Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 33 (2011)

Heft: 2

Artikel: L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles

Autor: Dumais, Christian / Lafontaine, Lizanne

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786859

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles

L'oralité à l'école – Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels

Christian Dumais et Lizanne Lafontaine

La didactique de l'oral est en plein essor au Québec depuis les années 2000. Dans cet article, nous proposons de dresser un portrait descriptif des recherches actuelles en didactique de l'oral au Québec. Nous traiterons de la situation de l'oral au Québec pour l'enseignement primaire et secondaire et de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Les recherches effectuées en évaluation de l'oral seront également abordées et des perspectives de recherches en didactique de l'oral seront proposées.

Introduction

Dans toute la francophonie, l'oral a été pendant plusieurs décennies le parent pauvre de la didactique du français. Il aura fallu attendre les années 90 pour que des avancées importantes soient effectuées, notamment en Suisse et en France, et que l'oral occupe une place certaine en didactique du français (Nonnon, 1999; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). La situation n'a pas fait exception au Québec. Ce n'est qu'à partir des années 2000 qu'un regain en recherche a permis un foisonnement des travaux dans ce domaine. Cet intérêt à l'égard de l'oral au Québec n'est pas étranger aux progrès réalisés dans le reste de la francophonie et s'explique également par différents constats établis par les acteurs du milieu scolaire et du milieu de la recherche: connaissances insuffisantes de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, manque de formations en didactique de l'oral pour les enseignants et les futurs enseignants, imprécisions dans les programmes d'études et carence de matériels didactiques et d'outils d'évaluation.

Dans cet article, nous proposons de dresser un portrait exclusivement descriptif des recherches actuelles en didactique de l'oral au Québec, c'est-à-dire montrer une image générale et globale de la recherche québécoise depuis les années 2000. La situation de l'oral au Québec pour l'enseignement primaire et secondaire sera exposée. Ensuite, des recherches qui ont fait état de représentations et de perceptions d'enseignants et d'élèves au sujet de l'enseignement et de l'éva-

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

luation de l'oral seront présentées, puis suivra la description des recherches concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'oral ainsi que celles traitant de l'évaluation de l'oral.

La situation de l'oral au Québec pour l'enseignement primaire et secondaire

Dans cette première partie de l'article, nous proposons un bref historique des programmes ministériels québécois qui teintent, dans une certaine mesure, les pratiques enseignantes recensées dans les recherches exposées ici. Ensuite, nous présentons les types de recherches en didactique de l'oral, au Québec, au 21e siècle, afin de dresser le portrait de la situation de l'oral pour l'enseignement primaire et secondaire.

Historique des programmes ministériels québécois

Depuis la réforme de l'éducation au primaire, initiée en 2001, et le renouveau pédagogique qui a suivi au secondaire en 2005, la place de l'oral a changé dans les programmes d'études. En effet, dans le programme-cadre de 1969, l'oral était considéré comme un *médium d'enseignement* et était travaillé dans des exercices d'élocution et de récitation (ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1969)[1]. Par la suite, le programme suivant (MEQ, 1980) a adopté une approche communicative, proposant ainsi des objectifs généraux et terminaux. Dans les années 90, de nouveaux programmes (1994 au primaire et 1995 au secondaire) ont introduit la notion de compétence disciplinaire en français langue d'enseignement, notamment *communiquer oralement* (MEQ, 1994, 1995). Cela octroya alors à l'oral une place comme *objet d'enseignement* se déclinant sous divers genres: causerie, discussion, cercles de lecture, débat, etc. Toutefois, malgré leur innovation didactique, les programmes de 1994 et de 1995 insistaient surtout sur la production orale négligeant la compréhension orale qui se cantonnait dans des pratiques de visionnement de divers documents sonores semblables à celles proposées dans les programmes de 1980. Finalement, la réforme de l'éducation au primaire en 2001 suivie du renouveau pédagogique en 2005 au secondaire a poussé plus loin la notion de compétence à l'oral en la déclinant à la fois comme compétence transversale et comme compétence disciplinaire en français langue d'enseignement. Dans ces nouveaux programmes, la compréhension orale et l'écoute ont leur place. Au primaire, on propose des objets d'enseignement/apprentissage de la communication verbale, non verbale et paraverbale ainsi que des stratégies de communication orale en production et en écoute (MEQ, 2001). Au secondaire, on a introduit des familles de situations, soit des contextes dans lesquels les élèves utilisent l'oral tels que *défendre une idée en interagissant oralement, s'informer en ayant recours à l'écoute*, etc. (MEQ, 2004; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport[2] (MELS), 2007) ainsi que des stratégies d'apprentissage de l'oral.

En somme, force est de constater le changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage dans les programmes ministériels et de l'oral médium d'enseignement vers l'objet d'enseignement. Voyons comment cela a contribué aux changements des pratiques enseignantes en oral en dressant un portrait des recherches réalisées en didactique de l'oral depuis les années 2000.

