n’avais pas le choix de relancer la discussion parce qu’ils ne le faisaient pas. Comme Grand 1, j’ai plus parlé, mais ce n’est pas parce que je voulais plus parler, les autres ne me laissaient pas le choix. »

Moyen 1 : « J’ai l’impression que c’était assez égalitaire. Il y avait vraiment le respect du tour de parole qui était très présent dans mon équipe. Je n’ai pas l’impression d’avoir beaucoup plus parlé que les autres ou beaucoup moins. »

Moyen 2 : « Tout le monde a parlé également. Nous aussi, le tour de parole était respecté. »

Petit 1 : « Pour certaines questions, j’ai parlé plus que les autres, mais pour d’autres non. J’imagine qu’au final, le tout s’équivalait. »

Petit 2 : « J’ai un peu moins parlé que les autres, mais c’était quand même égal. Le tour de parole a aidé, sinon, je ne suis pas du genre à prendre la parole trop trop. »

4.2.4 Évaluation de sa prise de parole en groupes homogènes avec les cinquièmes secondaires

Grand 1 : « La prise de parole était égale dans mon équipe, je n’ai pas senti que j’ai pris plus la parole que les autres ou l’inverse. »

Grand 2 : « Je dirais la même chose que Grand 1. Tout le monde a parlé également. »

Moyen 1 : « Tout le monde parlait, mais on ne parlait pas du sujet nécessairement. Mais on a tous parlé également. »

Moyen 2 : « Je connaissais bien mes coéquipiers, tout le monde a parlé pas mal également. »

Petit 1 : « Ce n'était pas égalitaire, mes coéquipiers ne parlaient à peu près pas et j'ai été obligé de prendre la figure de leader, donc j'ai beaucoup plus parlé. »

Petit 2 : « Les gens avaient de la difficulté à prendre la parole, ça ne levait pas comme on dit. Tout le monde disait ce qu'ils avaient à dire, mais il n'y avait pas d'interactions. »

4.2.5 Analyse de l'évaluation de la prise de parole

Constantes dans les groupes et les années scolaires

Les grands parleurs ont davantage parlé que les moyens ou les petits parleurs. Une telle observation tend à montrer que la séparation entre les différents types de parleurs peut se faire somme toute assez facilement par l'enseignant du moment où il connaît ses élèves. Pour les moyens parleurs, ils semblent prendre la parole, peu importe le groupe dans lequel ils sont.

Première secondaire

Les petits parleurs ont peu parlé dans les groupes hétérogènes, certains ont même dit qu'ils n'avaient à peu près pas pris la parole. Ils expliquent aussi que les grands parleurs monopolisaient la conversation et qu'il était difficile pour eux de prendre la parole. Il faut noter que cette absence de prise de parole s'est observée en première secondaire, mais s'est beaucoup moins observée en cinquième secondaire. Ces résultats sont en adéquation avec ce que la recherche a déjà montré (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018).

Lors du cours en groupes homogènes, les petits parleurs ont beaucoup plus pris la parole. Il faut toutefois noter qu'ils ont aussi relevé que certains petits parleurs dans leur groupe ont peu pris la parole, et ce, même en groupe homogène. À partir de ces observations, on peut dire que les petits parleurs participent plus en groupes conversationnels homogènes, mais que certains élèves ne participent quand même pas. Bref, les groupes conversationnels aideraient ces élèves, mais ne règlent pas tous les problèmes liés à la prise de parole non plus. Il serait intéressant de creuser

davantage les raisons qui poussent des petits parleurs à ne pas prendre la parole même en groupe homogène.

Ce qui ressort aussi des commentaires des élèves de première secondaire lorsqu'ils parlent des groupes homogènes, c'est que la prise de parole était beaucoup plus « égalitaire » que lors du cours avec les groupes hétérogènes. Cette observation s'accorde aussi avec les écrits précédemment mentionnés (Dumais, Soucy et Lafontaine, 2018).

