

La didactique du français oral au Québec

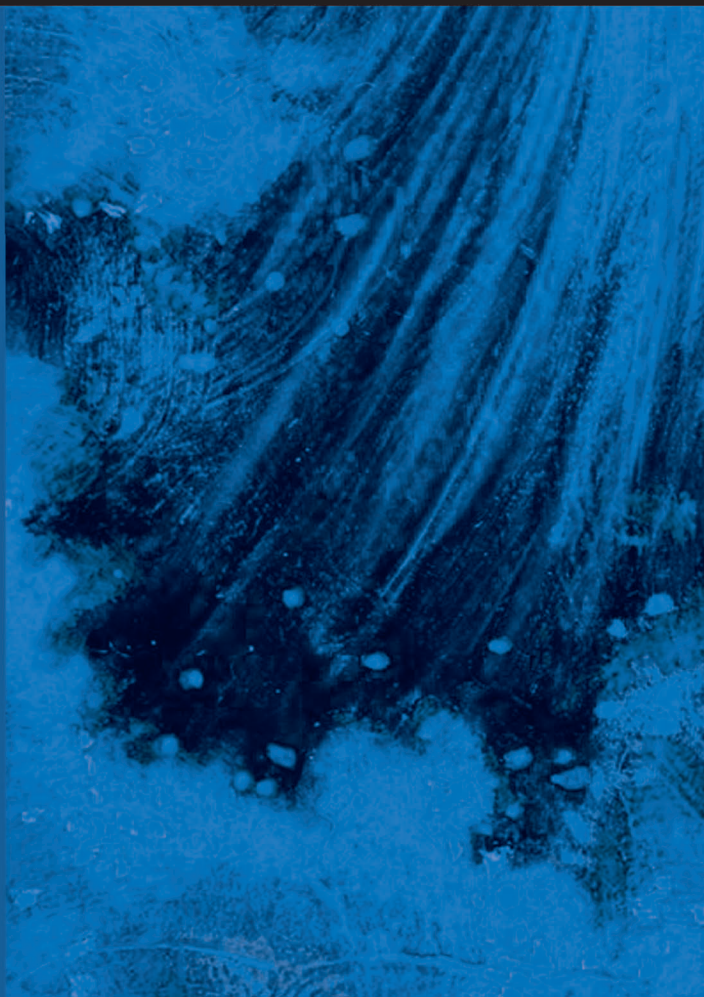
Recherches actuelles et applications dans les classes

COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR
LIZANNE LAFONTAINE
RÉAL BERGERON



Presses
de l'Université
du Québec



La didactique
du français oral
au Québec

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers,

CH-1211 Genève 3

Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications dans les classes

Sous la direction de
GINETTE PLESSIS-BÉLAIR
LIZANNE LAFONTAINE
RÉAL BERGERON

2007



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Vedette principale au titre :

La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes
(Collection Éducation-recherche ; 24)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-1418-8

1. Français (Langue) - Français parlé - Étude et enseignement - Québec (Province).
2. Enseignants - Formation - Québec (Province). 3. Français (Langue) - Français parlé - Étude
et enseignement - Francophonie. I. Plessis-Bélair, Ginette. II. Lafontaine, Lizanne, 1968- .
III. Bergeron, Réal, 1956- . IV. Collection.

PC2068.D53 2007 448.3071'0714 C2006-942143-9

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2007 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2007 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2007

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	La didactique du français oral au Québec: un historique, quelques réflexions et des questions actuelles	1
	<i>Lizanne Lafontaine, Ginette Plessis-Bélair et Réal Bergeron</i>	
1.	Un historique: pour une épistémologie de la didactique du français oral au Québec	4
1.1.	Regard historique sur la place de l'oral dans les programmes d'études québécois depuis 1969	4
1.2.	Relations et interactions entre l'oral et l'écrit en classe de français, langue d'enseignement	11
2.	Quelques réflexions sur l'évolution de la didactique du français oral et sur certains postulats	14
2.1.	Des postulats à retenir?	15
2.2.	Des postulats à revisiter?	16
2.3.	Des postulats à unifier?	20
3.	Des questions actuelles: trois axes d'intervention en didactique du français oral	21
3.1.	Les outils d'enseignement du français oral et les acquis de la recherche: quelles relations?	22
3.2.	L'oral pour apprendre: quels enjeux dans la construction des connaissances?	25
3.3.	La place de l'oral dans la formation des enseignants: quelles compétences à développer et comment les évaluer?	28
	Bibliographie	36

Partie 1

Les outils d'enseignement**et les acquis de l'oral : quelles relations? 43****Chapitre 1 Enseignement et apprentissage de l'oral
en classe de français au secondaire:
mise en œuvre d'un modèle didactique 45***Geneviève Messier*