Les types de recherches effectuées

Peu d'écrits recensent les types de recherches effectuées en didactique de l'oral, spécifiquement au Québec, depuis les années 2000 (et même avant). L'ouvrage collectif récent en didactique du français de Simard et al. (2010), qui fait figure de proue dans le domaine, ne fait pas état de la recherche actuelle au Québec en didactique de l'oral, se centrant plutôt sur les grands courants en enseignement de l'oral, les enjeux et obstacles liés à son enseignement et à son apprentissage ainsi que les principes d'action pour enseigner l'oral. Au Québec, quelques thèses de doctorat (Lafontaine, 2001; Mottet, 2006) et mémoires de maîtrise en didactique de l'oral (Dumais, 2008; Messier, 2004; Patenaude, 2009), tous de nature qualitative, ont été publiés. En 2007, 2008 et 2009, trois ouvrages collectifs sont parus sous la direction de Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, en 2010, un autre sous la direction de Mottet et Gervais. Ces collectifs présentent plusieurs études actuelles en didactique de l'oral au Québec, portant sur l'oral médium et objet d'enseignement. Ces études sont principalement des recherches-action, recherches collaboratives et recherches qualitatives de nature exploratoire, descriptive ou empirique, toutes réalisées auprès d'échantillons restreints. Elles utilisent des instruments de collecte de données qualitatifs tels que l'observation participante ou non participante, l'entrevue semi-dirigée, les séances de classe filmées et transcrites, le journal de bord et le matériel didactique produit par les participants. À notre connaissance, les seules recherches de plus grande envergure sont celles de Lafontaine et Messier (2009) ainsi que de Sénéchal et Chartrand (2011, janvier), qui ont réalisé des études sur les représentations et les perceptions de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral avec un nombre élevé de participants. Nous traiterons de ces deux dernières études à la section suivante.

Les représentations et les perceptions d'élèves et d'enseignants par rapport à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral au Québec

Deux recherches québécoises, à notre connaissance, traitent des représentations et des perceptions d'enseignants du primaire au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. D'abord, Lafontaine et Le Cunff (2006) ont réalisé une étude qualitative auprès d'un échantillon très restreint d'enseignants québécois – un du préscolaire, deux du primaire et un du secondaire – auxquels elles ont fait

passer des entrevues semi-dirigées. L'autre recherche, celle de Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon (2009), une recherche collaborative, a été effectuée auprès d'un groupe de 12 enseignants et de 27 de leurs élèves. Selon Lafontaine et Le Cunff (2006), il semblerait qu'on fait beaucoup plus d'oral au préscolaire-primaire qu'au secondaire, les enseignants profitant de toutes les situations de classe pour intégrer l'oral. Mais il s'agirait d'un oral rarement enseigné de manière explicite. Dans les deux études, les chercheures affirment qu'au préscolaire-primaire l'oral est important pour que les élèves développent d'abord des habiletés sociales et, par la suite, leur pensée, leur langage, leurs habiletés communicatives et leur créativité. Les enseignants évaluent les élèves en contexte comme le préconise le programme d'études (MEQ, 2001) et gardent des traces des productions des enfants. Plessis-Bélair et al. (2009) insistent aussi sur le rôle de modèle linguistique que les enseignants du primaire exercent auprès des jeunes enfants. Et elles mentionnent également que les élèves sondés disent la plupart du temps bien parler, mais qu'ils ne savent pas comment réfléchir à leur langue.

Du côté du secondaire, quatre études traitent des représentations et des perceptions d'élèves et d'enseignants au sujet de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Lafontaine et Le Cunff (2006) ont fait une étude qualitative auprès de 10 enseignants, dont un enseignant de français québécois de 1er secondaire, qui a participé à deux entrevues semi-dirigées sur le sujet. Lafontaine et Messier (2009) ont mené une recherche qualitative de type mixte auprès de 14 enseignants de français langue première et de leurs 964 élèves de la 2e à la 5e secondaire pour connaître leurs représentations à ce sujet. Sénéchal et Chartrand (2011, janvier) ont effectué une recherche en partie quantitative, par questionnaire, auprès de 801 enseignants et de 1 617 élèves. Dumais (2010a) a fait une recherche qualitative auprès de 28 élèves de 3e secondaire qu'il a sondés par questionnaire sur leurs perceptions de l'enseignement de l'oral reçu et de son évaluation. Les résultats des quatre recherches font état de certains points communs. D'abord, il semble régner une méconnaissance de ce qu'est l'enseignement de l'oral. En effet, les activités, qui concernent essentiellement la production orale et peu la compréhension orale, ne font pas l'objet d'un enseignement concret. De plus, les éléments pointés pour favoriser le développement de l'oral concernent davantage l'expression de soi et les habiletés sociales que la maîtrise de la langue. Plus généralement, les activités d'oral sont très peu présentes dans les classes: dans la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), l'enseignant interrogé dit faire deux pratiques d'oral évaluées par année; Lafontaine et Messier (2009) stipulent que 49% des participants font des activités d'oral plus de cinq fois par année; Dumais (2010a) dit que 57% des élèves ont fait une ou deux activités d'oral par année; Sénéchal et Chartrand (2011, janvier) affirment que 44,8 % des participants ont fait une seule fois de l'oral évalué pendant l'année scolaire. De plus, en entrevue, les participants de l'étude de Lafontaine et Messier ont précisé que plusieurs de ces activités d'oral consistaient en un visionnement d'un «film-récompense» et qu'elles n'étaient pas évaluées (2009).

Toujours sur le plan de la méconnaissance de l'enseignement de l'oral, des différences importantes entre les représentations et les perceptions des enseignants et des élèves ont été observées au sujet de l'enseignement donné et reçu. En effet, selon Lafontaine et Messier (2009), 92,5% des participants sont d'avis que l'enseignement de l'oral le plus répandu est par consignes (l'enseignant dit quoi faire et ne pas faire), ce qui rejoint le statut d'oral médium d'enseignement. Dumais (2010a) corrobore ces affirmations en stipulant que, pour 86% des élèves sondés, l'enseignement de l'oral reçu est par consignes. De plus, chez Lafontaine et Messier, 47,9% des élèves affirment qu'on leur demande de rédiger leur présentation et que cela est considéré comme un enseignement de l'oral, alors que les enseignants disent ne jamais enseigner l'oral de cette façon. Ce constat rejoint Dumais qui affirme que 61% des élèves se font enseigner l'oral de cette manière.