Toutefois, un élément va à contresens des écrits depuis le début de cette recherche-action. Les écrits scientifiques indiquent que l'élève doit être classé dans un groupe conversationnel uniquement en fonction du nombre d'interactions faites en classe.. Dans les groupes homogènes chez les premières secondaires, Grand 1 a souligné qu'il était le seul à prendre la parole, car les autres élèves « n'aisaient ». Une telle observation pourrait venir nuancer ce qui est avancé par la littérature. La recherche sur les groupes conversationnels s'est faite au primaire, mais il se pourrait qu'au secondaire il puisse être pertinent de prendre en considération la maturité des élèves pour faire des groupes homogènes. À tout le moins, l'enseignant doit le prendre en considération lorsqu'il fait le tour des équipes afin de donner de la rétroaction.

Cinquième secondaire

L'expression « tour de parole » ressort beaucoup des discussions avec les cinquièmes secondaires. Pour eux, le respect du tour de parole semble aller de soi et c'est ainsi que la prise de parole dans les groupes hétérogènes s'est faite de manière beaucoup plus égalitaire qu'avec les premières secondaires. Les grands parleurs faisaient surtout figure de leaders en gérant le tour de parole ce qui n'a pas vraiment été relevé par les élèves de la première secondaire. Une telle différence peut s'expliquer par le fait que les élèves de cinquième secondaire ont développé des aptitudes dialogiques tout au long de leur parcours secondaire en général et de leur cours d'ECR en particulier.

À la lecture des réflexions des élèves de la cinquième secondaire, il apparaît néanmoins évident que les groupes conversationnels homogènes ont moins d'effet sur les petits parleurs que chez les premières secondaires. Grâce au respect du tour de parole, même les petits parleurs dans les groupes hétérogènes réussissent à prendre la parole tandis que chez les premières secondaires, ils ne prenaient tout simplement pas la parole.

Chez les cinquièmes secondaires, certains grands parleurs ont aussi souligné une forme de responsabilité qu'ils avaient à l'égard des élèves pour que tous participent. Cette responsabilité amenait une forme de lourdeur à la tâche. C'est d'ailleurs le même principe pour un petit parleur qui se sentait le devoir d'animer la discussion dans les groupes homogènes, car les autres élèves participaient très peu. Cet élève n'était pas content d'avoir cette responsabilité, mais du point de vue de l'enseignant, ça peut être très intéressant. En effet, ce petit parleur qui a dû prendre la position de leader n'aurait probablement jamais pris cette position dans un groupe conversationnel hétérogène.

Il est aussi normal que la discussion lève moins dans les groupes de petits parleurs, car ce sont justement de petits parleurs. Les petits parleurs apprécient moins les groupes homogènes, mais ces groupes leur permettent de prendre davantage la parole.

4.3 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle

Dans cette section, les données sur l'évaluation de la perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez mes élèves en première et en cinquième secondaire seront présentées. Ils avaient à répondre à cette question : « Te sentais-tu à l'aise de prendre la parole ? Pourquoi ? »

4.3.1 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la première secondaire dans les groupes hétérogènes

Grand 1 : « Je parle beaucoup parce que j'ai beaucoup de confiance envers mes idées. Je pense pas mal tout le temps que j'ai raison. »

Grand 2 : « Un peu comme Grand 1, j'aime débattre avec les autres et j'ai une grande confiance envers mes idées. »

Moyen 1 : « Je parle beaucoup quand je connais ceux qui sont avec moi. Sinon, je vais rester un peu plus tranquille. Ça dépend vraiment de mes coéquipiers, si je les connais moins, je vais être timide. »

Moyen 2 : « J'ai un grand respect pour les autres, donc j'essaye toujours que tout le monde participe et j'essaye donc de ne pas prendre trop de place. J'essaye même de donner la parole aux autres. Je dirais donc que j'ai confiance en moi, mais je pense aussi beaucoup aux autres. »

Petit 1 : « Je ne parle jamais parce que j'ai peur de me faire juger par les autres. J'ai peur de dire n'importe quoi donc je préfère ne pas parler. »

Petit 2 : « Je suis timide, mais j'ai beaucoup de confiance en moi. Dans le premier cours, des personnes parlaient tout simplement plus que moi, donc je laissais faire. »

4.3.2 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la première secondaire dans les groupes homogènes

Grand 1 : « J'étais autant confiante que lors du premier cours. Je dirigeais autant la conversation que précédemment, mais ce sont les autres qui embarquaient moins. »

Grand 2 : « Comme pour le premier cours, j'étais très confiant et je prenais beaucoup la parole. Je suis toujours convaincu d'avoir raison, donc je ne suis pas trop gêné. »

Moyen 1 : « J'aimais plus le sujet dans ce deuxième cours, donc je me sentais beaucoup plus à l'aise de parler. C'était très motivant. »

Moyen 2 : « J'étais moins à l'aise de discuter lors du deuxième cours parce que je connaissais moins les élèves comme je l'ai dit avant. »

Petit 1 : J'étais beaucoup plus à l'aise de parler dans ce deuxième cours. Je connaissais bien tous mes coéquipiers donc c'était beaucoup plus facile. Les autres parlaient moins donc c'était aussi plus facile pour moi de prendre la parole. C'est moins gênant.