- | | | |
|------|--|----|
| 1. | Problématique | 47 |
| 1.1. | L'enseignement-apprentissage de l'oral. | 47 |
| 1.2. | La didactique de l'oral : ses premiers pas
et ses récentes avancées | 50 |
| 1.3. | Objectifs de recherche | 51 |
| 2. | Cadre théorique. | 51 |
| 2.1. | Modèle didactique de la production orale
en classe de français langue maternelle
au secondaire | 52 |
| 3. | Méthodologie. | 54 |
| 4. | Présentation des résultats | 55 |
| 4.1. | Résultats en lien avec le premier objectif
de recherche | 55 |
| 4.2. | Résultats en lien avec le second objectif
de recherche | 58 |
| | Conclusion. | 60 |
| | Bibliographie. | 61 |

**Chapitre 2 Analyse comparative du traitement
de l'exposé oral dans des moyens
d'enseignement québécois
et suisses romands 63***Roxane Gagnon*

- | | | |
|------|---|----|
| 1. | Cadre conceptuel | 65 |
| 1.1. | Trois propositions didactiques
pour l'enseignement-apprentissage
de la communication orale. | 66 |

2. Précisions méthodologiques: une analyse de discours portant sur l'exposé oral	69
2.1. Grille d'observation pour l'analyse comparative du traitement de l'oral dans les séquences didactiques de COROME et dans les manuels québécois	70
2.2. L'exposé oral dans COROME, CEC et HRW	72
3. Présentation de l'analyse critique	74
3.1. Les caractéristiques générales des activités proposées	74
3.2. La planification et le rôle de l'enseignant	74
3.3. Les aspects de la langue orale traités	75
3.4. Les situations de communication proposées	77
3.5. Les activités de production réalisées	77
3.6. L'évaluation	77
3.7. Sur les relations entre l'écrit et l'oral	78
Conclusion	78
Annexe – L'exposé oral dans COROME, CEC, HRW: analyse comparative	80
Bibliographie	86

Partie 2

L'oral pour apprendre : quels enjeux dans la construction des connaissances? 89

Chapitre 3 **Oral et écrit réflexifs : quelle interrelation pour le développement du commentaire?** 91

Manon Hébert

1. Statut de l'oral et de l'écrit réflexifs dans les programmes de français	93
1.1. Liens entre oral et écrit réflexifs: objectifs et questions	95
2. Cadre théorique : la lecture littéraire dans une perspective socioconstructiviste	96
2.1. Cercles littéraires au secondaire: résistance des enseignants	97
2.2. Vers un partage plus équilibré de l'autorité interprétative et de la prise de parole	98
2.3. Des dispositifs socioconstructivistes encore peu formalisés en lecture littéraire	99

3.	Démarche pédagogique : un modèle transactionnel pour la didactique du roman.	100
3.1.	Lire un roman en classe : problèmes didactiques	100
3.2.	Le modèle transactionnel : pour une lente et polyphonique traversée du sens.	101
3.3.	Description des deux types de tâches : le journal de lecture et les cercles littéraires	102
3.4.	Le commentaire littéraire au début du secondaire : quel type de discours réflexif?	104
4.	Méthodologie et résultats	108
4.1.	Interrelation entre l'oral et l'écrit pour le développement du commentaire littéraire : analyse de résultats	108
4.2.	Influence de l'oral sur le développement des commentaires écrits : analyse de cas	110
	Conclusion.	113
	Bibliographie.	114

Chapitre 4 **L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone** 119

Lizanne Lafontaine et Sylvie Blain

1.	Problématique	121
2.	Objectifs et questions de recherche.	122
3.	Cadre théorique.	123
4.	Méthodologie.	124
4.1.	Déroulement des GRERE	125
4.2.	Échantillon	128
4.3.	Collecte de données.	128
4.4.	Analyse des données.	129
5.	Présentation et interprétation des résultats.	130
5.1.	Intégration des commentaires des pairs	130
5.2.	Composantes de la prise de parole et conduites discursives	132
5.3.	Étayage des élèves.	134
5.4.	Ressemblances et différences entre les deux provinces.	136
5.5.	Limites de la recherche	137