Par rapport à l'évaluation de l'oral, Sénéchal et Chartrand (2011, janvier) disent que 28,7% des élèves affirment avoir été rarement évalués à l'oral dans une année scolaire[3], ce que confirme Dumais (2010a) en constatant que 71% des élèves sondés ont été évalués une ou deux fois par année. Du côté de Lafontaine et Messier (2009), les résultats ne traitent pas de la fréquence d'évaluation, mais des outils utilisés. Il apparait que 78,9% de leurs participants utilisent principalement une grille d'évaluation (voir annexe 1 pour un exemple) pour évaluer l'oral. Les élèves précisent toutefois, en entrevue, que ce sont les commentaires écrits dans la grille par l'enseignant ou par les pairs qui les aident le plus à s'améliorer.

En somme, ces études font ressortir que les enseignants et les élèves interrogés ont des représentations et des perceptions bien différentes de l'enseignement de l'oral et de son évaluation. Elles montrent par ailleurs la nécessité de faire des recherches en didactique de l'oral, comme celles qui sont présentées à la suite.

L'enseignement et l'apprentissage de l'oral

Nous présentons d'abord des recherches qui traitent de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral. Ces dernières sont présentées selon les principaux courants d'enseignement de l'oral sur lesquels reposent leurs fondements théoriques, soit l'oral par les genres, l'oral pragmatique et l'oral réflexif. Par la suite, il sera question d'une recherche traitant de l'écoute.

L'oral par les genres

La thèse de doctorat de Lafontaine (2001) a marqué un pas en avant dans la didactique de l'oral au Québec. S'inspirant entre autres des travaux de Le Cunff et Romian (1991), Dolz et Schneuwly (1998) et Nonnon (1994), elle a fait une recherche qualitative auprès de sept enseignants de français langue première du secondaire et a élaboré un modèle didactique de la production orale en classe de

français langue première au secondaire au Québec. Ce modèle fait état de pratiques enseignantes octroyant deux statuts à l'oral: médium et objet d'enseignement.

Selon son modèle, l'oral *médium d'enseignement* permet à l'enseignant d'utiliser l'oral de trois façons. D'abord, il lui est possible d'utiliser l'oral comme principale stratégie au service de l'enseignement d'autres volets du français, par exemple, en faisant une correction d'exercices de grammaire à voix haute. Ensuite, l'enseignant peut planifier des activités d'oral dans lesquelles il peut: 1) faire une modélisation partielle, c'est-à-dire se montrer en exemple aux élèves, mais sans retour sur ses forces et faiblesses; 2) enseigner une activité en donnant simplement des consignes aux élèves (*faites ceci* ou *ne faites pas ceci*); 3) évaluer une activité de manière sommative sans qu'il y ait eu d'activités formatives la précédant. Finalement, le maître peut faire des activités d'oral spontané en classe. Ce peut être, par exemple, des échanges en grand groupe de style question-réponse ou des discussions menées à brûle-pourpoint liées à un événement de l'actualité. Ces activités peuvent être réalisées dans différents contextes. Ce peut être dans des interventions disciplinaires ou encore pour vérifier la compréhension des élèves par des questions, tout cela, le plus souvent, dans un registre de langue familier qui semble toléré lors de ces interventions spontanées. Selon Lafontaine (2001), l'impact sur l'élève, lorsque l'oral est considéré ainsi, comme un médium d'enseignement, est plutôt faible puisque le jeune n'arrive pas à prendre en charge sa communication orale et n'en tire pas d'apprentissage explicite. Pour lui, l'oral est une simple note, une activité angoissante et il ne transfère pas ses apprentissages dans d'autres situations scolaires.

L'oral *objet d'enseignement* présente l'oral comme un projet de communication suivant des étapes bien précises. D'abord, l'intention de communication est présentée aux élèves. Elle est suivie d'une explicitation de la situation de communication qui présente, dans les classes observées, quatre paramètres: 1) l'intégration de pratiques de lecture et d'écriture à l'oral, 2) la présentation de sujets signifiants (centrés sur le vécu de l'élève) ou non signifiants (sujets à teneur culturelle que les enseignants rendent intéressants par une mise en situation) ainsi que 3) la prise en compte des intérêts des élèves et 4) de l'auditoire dans l'activité d'oral. Par la suite, l'enseignant prévoit des activités d'oral qu'il met à son horaire et qu'il organise selon le modèle de la séquence didactique telle que proposée par Dolz et Schneuwly (1998): production initiale, état des connaissances des élèves, ateliers formatifs en oral et évaluation d'une production finale faisant suite aux ateliers. Lafontaine (2001) se distingue de ces chercheurs en proposant, outre les paramètres de la situation de communication, différents types d'ateliers formatifs (cinq): modelage total par l'enseignant ou par l'élève (mise en pratique de l'activité devant le groupe suivie d'un retour sur les forces et faiblesses, par exemple modelage d'une discussion avec animateur et participants, et retour sur les forces et faiblesses de ceux-ci), apprentissage des rôles à jouer (en lien avec le genre travaillé, par exemple animateur ou médiateur), apprentissages liés aux ty-

pes de pratique (les caractéristiques propres à chaque genre, par exemple les types de débat ou la structure d'un exposé explicatif), apprentissages de faits de langue (les spécificités de l'oral) et apprentissages de techniques d'écoute (travailler l'écoute). Selon Lafontaine (2001), l'oral *objet d'enseignement* a un impact positif sur l'élève, car il lui permet de prendre en charge sa communication orale et de faire des apprentissages explicites puisqu'il y a un réel enseignement.