Petit 2 : « Dans le deuxième cours, c'était vraiment moi qui prenais le plus de place. C'était ma confiance qui parlait. »

4.3.3 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la cinquième secondaire dans les groupes hétérogènes

Grand 1 : « Vous me connaissez monsieur, j'ai un peu une grande gueule, je pense toujours avoir raison, donc je n'hésite pas à prendre la parole. J'ai aussi un souci de faire participer tout le monde, c'est dans mes valeurs, donc je n'ai pas nécessairement monopolisé la parole, j'ai voulu aussi faire participer les gens. »

Grand 2 : « J'avais l'impression que si je ne parlais pas, personne n'allait parler, donc j'avais une responsabilité sur les épaules. »

Moyen 1 : « J'étais à l'aise de prendre la parole. J'ai confiance en mes moyens, je prends la parole lorsque nécessaire. »

Moyen 2 : « Comme j'ai dit plus tôt, je n'étais pas 100% à l'aise de prendre la parole parce que je ne connaissais pas mes coéquipiers. »

Petit 1 : « J'aime observer les autres discuter, je ne me sens pas le besoin de parler nécessairement. D'autres personnes menaient la discussion, je disais ce que j'avais à dire, ça ne me rendait pas malheureux d'un peu moins parler. J'ai même aimé que des personnes prennent la figure de leader dans le groupe. Je n'ai pas aimé le faire dans le deuxième cours.

Petit 2 : « Je suis timide de nature, je ne sais pas trop pourquoi, mais j'ai tendance à me tenir un peu plus à l'écart. »

4.3.4 Évaluation de sa perception de soi par rapport à son sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de la cinquième secondaire dans les groupes homogènes

Grand 1 : « J'étais très à l'aise de prendre la parole, un peu comme toujours, je n'ai pas vraiment senti de différence. »

Grand 2 : « Je dirais un peu comme Grand 1, que ce soit dans le cours 1 ou 2, j'étais très à l'aise. »

Moyen 1 : « Comme je disais tantôt, nous étions à l'aise de parler, mais on ne parlait pas du sujet. »

Moyen 2 : « Ce qui me donnait confiance, c'était que je connaissais mes collègues dans mon équipe. »

Petit 1 : « J'ai été à l'aise de prendre la parole parce que personne ne la prenait. Je sentais que j'avais une forme de responsabilité durant l'activité parce que personne ne prenait la parole. Je ne fais pas ça normalement. »

Petit 2 : « J'étais à l'aise de prendre la parole, peut-être un peu plus que lors du premier échange. Les gens me ressemblaient plus, j'étais plus à l'aise. »

4.3.5 Analyse de l'évaluation de la perception de soi

Constantes dans les groupes et les années scolaires

À la lecture des commentaires des grands parleurs, on remarque tout de suite qu'ils ont une grande confiance en leurs moyens et ils sont bien souvent convaincus d'avoir raison. Cette confiance explique leur facilité à prendre la parole. Cette confiance ne semble pas du tout être affectée par le type de groupe, qu'il soit homogène ou hétérogène (Bandura 2003).

Dans tous les niveaux, le fait de connaître les autres coéquipiers dans l'équipe encourage les gens à prendre la parole. Les élèves sentent qu'ils ont davantage de connivence et il y a moins de gêne.

Comme on le voit depuis le début de la présentation des résultats, le sujet a une influence sur la prise de parole. Un moyen parleur a expliqué que le sujet avait une influence sur sa capacité à prendre la parole, ils se sentaient plus à l'aise si le sujet l'intéressait. Le sujet de la discussion ne semble pas avoir d'influence sur les grands parleurs, ils prendront tout de même la parole, peu importe le sujet. Les petits parleurs n'ont pas du tout mentionné le sujet comme facteur déterminant leur aisance à prendre la parole.