Conclusion.....	137
Bibliographie.....	138
Chapitre 5 Regard sur la communication orale en français, langue d’enseignement au secondaire dans le programme de formation de l’école québécoise	141
<i>Jacqueline Charbonneau et Lise Ouellet</i>	
1. Continuité et changement	143
2. Compétence transversale et compétence disciplinaire	146
3. Orientation de la formation en communication orale.....	148
3.1. Agir en contexte.....	148
3.2. Construire et mobiliser des ressources.....	151
3.3. Être actif métacognitivement.....	153
3.4. Des conditions favorisant l’apprentissage de la communication orale.....	156
Conclusion.....	157
Bibliographie.....	158
 Partie 3	
La place de l’oral dans la formation des enseignants: quelles compétences développer et comment les évaluer?.....	161
Chapitre 6 Approche didactique en oral pour la formation à l’enseignement	163
<i>Flore Gervais et Martine Mottet</i>	
1. Problématique	165
1.1. Contexte	165
1.2. Problème.....	166
1.3. Approche préconisée	168
2. Cadre conceptuel.....	168
2.1. Communication orale.....	168
2.2. Fondements pédagogiques et didactiques	170

3. Approche préconisée dans le cours de didactique de l'oral	172
3.1. Double finalité de la didactique de l'oral	172
3.2. Principes	173
Conclusion	178
Annexe – Étapes et éléments d'une séquence didactique et ses incontournables en oral	179
Bibliographie	181

Chapitre 7 Le développement de compétences orales professionnelles en formation initiale: le cas du cours « Communication orale et profession enseignante ». 185
Olivier Dezutter et Suzanne Richard

1. Quelle vision de la communication orale?	188
1.1. La communication orale, une réalité aux dimensions multiples	188
1.2. De l'expression orale à la gestion des interactions	190
2. Quelle vision de la profession enseignante et de la communication enseignante?	190
2.1. Enseigner, c'est communiquer	191
2.2. La vision du référentiel de compétences professionnelles établi par le ministère de l'Éducation du Québec	192
3. Quel dispositif de formation?	193
Conclusion	196
Bibliographie	196

Chapitre 8 Le développement et l'intégration des compétences langagières orales dans la formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais 199
Lizanne Lafontaine et Christiane Benoît

1. Le contexte d'intégration des compétences professionnelles en formation initiale des maîtres à l'UQO	202
2. La démarche d'élaboration des nouveaux programmes en formation initiale des maîtres à l'UQO	203

3. L'actualisation de certaines compétences professionnelles du référentiel du MEQ (2001b) dans le cadre du cours <i>COM1203</i>	205
3.1. Le déroulement du cours <i>COM1203</i>	206
3.2. Les outils pédagogiques mis en place	208
3.3. Les retombées du cours sur le développement des compétences professionnelles.	210
Conclusion	217
Bibliographie.	218
Chapitre 9 L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement.	219
<i>Carole Fisher</i>	
1. Évaluer l'oral	221
2. Les compétences à l'oral des futurs enseignants	222
3. Un outil pour l'évaluation de l'oral	223
3.1. Présentation de la grille	223
3.2. Intérêt de l'outil	224
4. Adaptation et contexte d'utilisation de la grille d'évaluation	228
5. Analyses et observations	230
5.1. La notation des performances	230
5.2. Les liens entre les composantes de la grille d'évaluation	232
Conclusion	235
Annexe – Évaluation de l'oral, grille détaillée.	237
Bibliographie.	242
Notices biographiques	245

INTRODUCTION

La didactique du français oral au Québec

Un historique,
quelques réflexions
et des questions actuelles

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Ginette Plessis-Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

ginette.Plessis-Belair@uqtr.ca

Réal Bergeron

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

real.Bergeron@uqat.ca

Dans la francophonie et plus particulièrement au Québec, l'oral occupe maintenant une place certaine en didactique du français. D'abord, en enseignement du français, langue d'enseignement, l'oral est une compétence disciplinaire considérée comme un objet d'enseignement à part entière. Ensuite, dans les autres disciplines scolaires, l'oral est considéré comme une compétence transversale et un médium d'enseignement au service de ces autres disciplines. Néanmoins, la définition même de la didactique de l'oral, son enseignement et ses enjeux, sous différents aspects cognitifs, linguistiques, politiques et sociaux, ont toujours suscité des préoccupations chez les chercheurs et les enseignants. Sur quels acquis repose la didactique du français oral au Québec, du préscolaire au secondaire, à travers les divers courants, approches et modes? Trois voix tenteront de répondre à la question.

La première voix, celle de Lizanne Lafontaine, traite de l'épistémologie de la didactique du français oral au Québec. Depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964, divers courants et approches ont franchi les murs des écoles. Certains sont passés, d'autres sont restés. Quel bagage scientifique et didactique se retrouve actuellement dans nos classes et en recherche?

La seconde voix, celle de Ginette Plessis-Bélaïr, propose quelques réflexions sur la relative précarité des postulats sur lesquels repose la didactique de l'oral. Elle rappelle certains aspects de l'évolution de la didactique de l'oral au Québec et pointe trois postulats admis, remis en question ou oubliés, à titre d'exemple de la démarche essentiellement empirique dans laquelle s'inscrit cette didactique jusqu'à maintenant.