Pour étayer les affirmations de Lafontaine (2001) au sujet de l'oral objet d'enseignement, trois études qualitatives de type descriptif ont validé son modèle. Messier (2004) a mis en œuvre une séquence d'enseignement explicite de l'oral inspirée du modèle de Lafontaine dans une classe de 32 élèves de 1er secondaire (12-13 ans). Les résultats de sa recherche lui ont permis de constater que la mise en œuvre du modèle permettait aux élèves de tenir compte de l'enseignement reçu dans leur prestation. Elle a ainsi pu établir que chacune des composantes du modèle *objet d'enseignement* jouait un rôle primordial dans l'apprentissage des élèves en oral. Dans le même ordre d'idées, Dumais (2008) a mené une recherche qualitative de type descriptif et exploratoire auprès de 28 élèves de 3e secondaire (14-15 ans) portant sur l'évaluation de l'oral par les pairs. Dans son design de recherche, il a élaboré une séquence d'enseignement explicite de l'oral, inspirée de Lafontaine, traitant de l'exposé explicatif. Il a pu constater que, en proposant un réel enseignement de l'oral à l'aide d'ateliers formatifs, les élèves amélioraient leurs performances en oral. Les observations menées à l'aide de grilles d'observation ont démontré une amélioration des compétences à l'oral des élèves pour ce qui est des objets d'enseignement/apprentissage travaillés à l'aide des ateliers. Finalement, Messier et Roussel (2008) ont repris le modèle de Lafontaine en l'adaptant au primaire; elles ont réalisé une séquence d'enseignement de l'oral pragmatique en 1er année auprès de 21 élèves (6-7 ans) et sont arrivées aux mêmes conclusions que Messier (2004) en ce qui concerne l'efficacité du modèle.

Il apparaît, au travers de ces études, que le statut de l'oral *objet d'enseignement* semble être celui qu'il s'agirait de viser le plus possible en classe afin de permettre aux élèves de prendre en charge leurs compétences langagières orales et ainsi les développer comme l'exigent les programmes ministériels.

Les ateliers formatifs à l'oral

Dans le but d'assurer un enseignement de l'oral objet, Dumais (2008, 2010b) a voulu structurer les types d'ateliers formatifs proposés dans le modèle de Lafontaine (2001). Cinq étapes ont été déterminées afin de favoriser un réel enseignement de l'oral: présenter un événement déclencheur, déterminer l'état des connaissances des élèves, enseigner l'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral, mettre en pratique cet objet et faire un retour en grand groupe. Ces étapes permettent aux élèves, à partir d'un événement déclencheur (contre-exemple et exemple de l'utilisation d'un objet d'enseignement/apprentissage de l'oral), de connaître leurs représentations et idées reçues d'un objet d'enseignement/apprentissage de l'oral et de tenir compte de leurs connaissances antérieures. À par-

tir de ce constat, les élèves reçoivent un enseignement selon leurs besoins et réinvestissent l'apprentissage dans des activités en petits groupes ou avec toute la classe. Par la suite, un retour en grand groupe permet de vérifier la compréhension des élèves (voir annexe 2 pour plus de détails). Cette structure a été validée auprès d'un groupe de 28 élèves de 3e secondaire (14-15 ans) à l'aide de grilles d'observation, de questionnaires et d'entrevues semi-dirigées (Dumais, 2008), et mise en application, par la suite, auprès d'élèves du 3e cycle du primaire (11-12 ans) (Dumais & Nolin, 2010). Les entrevues semi-dirigées avec les élèves du secondaire ont fait ressortir plusieurs avantages de recevoir un enseignement suivant ces étapes. Les élèves ont entre autres mentionné être plus motivés à apprendre et mieux comprendre les objets travaillés puisqu'ils ont eu la possibilité de voir des contre-exemples et de réellement mettre en pratique ces objets. De plus, une observation des présentations orales sans un enseignement de l'oral à l'aide de ces étapes et une seconde observation des présentations orales, mais cette fois avec un enseignement comprenant ces étapes (enseignement du débit, de la posture, de l'utilisation des supports visuels, etc.), et ce, à l'aide de grilles d'observation, a démontré une amélioration des présentations orales des élèves lorsque ces étapes étaient utilisées. Ce sont les objets d'enseignement/apprentissage travaillés à l'aide des ateliers formatifs qui ont été les plus améliorés. Précisons qu'il s'agissait du même type de tâche lors des deux observations.

L'oral pragmatique

L'oral pragmatique a aussi été à la base de recherches au Québec. À partir des écrits de Maurer (2001) qui suggère une approche pragmatique de l'enseignement de l'oral fondée sur l'apprentissage d'actes de parole (exprimer son désaccord, demander une permission, etc.) – qu'il appelle *actes périlleux* –, Messier et Roussel (2008) se sont intéressées à l'oral pragmatique auprès d'élèves de première année du primaire (6-7 ans). Elles ont réalisé une séquence didactique basée sur le modèle de Lafontaine (2001) et inspirée de l'approche pragmatique de Maurer (2001). À la suite d'une production orale initiale, deux ateliers formatifs ont été réalisés. Le premier avait pour objectif de permettre aux élèves de s'exercer à communiquer clairement et aussi d'écouter et d'exécuter une consigne; le second, de formuler des questions dans le but d'obtenir des informations et aussi de produire un message clair. Pour conclure la séquence, les élèves ont fait une production finale afin de consolider les apprentissages réalisés pendant la séquence et d'évaluer leur performance en communication orale. Les résultats de cette recherche ont entre autres permis de démontrer qu'à la suite d'un réel enseignement de l'oral, les élèves ont été en mesure de transférer leurs apprentissages dans d'autres situations de communication en classe, qu'ils ont fait preuve de raisonnements réfléchis à propos de la communication orale et qu'ils ont développé leur métacognition (Messier & Roussel, 2008).