Première secondaire

Un des petits parleurs mentionne son absence de confiance en lui ainsi que la peur d'être jugé pour ses opinions. Cette peur ne semble pas s'observer chez les autres types de parleurs. Ce sentiment semble aussi se vivre particulièrement dans les groupes hétérogènes, car ce commentaire n'est pas revenu dans les groupes homogènes. En effet, le fait que personne ne monopolisait la parole a donné de la confiance à ce petit parleur. On comprend que son sentiment d'efficacité par rapport à prendre la parole a augmenté.

Un petit parleur a aussi pris beaucoup la parole lors des discussions en groupe homogène. Comme il l'a dit, sa confiance a grandement augmenté lors de ce premier cours, car personne ne parlait par-dessus lui.

Cinquième secondaire

Un des petits parleurs en cinquième secondaire a mentionné qu'il a pris la figure de leader et qu'il ne fait pas cela normalement. Il est difficile d'identifier les causes précises de la prise en charge de ce rôle, mais il est évident que s'il avait été dans un groupe avec un grand parleur, il ne

l'aurait pas prise. Les groupes homogènes semblent permettre aux petits parleurs de prendre des rôles qu'ils ne prennent pas habituellement.

4.4 Retour sur les objectifs spécifiques et l'objectif principal

En conclusion de ce chapitre, je reviendrai sur mes objectifs spécifiques ainsi que sur mon objectif général qui consistait à favoriser le dialogue dans la classe d'ECR grâce aux groupes conversationnels. Un tel retour permet aussi de faire une synthèse des résultats. Des liens explicites avec la littérature scientifique présentée au deuxième chapitre seront aussi faits.

Objectif principal

Mon objectif principal était de favoriser le dialogue dans le cadre du cours d'ECR. Selon les données de cette recherche, il apparaît évident que le simple fait de mettre les élèves en groupes conversationnels, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes, favorise beaucoup plus le nombre de prises de parole chez les élèves. Avec les conclusions par rapport aux objectifs spécifiques qui seront présentées dans ce qui suit, il serait possible de conclure que les groupes homogènes en première secondaire ont un effet important chez les petits parleurs en première secondaire et moindre avec les petits parleurs en cinquième secondaire du fait de leur connaissance des règles à respecter dans un dialogue.

Objectifs spécifiques

- **Pour quelles raisons les élèves apprécient-ils davantage la discussion en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?**

En lien avec ce premier objectif spécifique, voici les grandes conclusions qu'on peut tirer :

1. Les petits parleurs en première secondaire préfèrent les groupes homogènes aux groupes hétérogènes. Comme l'objectif de cette recherche-action visait la participation de ces petits parleurs, on peut dire que les groupes conversationnels homogènes atteignent l'objectif.
 2. Les petits parleurs en groupes hétérogènes en première secondaire semblent être brimés dans leur prise de parole par les grands parleurs et ils n'aiment pas cette dynamique.
 3. Les élèves de cinquième secondaire, surtout les petits parleurs, n'aiment pas nécessairement prendre la figure de leader. Les petits parleurs ne sont pas obligés de le faire dans les groupes hétérogènes, mais ils sont obligés de le faire dans les groupes homogènes. C'était une de mes intuitions présentées dans le chapitre sur le cadre de référence, certains petits parleurs préfèrent les groupes hétérogènes, car ces derniers demandent moins d'implication de leur part.
 4. Le sujet a une grande influence sur l'appréciation des élèves.
 5. Les élèves, surtout les petits parleurs, apprécient les discussions en groupes conversationnels, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes.
 6. Les élèves apprécient davantage l'activité lorsqu'ils discutent avec des coéquipiers qu'ils connaissent bien (Bertrand, 2020).
 7. Lorsque certains élèves dans le groupe « niaient », cela peut créer des désagréments chez les personnes qui veulent s'impliquer dans la tâche. Une telle dynamique nuit au sentiment d'unité dans le groupe (Slavin, 2010).
 8. Les groupes conversationnels homogènes constituent une pratique rarement utilisée au secondaire selon les dires des élèves de cinquième secondaire et cette stratégie, inusitée pour eux, est très appréciée.
- **Pour quelles raisons les petits parleurs prennent-ils plus la parole lorsqu'ils discutent en groupe conversationnel homogène ou hétérogène?**