Enfin, la troisième voix, celle de Réal Bergeron, fait état de diverses questions d'oral qui préoccupent actuellement les chercheurs et les enseignants. Nous les regroupons sous trois grands axes visant à baliser les interventions en didactique du français oral. Le premier axe concerne les outils d'enseignement du français oral en lien avec les acquis de la recherche. Quels outils d'enseignement, sur le plan conceptuel ou pratique, permettraient de travailler l'oral en classe, le plus souvent possible et de manière spécifique? Le deuxième axe traite de l'oral pour apprendre. En quoi ce type d'oral participe-t-il au développement de la compétence de communication des élèves dans toutes ses dimensions? Enfin, le troisième axe centre l'attention sur la place du français oral dans le développement des compétences des futurs enseignants ainsi que sur son évaluation. Comment travailler l'oral des futurs enseignants étant donné la diversité de composantes considérées, et ce, dans une période de formation relativement brève? De quels outils d'évaluation de l'oral dispose-t-on pour évaluer les futurs enseignants, que ce soit en situation d'aide à l'apprentissage ou sur le plan de la compétence à communiquer oralement?

1. UN HISTORIQUE : POUR UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL AU QUÉBEC

Je ne pourrais pas accepter ce qui n'est pas correct à l'écrit malgré qu'il y ait de fortes différences entre l'oral et l'écrit (enseignant de 6^e année, Suisse romande, dans de Pietro et Wirthner, 1996, p. 29).

Cette citation d'enseignant, même si elle provient de la Suisse, est encore d'actualité dans le Québec des années 2000. En effet, malgré les différents programmes d'études et courants de recherche en didactique de l'oral, les enseignants québécois semblent encore osciller entre un réel enseignement de l'oral, considéré comme un objet à part entière et comme un outil réflexif, et des pratiques de l'oral calquées sur l'écrit (Lafontaine, 2001, 2003; Paradis, 2004; Plessis-Bélaïr, 2004). Afin d'éclairer la situation de la didactique de l'oral au Québec, nous proposons un regard historique sur la place de l'oral dans les programmes d'études québécois depuis 1969 en alternance avec les divers courants de recherche qui influencent sa didactique. Nous explorons ensuite quelques relations et interactions entre l'oral et l'écrit en classe de français, langue d'enseignement.

1.1. REGARD HISTORIQUE SUR LA PLACE DE L'ORAL DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES QUÉBÉCOIS DEPUIS 1969

Plusieurs programmes d'études se sont succédé depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964. Le programme-cadre du MEQ des années 1960-1970 a ouvert la voie à des pratiques d'élocution et de récitation. Les années 1970-1980 ont vu naître l'approche communicative qui a pris une place importante dans les programmes par objectifs. Dans les années 1990, les plans d'études ont privilégié l'approche par compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement. De plus, l'enseignement de l'oral par les genres a introduit l'oral, objet d'enseignement, de façon plus concrète. Enfin, depuis 2001, la réforme de l'éducation a maintenu l'approche par compétences disciplinaires et a introduit des compétences transversales, dont l'une traite de la communication. Dans le volet langue d'enseignement, les familles de situations ont remplacé les genres; des domaines généraux de formation, dont l'éducation à la citoyenneté, donnent à l'oral un autre statut: celui d'un oral réflexif – oral pour apprendre – et d'un oral intégré à la vie de la classe, à la fois médium et objet d'enseignement.

1.1.1. Les années 1960-1970: l'élocution et la récitation

Les années 1960 et 1970 ont amené avec elles l'idée que communiquer n'était pas apprendre à parler, mais plutôt apprendre les formes correctes du langage exprimant une pensée claire. La forme d'oral privilégiée en tant que production quotidienne était davantage liée à la trilogie question-réponse-évaluation. Par le fait même, les activités préconisées se résumaient à l'élocution, soit parler en respectant les normes de l'écrit, et à la récitation, soit l'exercisation de la mémoire, l'écrit oralisé, la récitation de poèmes. Dans ces pratiques, la forme était plus importante que le contenu; on travaillait la respiration, l'accentuation, l'articulation, la diction, comme en fait foi l'objectif général du programme-cadre du MEQ (1969), qui voulait faire de la langue de l'élève un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée. De plus, dans ce même programme, on pouvait facilement constater que la maîtrise de la langue orale se limitait à posséder une bonne prononciation, une bonne intonation, et à employer un débit approprié. En effet, le programme suggérait aux enseignants de former les élèves à avoir une élocution claire, juste et harmonieuse, qui tienne compte du sens, de la forme et de l'expressivité de la communication (MEQ, 1969). En fait, l'enseignement de l'oral, s'il y en avait un, était restreint aux éléments prosodiques: «On perfectionne son élocution par le souci constant de bien se faire comprendre» (MEQ, 1969, p. 14); il était également possible de dresser ce constat à la lecture des objectifs terminaux du programme-cadre:

- habituer l'élève à prononcer clairement les voyelles et les consonnes;
- habituer l'élève à utiliser l'intonation à bon escient;
- habituer l'élève à tenir compte des phénomènes de liaison, d'éliision et d'assimilation (dans MEQ, 1969, p. 14).