De son côté, Dumais (2011a) a repris les cinq étapes d'un atelier formatif (2008, 2010b) pour les adapter à un enseignement de l'oral pragmatique. Il a

proposé une sixième étape: la réflexion métacognitive. Cet ajout a été fait afin que les élèves puissent développer une attitude réflexive en ce qui concerne les actes de parole à utiliser et afin d'assurer une activité métacognitive à la suite des apprentissages. Cela a permis aux élèves de réellement développer une réflexion autour des actes de paroles et de transférer les apprentissages à d'autres situations de leur vie. En prenant conscience entre autres des diverses conventions de communication et de l'impact des mots utilisés, les élèves ont été en mesure de réinvestir leurs apprentissages dans leur quotidien et dans les activités de la classe (discussions, interventions auprès des pairs ou de l'enseignant, etc.).

L'oral réflexif

Diverses recherches ont exploré ce courant lancé par Chabanne et Bucheton en 2002. Ce courant considère l'oral à la fois comme *médium* et *objet d'enseignement*: médium parce que l'oral est ici le véhicule utilisé dans des activités en sous-groupes dans lesquelles il y a étayage, par exemple quand un élève fort explique à un élève faible une erreur de syntaxe dans son texte en reformulant ses explications afin d'être compris, et objet d'enseignement lorsque cet oral réflexif est enseigné de manière explicite afin d'amener les élèves à prendre en charge leur communication orale. Sur le plan du statut de l'oral médium d'enseignement, Hébert (2007) a mené une étude qualitative portant sur les cercles littéraires entre pairs auprès de 20 élèves de 1er secondaire (12-13 ans) dans laquelle elle a observé le rôle de l'oral dans la construction de commentaires écrits dans les journaux de lecture. Elle est arrivée à la conclusion que les propos tenus à l'écrit influencent davantage ce qui est discuté à l'oral dans les cercles littéraires que l'inverse. Par contre, les élèves qui développent leur commentaire écrit à partir de ce qui est discuté font des textes plus étoffés, particulièrement les plus faibles. Dans le même ordre d'idées, Lafontaine et Blain (2007) ont réalisé une recherche qualitative, au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone, sur les groupes de révision rédactionnelle en 4e année primaire (élèves de 9-10 ans) auprès de 16 enfants – 8 par province. Dans ces groupes, l'oral réflexif occupait une grande place puisque les élèves commentaient entre eux leur production écrite dans le but de les améliorer sur les plans de la cohérence et de la correction formelle. Lafontaine et Blain (2007) ont constaté que l'oral réflexif a favorisé l'intégration des commentaires des pairs dans les textes et que l'étayage entre les enfants leur a permis de construire des connaissances en écriture. Grâce à l'oral réflexif, les élèves forts ont développé diverses stratégies de reformulation dans leur étayage auprès d'élèves faibles et les élèves faibles ont développé une meilleure écoute.

Sur le plan de l'oral *objet d'enseignement*, Plessis-Bélair et al. (2009), dans leur étude portant sur les perceptions d'enseignants et d'élèves du primaire sur l'oral, ont inscrit leur recherche collaborative dans une démarche de compréhension de ce qu'est l'oral réflexif; elles ont fait discuter conseillères pédagogiques et enseignants à ce sujet, en proposant une réflexion accrue sur la place de l'oral réflexif

au primaire. Pour sa part, Hébert (2010, août), dans une recherche qualitative en cours portant sur les caractéristiques de l'oral réflexif dans les cercles littéraires, est en train de poser les jalons d'éléments enseignables[4].

L'écoute

Très peu d'études en français langue première ont traité exclusivement de l'écoute, élément toutefois central pour l'oral. La seule étude actuelle au Québec qui en fait état est la recherche qualitative de Lafontaine et Pharand (2011) portant sur les manifestations non verbales de l'écoute réalisée auprès de 50 élèves de 3e cycle du primaire (10-12 ans). Dans cette étude, les chercheures ont filmé deux séances d'enseignement magistral de 20 minutes chacune. Par la suite, elles ont demandé aux enfants de se regarder et d'observer, à l'aide d'une grille proposant divers comportements, les manifestations non verbales de leur écoute. Cette observation a été suivie d'une entrevue de groupe dans laquelle les chercheures ont demandé aux élèves d'expliquer leurs stratégies d'écoute. Elles ont regroupé les stratégies formulées par les élèves en trois types: stratégies physiques (par exemple s'asseoir droit, appuyer ses pieds sur le rebord du pupitre), mentales (se chanter les explications dans sa tête, se résumer le contenu) et d'initiative (poser des questions à l'enseignante, dire au voisin de se taire). L'intérêt de cette étude est double: d'une part, toutes les stratégies énoncées par les enfants se classent sous les stratégies d'écoute énoncées dans le programme d'études (MEQ, 2001) et, d'autre part, les stratégies amenées par les élèves sont un outil fort pertinent pour les enseignants afin de bien interpréter des comportements jugés souvent de manière négative – comme se coucher sur son pupitre – alors qu'en fait ce sont, selon certains élèves, des façons de garder leur concentration.