En lien avec ce deuxième objectif spécifique, voici les grandes conclusions qu'on peut tirer :

1. Chez les premières secondaires, les petits parleurs ne prennent à peu près pas la parole en groupe hétérogène. Cette conclusion va dans le sens de la recherche qui a été menée au primaire (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018)
2. À l'inverse, dans les groupes homogènes, les petits parleurs en première secondaire parviennent à prendre la parole plus facilement et plus souvent. Cette conclusion va dans le sens de la recherche qui a été menée au primaire (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018).
3. Les grands parleurs prennent davantage la parole que les moyens et les petits parleurs, l'enseignant est donc capable de faire adéquatement les regroupements entre profil de parleur. cette séparation par l'enseignant est pertinente.
4. En première comme en cinquième secondaire, la prise de parole est plus égalitaire dans les groupes homogènes que dans les groupes hétérogènes. Cette conclusion va aussi dans le sens de la recherche qui a été menée au primaire (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018).
5. Du fait du respect du tour de parole, les petits parleurs parviennent à prendre la parole dans les groupes hétérogènes en cinquième secondaire. L'effet des groupes homogènes est donc moins important.

- **Pour quelles raisons le sentiment d'efficacité personnelle des élèves est-il affecté par l'homogénéité ou l'hétérogénéité du groupe conversationnel ?**

En lien avec ce troisième objectif spécifique, voici les grandes conclusions qu'on peut tirer :

1. Chez les petits parleurs de première secondaire, la peur d'être jugé pour ses opinions semble baisser dans les groupes homogènes et la confiance augmente par la suite. Bref, leur sentiment d'efficacité personnelle semble s'améliorer dans les groupes homogènes. C'est l'effet *big-fish-little-pond* qui a été mentionné dans le deuxième chapitre (Marsh et Hau, 2003).

2. Les groupes homogènes permettent à des petits parleurs de prendre des rôles de leader ce qu'ils ne font jamais habituellement. Cette tendance au secondaire avait déjà été testée au primaire (Dumais, Soucy, Lafontaine, 2018).
3. Les grands parleurs ont une grande confiance en leurs moyens et ce peu importe le groupe dans lequel ils sont.
4. Le fait de connaître les élèves du groupe augmente l'aisance à parler. Cette conclusion laisse entendre que les groupes conversationnels sont efficaces lorsqu'il est possible de garder les mêmes équipes sur une certaine période, car les élèves apprennent ainsi à se connaître. Cette conclusion va dans le sens de la recherche (Bertrand, 2020).
5. Le sujet semble avoir une influence chez les moyens parleurs par rapport à leur confiance à parler du sujet, mais ne semble pas en avoir pour les grands et les petits parleurs.

Retour sur les compétences professionnelles

Au terme de cette recherche-action, il apparaît clair que les groupes conversationnels favorisent le développement des compétences professionnelles. Dans le chapitre sur la problématique, il a été mentionné que deux compétences étaient principalement développées. En lien avec la troisième compétence, les groupes conversationnels permettent à l'enseignant de tenir compte des besoins de tous les élèves. Dans le cas qui nous intéresse, les petits parleurs ont besoin d'un groupe homogène pour prendre davantage la parole.

En lien avec la quatrième compétence, les groupes conversationnels permettent à l'enseignant de créer les conditions pour que l'élève s'engage dans la tâche. En enlevant les grands parleurs de la discussion avec les petits parleurs, ces derniers peuvent plus facilement s'engager dans la tâche.

CONCLUSION

Durant cette recherche-action, mon objectif principal était de favoriser le dialogue dans le cours d'ECR. Les résultats présentés dans le chapitre précédent tendent à montrer que les groupes conversationnels homogènes sont une avenue à privilégier pour ce faire. Cette recherche-action portait spécifiquement sur le cours d'ECR, car le dialogue y est central, mais rien n'indique qu'un enseignant d'une autre matière ne pourrait pas utiliser cette stratégie.

Sans surprise, cette recherche-action a ses limites. J'ai testé cette stratégie pédagogique dans une classe de cinquième secondaire et une autre en première secondaire dans une classe. Ensuite, j'ai eu une discussion avec 6 élèves dans chacun des niveaux. L'échantillon ne permet assurément pas de généraliser les résultats. Il aurait été intéressant de tester la stratégie pédagogique des groupes conversationnels sur une plus grande période.