Ce programme-cadre laissait donc les enseignants libres d'élaborer eux-mêmes leurs propres plans d'études selon les besoins de leurs élèves. Il n'imposait pas d'activité d'oral comme l'a fait le programme par objectifs des années 1980.

1.1.2. Les années 1970-1980: l'approche communicative

En 1981, le MEQ proposait un autre programme d'études dans lequel il insistait sur les discours propres à répondre aux principaux besoins de communication des élèves. On assistait à une redéfinition de la finalité de l'enseignement du français par son usage et par l'élaboration de moyens linguistiques de la communication. L'objectif général du programme du MEQ du secondaire (1981, p. 17) demeurait vague: «rédiger ou formuler

oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale». Ces discours oraux se résument à une seule activité, soit l'exposé oral sous diverses formes et à tous les niveaux d'enseignement secondaire: «faire un exposé oral à caractère informatif visant à expliquer un sujet d'actualité en tenant compte du fonctionnement de la langue et des discours» (MEQ, 1981, quatrième secondaire, p. 41). Il est également possible d'affirmer que, dans ce programme, l'oral était davantage considéré comme un médium d'enseignement, car il était surtout utilisé pour sanctionner les études. De plus, on sentait l'influence de la linguistique structurale de Martinet et Saussure. En effet, la langue orale était devenue un objet scolaire comme l'écrit. L'écrit était davantage une transposition de l'oral: plusieurs écrits étaient oralisés, comme en ont fait foi plusieurs pratiques d'exposé oral dans les classes. On avait donc tendance à oublier l'oral à cause du signe écrit. Aussi, la pratique de l'oral était très souvent décontextualisée du projet réalisé en classe. Par exemple, on travaillait le conte en lecture et en écriture, et, à la fin de l'étape, l'élève devait faire un exposé oral informatif sur un personnage célèbre.

Les années 1970-1980 ont vu apparaître l'approche communicative, grandement inspirée de l'enseignement des langues secondes, et qui a marqué le programme du MEQ (1981). Cette approche favorisait l'idée que la langue était un outil de représentation de la pensée et que son apprentissage se faisait à travers une diversité de situations de communication authentiques (Germain et Leblanc, 1986). On a alors assisté à une explosion de pratiques nouvelles prenant appui sur le quotidien de la classe. Malgré cela, l'exercice central était plutôt l'exercice structural, par exemple la négation, l'emploi du subjonctif, etc., ce qui ne respectait pas toujours les pratiques quotidiennes vécues en classe. En fait, l'approche communicative présentait une dichotomie entre des situations d'expression, soit un oral spontané, et des situations d'apprentissage, soit un oral normé, plus soutenu (de Pietro et Wirthner, 1996; Ostiguy et Gagné, 1992), dichotomie encore présente aujourd'hui dans les classes de français, langue d'enseignement.

Cela dit, l'approche communicative a provoqué une réflexion didactique, certes intense, mais de courte durée, puisqu'on ne faisait que décrire le langage des élèves pendant la prise de parole. Cette réflexion didactique a fait émerger quatre prototypes d'apprentissage, qui sont encore en vigueur dans les programmes d'études (Lazure, 1991).

A. *L'approche d'imprégnation*

L'approche d'imprégnation est une approche qui développe les aptitudes verbales des élèves en les plaçant de façon individuelle en interaction avec l'enseignant qui fournit le modèle linguistique. Le désavantage majeur de l'approche d'imprégnation est que celle-ci ne peut pas exposer de contenu linguistique sans imposer des contraintes normatives dans une situation artificielle d'exercitation. Le travail formel sur la langue ne peut pas dépasser le cadre strict de cette situation d'apprentissage.

B. *L'approche fonctionnelle*

L'approche fonctionnelle part du constat que c'est en parlant qu'on apprend. Elle est centrée, entre autres, sur les fonctions du langage de Halliday (1973) et de Jakobson (1969), nommées différemment par Lazure (1991). Elle retient quatre fonctions, à savoir les fonctions expressive, conative, référentielle et imaginative.