L'évaluation de l'oral

Pour ce qui est de l'évaluation au Québec, celle-ci occupe une place importante dans les programmes actuels. Elle est intégrée aux apprentissages des élèves et n'a plus pour seul objectif de sanctionner (MEQ, 2003). L'évaluation doit faire état du développement des compétences des élèves et elle doit être un support aux apprentissages (MEQ, 2003). Cela ne fait pas exception pour la didactique de l'oral. Ainsi que le soulignent Dolz et Schneuwly, «l'observation et l'appréciation des capacités orales des élèves est une nécessité» (1998, p. 81). Que ce soit en formation initiale à l'enseignement ou sur le terrain, tous les acteurs reconnaissent l'importance d'évaluer l'oral et cela représente une priorité (Lafontaine et al., 2007). Malgré cela, peu de ressources sont offertes pour évaluer l'oral (Lafontaine, 2004, août) et, lorsque des ressources sont disponibles, celles-ci ne sont pas satisfaisantes (Lafontaine & Le Cunff, 2006) et permettent peu d'impliquer les élèves (Dumais, 2011b). Les recherches en évaluation de l'oral sont donc primordiales en didactique de l'oral afin de permettre aux enseignants et aux élèves

de faire le point sur les apprentissages réalisés à l'oral et d'être conscients du chemin parcouru et des écarts à combler. Dans les dernières années, trois recherches traitant de moyens et d'outils d'évaluation ont été effectuées au Québec: l'une concerne l'évaluation de l'oral par les pairs (Dumais, 2008) et les deux autres concernent des outils d'évaluation en lien avec l'oral réflexif (Plessis-Bélair, 2008; Plessis-Bélair & Cauchon, 2010).

Un moyen d'évaluation pour l'oral par les genres

Dumais (2008, 2010c) s'est intéressé à l'implication des élèves dans le processus d'évaluation en leur faisant expérimenter l'évaluation par les pairs. Cette recherche exploratoire, basée sur le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001), a été menée auprès d'élèves de 3e secondaire (14-15 ans). L'étude a démontré qu'il est possible, à la suite d'un enseignement de l'oral et d'un enseignement sur la façon d'évaluer un pair, de faire participer tous les élèves de la classe à l'évaluation de la communication orale de leurs camarades, et ce, avec des impacts positifs et signifiants pour tous les élèves de la classe, tant pour ceux qui évaluent que pour ceux qui sont évalués. Plusieurs répercussions ont été observées: l'évaluation par les pairs permet à tous les élèves d'être actifs, elle leur permet de prendre la place qui leur revient au sein du groupe, elle permet de développer des habiletés sociales liées à l'oral, elle favorise les apprentissages des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, etc. Des outils d'évaluation tels que la grille d'autoévaluation (voir annexe 3 pour un exemple), la grille d'observation progressive, la grille d'évaluation et le portfolio ont été élaborés et validés lors de l'expérimentation en salle de classe. Cela a permis de faire la distinction entre un moyen d'évaluation (façon d'évaluer) et un outil d'évaluation (instrument pour évaluer), puis de déterminer ceux pouvant être utilisés pour évaluer l'oral (Dumais, 2011b). Sept moyens (l'observation, l'entrevue, l'évaluation exclusive de l'enseignant, la consignation de données, l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs) et 11 outils (la grille d'autoévaluation, la grille de coévaluation, la grille d'évaluation, la grille d'observation, le questionnaire, le questionnaire d'autoévaluation, le questionnaire de coévaluation, la liste de vérification, le journal de bord, le portfolio et la fiche anecdotique) pour évaluer l'oral ont été identifiés[5].

Des outils d'évaluation pour l'oral réflexif

Une grille d'autoanalyse pour aider les enseignants à mener un oral réflexif a été élaborée par Plessis-Bélair (2008). Cette grille, composée d'aspects à observer dans l'analyse d'une période d'échange avec des élèves (par exemple le nombre de prises de parole pour dire à la place d'un élève en difficulté, le nombre de citations à titre de modèle linguistique, etc.), est une façon d'observer la pratique de l'enseignant et constitue en quelque sorte un moyen d'autoformation. L'objectif est «d'améliorer au besoin les stratégies de l'animateur ou de l'animatrice avant même d'évaluer la compétence à communiquer oralement chez les élèves»

(Plessis-Bélair, 2008, p. 168). Également, toujours en lien avec l'oral réflexif, une recherche au préscolaire et au primaire (Plessis-Bélair & Cauchon, 2010) a permis de démontrer qu'il est possible pour les enseignants d'utiliser des outils tels que le journal de bord, l'enregistrement vidéo, le portfolio électronique et la grille d'évaluation pour garder des traces lors de moments d'oraux. Cette recherche, faisant partie d'une démarche de recherche-formation collaborative, comptait 21 participants (chercheure, conseillères pédagogiques et enseignants) et une quinzaine de classes. Elle apporte un éclairage nouveau sur les outils à utiliser pour évaluer l'oral, entre autres lors de moments d'oraux réflexifs.

Conclusion

Ce portrait descriptif des recherches actuelles en didactique de l'oral au Québec constitue un apport à la connaissance de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Il permet de constater que la recherche dans ce domaine foisonne au Québec et que des avancées importantes ont été effectuées au cours des dernières années. Des recherches ont entre autres fait état de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral dans les classes du primaire et du secondaire, et ce, autant du point de vue des élèves que des enseignants. Cela a permis de faire la lumière sur la méconnaissance des enseignants et des élèves par rapport à l'objet oral, ce qui confirme la nécessité de la recherche en didactique de l'oral. De plus, l'objet oral a pu être mieux défini grâce à une meilleure connaissance de ses différents statuts possibles (objet ou médium) et un modèle d'enseignement de l'oral a été développé. Des courants d'enseignement de l'oral tels que l'oral par les genres, l'oral pragmatique et l'oral réflexif ont également pu bénéficier de nouvelles données de recherche, et ce, autant en ce qui concerne l'enseignement que l'évaluation. Mentionnons également qu'une première recherche traitant exclusivement de l'écoute a été menée.