Ce projet m'a néanmoins permis de mettre en pratique le groupe conversationnel et je compte continuer d'utiliser cette stratégie dans les années à venir. C'est une stratégie qui s'implante relativement facilement dans une classe et elle permet de favoriser le dialogue.

Dans cette recherche-action, il a été mentionné à plusieurs reprises que la prise de parole est aussi favorisée par le sujet. Lorsque le sujet intéressait les élèves, il semblait y avoir une motivation intrinsèque chez ces derniers pour qu'il participe davantage. Il serait tout à fait pertinent de faire davantage de recherches par rapport à cet aspect afin de favoriser la discussion dans nos cours.

Bibliographie

Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQÉCR). (2020). *La révision du programme d'éthique et culture religieuse. Mémoire présenté à monsieur Jean-François Roberge ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Repéré à : <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2020/03/m%C3%A9moire-aq%C3%A9cr.pdf>

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck.

Bertrand, C. (2020). *La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].
 Savoir UdeS.
https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/16947/Bertrand_Chantal_PhD_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Brookhart S. M. (2010). *How to give effective feedback to your students*. Montréal : Chenelière-Éducation.

Campeau, M. (1985). Désarmé devant la timidité ? *Québec français*, (58), p. 60–62.

Couzon, N. (2018). *Des groupes de discussion pour développer en classe les habiletés de communication des élèves*. Réseau d'information pour la réussite éducative.
<http://rire.ctreq.qc.ca/2018/10/des-groupes-de-discussion-pour-developper-en-classe-les-habiletés-de-communication-des-élèves/>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, (164), p. 59-60.

Duclos, A.-M. (2017). *La réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire : analyse de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation éducative*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20064/Duclos_Anne-Marie_2017_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>

Dumais, C., Soucy, E., et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ? *Revue Vivre le primaire. Automne 2018*, p. 49 à 51. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/3-commentdevelopperloral.pdf>

Dumais, C., Lafontaine, L., et Pharand, J. (2017). J'enseigne et j'évalue l'oral. *Décanat des études - Octobre 2018 Page 4 sur 5 pratiques effectives au 3e cycle du primaire*. In J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.

Dumais, C. (2019). *Les déclencheurs de parole : une ressource didactique pour stimuler l'oral spontané des élèves du primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <http://rire.ctreq.qc.ca/2019/11/les-declencheurs-de-parole-une-ressource-didactique-pour-stimuler-loral-spontane-des-eleves-du-primaire/#:~:text=%C2%AB%20Les%20d%C3%A9clencheurs%20de%20parole%20cr%C3%A9ent,leur%20comp%C3%A9tence%20%C3%A0%20communiquer%20oralement.%20%C2%BB>

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Édition Marketing.

Karsenti, T et Savoie Zajc, L (2018) *La recherche en éducation*, Montréal : PUM.

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), p. 119–144.

Marsh, H. W., et Hau, K.-T. (2003). Big-Fish--Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364–376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2011A). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2011B). *Cadre d'évaluation des apprentissages en Éthique et culture religieuse*. Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFE_Q_ethique-culture-religieuse-secondaire_2011.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/I-13.3,%20R.%208.pdf>

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative. Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (p. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2), p. 165–188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>

Sasseville, M. et Hawken, J. (2020). *Abécédaire de la philosophie pour enfants*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Slavin, R. (2010). L'apprentissage coopératif. *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE, p.171-189.

Sylvain, L. (2000). *Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue*. Tiré des Actes du Colloque 2000 de l'Association de la recherche au collégial.

Van der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay, et J.-M. De Ketele (Éds), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Bruxelles : De Boeck.

Annexe 1 – Sujets de discussion et sous-questions

Première secondaire (Discussion en groupes hétérogènes)

Question principale : Devant la commercialisation de ces fêtes, devrait-on interdire ou modifier les fêtes de Noël, de Pâques et de la Saint-Valentin? Justifiez.