C. *L'approche communicationnelle stricte*

L'approche communicationnelle stricte est centrée exclusivement sur la communication. Elle comprend quatre concepts clés : l'intention de communication, la situation de communication, l'interaction verbale et la compétence de communication. Cette approche suppose une prise en considération des intérêts véritables des élèves et soutient que des situations de communication authentiques et variées suffisent pour développer les habiletés, ce qui rejoint les propos du MEQ (1981, 1995).

D. *L'approche communicationnelle mixte*

La dernière approche, l'approche communicationnelle mixte, en combine deux : l'une centrée sur la pratique de la communication et l'autre, sur l'acquisition des éléments langagiers. Cependant, elle se divise en trois démarches différentes : la démarche de libération/structuration, soit la complémentarité des activités de communication et des activités d'ordre linguistique pratiquées de façon parallèle ; la démarche d'objectivation, soit l'intégration des séances de distanciation lors du déroulement des activités de communication ; la démarche d'appropriation, soit des activités d'objectivation de la communication et des activités d'analyse de la langue ou de développement linguistique.

E. Les enjeux théoriques

Ces différentes approches relevées par Lazure (1991) ont soulevé deux enjeux théoriques fondamentaux. Tout d'abord, l'approche fonctionnelle en opposition à l'approche communicationnelle stricte posait la question des conditions d'exercice d'une habileté de la communication. L'approche fonctionnelle ou l'approche communicationnelle stricte en opposition à l'approche communicationnelle mixte posait le problème des conditions d'apprentissage de la communication. Le deuxième enjeu théorique reposait sur l'idée qu'il existe une possible décontextualisation des pratiques de communication. Cette décontextualisation a provoqué trois obstacles majeurs : fallait-il développer la compétence par des activités décontextualisées ou par des activités d'analyse ? Fallait-il que les activités portent sur des faits de communication, des faits de langage ou les deux à la fois ? Les activités devaient-elles être menées de façon parallèle, intégrée ou en complémentarité ?

En bref, nous pouvons constater que ces questions sont encore d'actualité aujourd'hui et n'ont pas encore toutes trouvé de réponse. Par exemple, les programmes du MEQ (2003a, 2005) de l'enseignement secondaire mettent davantage l'accent sur des pratiques entièrement contextualisées, ce qui est certes souhaitable, mais qui peut laisser de côté les savoirs langagiers ou les activités d'analyse du langage. Toutefois, le plan d'études de 1995 a permis de franchir certains de ces obstacles en rendant davantage concret l'oral comme objet d'enseignement et en proposant l'entrée par les genres.

1.1.3. Les années 1990-2000 : l'oral comme objet d'enseignement

Le programme du MEQ (1995) était un programme par compétences qui visait l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et de communication orale dans un projet de communication. Il insistait également sur l'importance des pratiques nombreuses et variées ainsi que sur le regroupement et l'intégration des éléments d'apprentissage :

L'intégration de toutes les activités de compréhension écrite et orale aux activités de production orale fait en sorte que le travail de compréhension est préalable à la production. Au cours de pratiques de production telles que des discussions, des exposés, des débats, l'élève met à profit ses habiletés à comprendre et à s'exprimer. Ainsi, l'approfondissement des apprentissages s'en trouve assuré et l'observation de la compétence de l'élève à s'exprimer oralement prend toute son importance (MEQ, 1995, p. 93).

Ce programme favorisait l'évaluation formative en oral, c'est-à-dire l'acceptation de donner aux élèves l'occasion d'apprendre avant d'évaluer leur performance. De plus, on présentait un profil du locuteur qui proposait des balises servant à l'élaboration d'instruments d'évaluation et à la description des comportements attendus.

L'objectif général du programme du secondaire du MEQ (1995) a apporté certaines précisions quant aux genres à étudier. Ce programme proposait quatre différentes activités issues de pratiques sociales de référence, c'est-à-dire la discussion, les exposés explicatif et critique ainsi que le débat, pratiques par lesquelles les élèves pouvaient acquérir graduellement des habiletés quant aux nombreuses façons d'argumenter. Toutefois, les activités de compréhension orale étaient moins développées. On conservait le simple visionnement de pièces de théâtre, de documentaires, de films, etc., comme c'était le cas dans le programme du MEQ de 1981. Dans un autre ordre d'idées, les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral étaient intégrées les unes aux autres afin de former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves. Ce plan d'études revenait à certains principes directeurs qui avaient déjà été reconnus dans le programme-cadre de 1969: «L'apprentissage de la langue se fait d'une façon globale et non en dissociant les éléments constitutifs de la langue» (MEQ, 1969, p. 6).