Malgré ces avancées importantes dans la recherche en didactique de l'oral au Québec, il est possible de constater certains vides théoriques. C'est notamment le cas en ce qui concerne les pratiques d'enseignement et d'évaluation déclarées et effectives au primaire québécois. Nous en savons très peu à ce sujet. De plus, des recherches de type quantitatif pourraient être menées afin d'enrichir le champ de la didactique de l'oral. Mentionnons également que d'autres objets de recherche mériteraient certainement d'être approfondis ou étudiés. Ces objets semblent être des préoccupations pour l'ensemble de la francophonie et les obstacles rencontrés pour les étudier paraissent être les mêmes; le Québec ne fait pas exception. En effet, peu de recherches ont été effectuées en ce qui concerne la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, un élément pourtant essentiel en didactique de l'oral (Nonnon, 2010; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010). Un constat similaire peut être établi pour la compréhension orale et les stratégies d'écoute (Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi &

Martin, 1998). La recherche en ce qui concerne l'oral réflexif doit également s'accroitre afin de donner des moyens d'enseignement aux enseignants et l'évaluation de l'oral doit encore être développée et enrichie par de nouveaux résultats de recherche. Finalement, l'objet oral doit continuer à être défini puisqu'un certain flou semble toujours marquer cet objet et puisque nous avons toujours une certaine difficulté à le saisir.

Notes

1 Le MEQ a été créé en 1964 et a fait paraître ce premier programme-cadre en 1969.
2 Le ministère de l'Éducation du Québec est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en 2005.
3 36% des enseignants font le même constat.
4 Recherche financée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, en collaboration avec Lizanne Lafontaine, 2009-2013.
5 Les outils sont recensés et des exemples sont donnés dans Lafontaine, 2011.
6 Source : Dumais (2011b, p. 32).
7 Source: Dumais (2010b, p. 59).
8 Source : Dumais (2011b, p. 35).

Bibliographie

Bergeron, R., Plessis-Bélair, G. & Lafontaine, L. (2009). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui.* Québec: PUQ.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, appendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs.* Paris: PUF.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école.* Paris: ESF.

Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire: Une description.* Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université du Québec.

Dumais, C. (2010a). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. In M. Mottet & F. Gervais (Éd.), *Didactique de l'oral: des programmes à la classe* (pp. 99-111). Osnabrück: epOs français.

Dumais, C. (2010b). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français, 157,* 58-59.

Dumais, C. (2010c). Évaluer ses pairs à l'oral: une pratique efficace pour tous les élèves. In M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion: outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Québec: PUQ.

Dumais, C. (2011a). L'oral pragmatique: Un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire, 24,* (1), 42-44.

Dumais, C. (2011b). L'évaluation de l'oral. In L. Lafontaine (Éd.), *Activités de production et de compréhension orales: Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (pp. 17-46). Montréal: Chenelière Éducation.

Dumais, C. & Nolin, R. (2010). Travailler les registres de langue et les anglicismes à l'oral. *Québec français, 158,* 75-77.

Hébert, M. (2007). Oral et écrit réflexifs: Quelle interrelation pour le développement du commentaire littéraire? In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 91-117). Québec: PUQ.

Hébert, M. (2010, août). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs: Quels caractéristiques et indices de progression? *Actes du Colloque international de l'AIRDF: Quelles progressions curriculaires en français?* Liège, Belgique.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire.* Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université du Québec.

Lafontaine, L. (2004, août). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise.* Document présenté lors du 9e congrès de l'AIRDF à Québec (Université Laval). Texte consulté le 11 janvier 2011 dans http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/lizanne-lafontaine.pdf

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation.* Montréal: Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores.* Montréal: Chenelière Éducation.

Lafontaine, L., Bergeron, R. & Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques.* Québec: PUQ.

Lafontaine, L. & Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 119-140). Québec: PUQ.

Lafontaine, L. & Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français, 141,* 87-89.

Lafontaine, L. & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario, 34,* 119-144.

Lafontaine, L. & Pharand, J. (2011). Les stratégies d'écoute et leurs manifestations non verbales chez des élèves de 5e et 6e année. *Vivre le primaire, 24,* (1), 45-48.

Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. & Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec: un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. In G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 1-41). Québec: PUQ.

Le Cunff, C. & Romian, H. (1991). Regards rétrospectifs et prospectifs sur une problématique. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 3,* 173-188.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.* Paris: Éditions Bertrand-Lacoste.

Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: Mise en œuvre d'un modèle didactique.* Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université du Québec.

Messier, G. & Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. In L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratiques* (pp. 9-27). Québec: PUQ.

MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Gouvernement du Québec.

MEQ (1969). *Programme cadre de français.* Gouvernement du Québec.

MEQ (1980). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec.

MEQ (1994). *Programme d'études. Le français, enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

MEQ (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire.* Gouvernement du Québec.

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec.

MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Gouvernement du Québec.

MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec.

Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations.* Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université du Québec.

Mottet, M. & Gervais, F. (2010). *Didactique de l'oral: des programmes à la classe.* Osnabrück: epOs français.

Nonnon, É. (1994). La didactique de l'oral: Un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. *La lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM), 15,* 3-9.

Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interventions verbales en classe: Champs de références et problématiques (Aperçu des ressources en langue française). *Revue française de pédagogie, 129,* 87-131.

Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 41,* 5-34.

Patenaude, V. (2009). *Étude descriptive des stratégies d'interaction employées par les apprenants adultes débutants en FL2.* Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université du Québec.

Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. In L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *L'articulation oral-écrit en classe: une diversité de pratiques* (pp. 163-180). Québec: PUQ.

Plessis-Bélair, G. & Cauchon, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire: Une recherche-formation collaborative. In M. Mottet & F. Gervais (Éd.), *Didactique de l'oral: des programmes à la classe* (pp. 85-97). Osnabrück: epOs français.

Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. & Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. In R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (Éd.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 127-152). Québec: PUQ.

Plessis-Bélair, G., Lafontaine, L. & Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes.* Québec: PUQ.

Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2011, janvier). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF, 1,* (1), 4-5. Consulté le 31 janvier 2011 dans http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles: De Boeck.

Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. & Martin, D. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile!* Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Mots clés: Didactique de l'oral, descriptions de recherches, programmes d'études, enseignement au Québec, évaluation de l'oral

Mündlichkeit in den Schulen Québecs: Porträt der aktuellen Forschung – verschiedene Kontexte, Register (und Normen), Genres.

Zusammenfassung

Die Didaktik der Mündlichkeit gewinnt in Québec seit 2000 deutlich an Bedeutung. In diesem Artikel wird ein deskriptives Porträt der aktuellen Forschung zur Mündlichkeitsdidaktik in Québec gezeichnet. Die Diskussion bezieht sich

auf den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe und auf Forschungen zum Lehren und Lernen im Bereich der mündlichen Sprachkompetenzen. Forschungsergebnisse zur Evaluation der mündlichen Sprachkompetenzen werden vorgestellt und Forschungsdesiderate zum Lehren und Lernen dieser Kompetenzen aufgezeigt.

Schlagworte: Didaktik der Mündlichkeit, Forschung, Lehrpläne, Unterricht in Québec, Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenzen

L'oralità nelle scuole del Quebec: stato dell'arte della ricerca

Riassunto

A partire dagli anni 2000, la didattica dell'oralità ha guadagnato importanza in Quebec. In questo articolo, vogliamo tracciare un ritratto descrittivo delle ricerche attuali sulla didattica dell'oralità in Quebec. Discuteremo della situazione dell'orale in Quebec nell'insegnamento primario e secondario e delle ricerche sull'insegnamento e l'apprendimento delle competenze orali. Il percorso include anche le ricerche effettuate sulla valutazione delle competenze orali, e verranno proposte prospettive di ricerca sulla didattica dell'oralità.

Parole chiave: Didattica dell'oralità, ricerca, programmi scolastici, insegnamento in Quebec, valutazione delle competenze orali.

Teaching Oral Communication in Québec: State of the Research

Abstract

Since the turn of the new century, the teaching of oral communication has grown considerably in Québec. The present article provides an overview of current research relating to the teaching of oral communication in that province. The status of oral communication in primary and secondary teaching in Québec, as well as that of research concerning the teaching and learning of oral communication, is addressed. Studies of the evaluation of oral communication skills are discussed and future research perspectives on the teaching and learning of these abilities are proposed.

Keywords: Oral teaching, research description, school curriculum, teaching in Québec, oral evaluation

Annexe 1

Grille d'évaluation[6]

Éléments à évaluer	Observations	Résultats
1. Posture		A B C D E
2. Regard		A B C D E
3. Utilisation adéquate de supports visuels		A B C D E
4. Débit		A B C D E
5. Etc.		A B C D E

Note finale :

Annexe 2

Étapes d'un atelier formatif[7]

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Événement déclencheur	Il faut d'abord présenter l'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral à travailler à partir d'un **événement déclencheur**. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral afin de susciter une réaction chez les élèves et afin de créer de l'intérêt. Un bon exemple peut également être présenté.
2. État des connaissances	L'**état des connaissances** consiste à demander les points forts et les points faibles de l'événement déclencheur. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet d'enseignement/apprentissage travaillé. S'il a été possible de filmer l'événement déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner de nouveau.
3. Enseignement	Après l'état des connaissances, il est temps d'enseigner réellement l'objet d'enseignement/apprentissage de l'oral, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc explication (**enseignement**) de l'objet travaillé et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et voient son utilisation dans plusieurs contextes.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a **mise en pratique** de l'objet travaillé. Les élèves réinvestissent l'apprentissage dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont nécessairement besoin de participer à la mise en pratique. «Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation» (Lafontaine, 2007).
5. Retour	Finalement, un **retour** en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'élément travaillé. Il est possible de demander à une équipe de faire la mise en pratique devant le groupe à titre d'exemple.

Annexe 3

Grille d'autoévaluation d'un exposé oral explicatif[8]

Questions	Mon évaluation (à encercler)
1. Étais-je bien préparé ? Pourquoi ?	Excellent Très bien Bien À travailler Non réussi
2. Ai-je respecté le sujet ? Pourquoi ?	Excellent Très bien Bien À travailler Non réussi
3. Ai-je utilisé une variété de langue adéquate à la situation de communication ? Pourquoi ?	Excellent Très bien Bien À travailler Non réussi
4. Ai-je été en mesure de répondre adéquatement aux questions de l'auditoire ?	Excellent Très bien Bien À travailler Non réussi

Autoévaluation globale :

_____

_____

_____

Résultat final : Excellent Très bien Bien À travailler Non réussi