Sous-questions :

- Que représentent ces fêtes pour vous?
- Dans votre famille, lors de la fête de Noël, qui fête quoi ? Par exemple, pourquoi votre grand-mère fête Noël ?
- Peut-on dire que Noël et Pâques sont des fêtes religieuses au Québec ?
- Quels sont les impacts de ces fêtes (économie, environnement, social et culturel, etc.) ?
- Quels sont les avantages et les désavantages de la commercialisation des fêtes ?
- Pour ceux qui ne sont pas de culture ou de confession chrétienne, que représente Noël dans votre famille ?
- Qu'est-ce qu'on entend par « modifier » et « interdire », comment le faire ?
- Comment "bien fêter" une fête ?
- Comment aborder à la fois les défis environnementaux et les défis économiques ?

Première secondaire (Discussion en groupes homogènes)

Question principale : Est-il souhaitable d'interdire la vente de tabac ?

Sous-questions :

- Que seraient les conséquences à interdire la vente de tabac selon vous?
- Avec l'interdiction de la vente de tabac, pensez-vous qu'il y aurait une augmentation dans les ventes de cigarettes de contrebande?
- Est-ce que le gouvernement encourage ou décourage la consommation de tabac ? Comment ?
- Devons-nous interdire tout ce qui est nocif pour la santé ?
- Est-ce le rôle du gouvernement de protéger les individus contre leurs goûts ?

- À qui revient le rôle de nous dire ce qui est bon pour nous ? Est-ce vrai pour tous les âges ?
- Serait-il souhaitable d'augmenter les taxes sur le tabac pour en réduire la consommation ?
- Est-ce contre notre liberté d'interdire la vente de tabac ?

Cinquième secondaire (Discussion en groupes hétérogènes)

Question principale : Est-il souhaitable que les réseaux sociaux aient le pouvoir d'affecter notre bonheur ?

Sous-questions

- Les réseaux sociaux affectent-ils notre santé mentale de façon positive ou négative? Dans quelle circonstance les réseaux sociaux peuvent-ils être bénéfiques pour nous? Est-il souhaitable que les réseaux sociaux fassent partie de notre routine?
- Les gens sont-ils malheureux à cause de leur vie sociale sur Internet?
- Devons-nous réduire le nombre de temps qu'on passe sur les réseaux sociaux? Combien de temps passez-vous environ sur les réseaux sociaux par jour? Considérez-vous ce chiffre « normal » ?
- Est-ce que les réseaux sociaux nous amènent à vouloir plaire davantage aux autres qu'à nous même?

Cinquième secondaire (Discussion en groupes homogènes)

Question principale : Est-ce une bonne chose d'éviter de discuter de certains sujets dans une société ? Justifiez.

- Sous-questions :
- Quels sont les sujets controversés dans la société québécoise ?
- Pourquoi ces sujets sont-ils controversés ?

- Est-ce que cette controverse est rattachée au sujet même ou au débat amené par celui-ci ?
- Quelles sont les conséquences de ces débats sur notre société ?
- Qu'est-ce qui fait en sorte qu'on arrête de discuter de certains sujets ?
- Qui détermine qu'ils sont clos ?
- Serait-ce bénéfique de rouvrir le débat et la discussion sur certains sujets clos ?
- Comment les différents médias influencent-ils ce débat ?
- A-t-on nos positions par conviction ou par habitude ?
- Est-ce qu'à l'école nous devons valoriser l'esprit critique ou bien imprégner les élèves de certaines valeurs afin de valoriser l'unité ?

Annexe 2 – Journal de bord des élèves

Voici le journal de bord que les élèves devaient remplir à la fin de leurs deux cours d'expérimentation de la stratégie pédagogique des groupes conversationnels.

Journal de bord – groupes conversationnels

Prénom et nom :

Groupes hétérogènes (cours 1) :

1. As-tu apprécié la discussion ? Pourquoi ?
2. As-tu aimé le sujet ?
3. Trouves-tu que tu as pris plus souvent la parole que tes collègues ? Moins souvent ?
4. Te sentais-tu à l'aise de prendre la parole ? Pourquoi ?

Groupes homogènes (cours 2)

1. As-tu apprécié la discussion ? Pourquoi ?
2. As-tu aimé le sujet ?
3. Trouves-tu que tu as pris plus souvent la parole que tes collègues ? Moins souvent ?
4. Si tu compares ta participation avec celle du dernier cours, qu'est-ce que tu remarques ? As-tu davantage participé ? Moins participé
5. Te sentais-tu à l'aise de prendre la parole ? Pourquoi ?