L'enseignement de la langue tel que préconisé par les programmes du MEQ (1981, 1995) proposait également l'enseignement de l'oral par types de discours oraux, les genres, tels que définis par Schneuwly, de Pietro, Dolz, Dufour, Énard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1996-1997). Malgré la mise en place et l'application de tous ces programmes, on constate, et ce, encore aujourd'hui, que souvent les enseignants ne savent pas comment enseigner l'oral. Lazure (1994) a souligné le dilemme auquel les enseignants de français, langue d'enseignement, sont confrontés en précisant qu'il y a très peu d'indications sur les critères de progression des apprentissages oraux dans les programmes d'études. En effet, il n'était pas possible de trouver, dans le programme du MEQ de 1995, de renseignements précis à cet égard, de stratégies ou de façons d'enseigner l'oral:

Le programme d'études de français du secondaire est un programme d'apprentissage dans lequel ne sont prescrites ni méthodes ni stratégies d'enseignement. Il incombe à l'enseignant ou à l'enseignante de planifier et de donner l'enseignement en choisissant les méthodes et les stratégies d'enseignement qui conviennent le mieux à ses groupes d'élèves (MEQ, 1997, p. 2).

En fait, on voit que dans ce programme, l'oral occupait encore une place de médium d'enseignement, mais tendait à être de plus en plus considéré comme un objet d'enseignement avec ses spécificités propres, comme le sont la lecture et l'écriture. En effet, des recherches, dont celles

de Dolz et Schneuwly (1998), en Suisse, et de Lafontaine (2001), au Québec, ont montré que l'oral s'apprend et s'enseigne, entre autres, au moyen des genres et des modèles didactiques.

1.1.4. Les années 2000: la réforme de l'éducation

À la suite d'une vaste consultation menée auprès de toute la population québécoise, le MEQ, en 1995-1996, a entamé une réforme de l'éducation, statuant que « la maîtrise du français (langue orale et langue écrite) doit être la priorité absolue en matière d'éducation. Il faut également rehausser la culture générale des élèves » (Bisaillon et Demers, 1996, p. 42). Les programmes d'études du MEQ (2001a, 2003a, 2005) proposent l'approche par compétences à la fois disciplinaires et transversales. Du préscolaire au secondaire, le français oral et écrit est devenu important dans toutes les matières, car on doit amener les élèves à « communiquer de façon appropriée » dans toutes les disciplines. La langue et la culture sont donc au sein de la classe de français : l'oral est considéré comme un objet d'enseignement et les activités orales sont davantage contextualisées dans des projets de communication. On constate ainsi l'évolution de la compétence à travers les cycles du primaire et du secondaire. Des attentes de fin de cycle précisent sur quels éléments et notions évaluer l'élève. On voit également que les savoir-faire de l'élève sont mobilisés par des situations d'apprentissage complexes afin que sa compétence à communiquer oralement se développe.

De plus, l'oral à favoriser en classe demeure l'oral public, comme dans le plan d'études du MEQ (1995). Le locuteur doit donc rendre explicites ses connaissances, ses idées et les liens qu'il établit entre son intervention et celle d'un autre. Sa langue doit être précise, bien articulée et respecter le registre de langue imposé par la communication en public pour que les interlocuteurs puissent saisir sa pensée. Les programmes du MEQ (2001a, 2003a, 2005) suivent le courant de pensée suivant : l'utilisation d'une langue correcte en classe de français s'avère l'outil indispensable pour apprendre à se poser des questions, à formuler des hypothèses, à recueillir et à organiser des données qui permettent de les vérifier, à comparer, à analyser et à interpréter les faits, à juger la valeur d'un argument et à élaborer des généralisations. En effet, seul un enseignement rigoureux et systématique de l'oral donnera aux élèves les outils nécessaires pour bien communiquer. Les enseignants doivent enseigner aux élèves les différences entre l'oral et l'écrit de façon concrète afin de les aider à posséder les registres de langue propres à chaque code. Les situations de communication présentées aux élèves doivent encore être signifiantes afin d'éveiller leur intérêt et leur goût d'apprendre. En somme, l'enseignant doit agir comme modèle de rigueur en montrant en classe son désir de trouver les formulations justes et claires et il doit soutenir la même recherche chez ses élèves.

Dans le même ordre d'idées, les programmes du secondaire du MEQ (2003b, 2005) situent l'enseignement du français, langue d'enseignement, dans une perspective plus vaste : celle du domaine des langues (français, langue d'enseignement ; intégration linguistique, scolaire et sociale ; anglais, langue seconde ; Secondary English Language Arts). Toutefois, la communication orale est un aspect commun aux disciplines du domaine (communiquer de façon appropriée en exprimant sa pensée de façon cohérente et structurée, à l'oral et à l'écrit, dans des situations variées). En outre, l'entrée par les genres est délaissée au profit des familles de situations qui sont des « [...] situations diversifiées [...] de complexité variable qui entretiennent entre elles un lien de parenté constitué par les apprentissages linguistiques et textuels visés » (MEQ, 2005, p. 822). On voit également apparaître des liens concrets entre la production et la compréhension orales par ces mêmes familles de situations. On favorise également des activités d'oral réflexif et d'oral intégré, particulièrement au primaire. Le développement d'un esprit critique face à l'utilisation de la langue orale est très présent. Par exemple, on amène les élèves à connaître, à utiliser, à justifier et à discriminer les différents registres de langue en contexte selon les régions du Québec, dans les provinces canadiennes (milieu minoritaire) et dans la francophonie (Europe, Afrique, etc.), à favoriser l'utilisation des registres de langue correct et soutenu dans toutes les disciplines afin de préparer les élèves à la vie en société (accès à la culture, à la vie sociale et professionnelle) ainsi qu'à justifier et à discriminer les différences entre l'oral et l'écrit.

1.2. RELATIONS ET INTERACTIONS ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT EN CLASSE DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Les chercheurs suisses de Pietro et Wirthner (sans date) ont remarqué que les enseignants demeuraient très près de l'écrit quand il s'agissait d'évaluer l'oral. En effet, ils ont observé que les maîtres évaluaient l'oral de la même façon et avec les mêmes exigences que lors de l'évaluation d'un texte écrit. Nous pouvons constater à peu près la même chose au Québec depuis les années 1960, comme nous l'avons mentionné plus tôt. En outre, la notion de variation des pratiques langagières dans la communication sociale semble constituer l'une des notions de base de l'enseignement du français d'aujourd'hui, français ouvert aux évolutions sociales présentes, prévisibles ou pas. Dans cette perspective, le rôle de l'école est d'amener les élèves à observer et à connaître les pratiques de la communication dans l'ensemble de leurs dimensions pour en comprendre le fonctionnement et la signification (Bibeau et Pagé, 1976 ; MEQ, 1969, 1981, 1995, 2001a,

2003a, 2005; Romian, 1989). Malgré les différences entre l'oral et l'écrit, des relations et des interactions existent entre ces deux sous-systèmes de la langue. Ainsi, l'oral a deux statuts qui font partie d'une didactique de l'oral présente dans les classes québécoises : médium et objet d'enseignement, dont nous expliquons ci-dessous certaines relations et interactions.

1.2.1. L'oral considéré comme médium d'enseignement

Premièrement, l'oral peut être utilisé afin d'enseigner d'autres volets du français : il est alors « médium » d'enseignement (de Pietro et Wirthner, 1996; Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001, 2003). L'oral peut être un tremplin pour l'apprentissage de l'écrit, par exemple quand l'enseignant mesure le savoir de ses élèves à l'écrit par l'oral. De cette façon, ce n'est pas l'oral qui est évalué, ni comment les idées sont exprimées, mais plutôt les idées que l'élève a exprimées dans l'activité d'écriture ou de lecture. Lahire (1993) souligne également que l'expression orale est quelquefois évaluée lors de leçons d'exercices structuraux tels que former, transformer et modifier de façon partielle des structures de phrases, ce qui s'avère révélateur de ce que des enseignants considèrent comme une « bonne expression orale ». Nous pouvons facilement constater que la confusion des enseignants par rapport à cette distance entre l'oral et l'écrit réside dans le fait de poser langue parlée et langue écrite comme deux registres de langue bien différents, alors que ce sont deux réalisations à l'intérieur de deux systèmes différents de la langue.

Deuxièmement, l'oral peut aussi être appréhendé comme un indice pour la compréhension de l'écrit, par exemple par l'épellation de mots. Dans certains cas, ainsi que nous l'avons vu tout au long de notre survol historique, l'activité d'oral elle-même peut reposer sur l'écrit, comme dans certains exposés oraux appris par cœur ou lors de la lecture à voix haute.

Troisièmement, le déroulement de la communication orale peut être régulé par des normes qui relèvent de l'écrit. En effet, Lahire (1993) constate qu'une des règles de base des enseignants au moment de la production orale est d'exiger des élèves des réponses ou des interventions verbales se présentant sous la forme d'énoncés grammaticalement complets, explicites et ne comportant aucune erreur.

En somme, l'oral considéré comme médium d'enseignement a bel et bien sa place en classe de français, langue d'enseignement, car il est nécessaire à la transmission des connaissances et à la bonne communication entre l'enseignant et ses élèves. Toutefois, la pratique de l'oral ne doit pas s'en tenir là. L'oral doit être enseigné pour lui-même.

1.2.2. *L'oral considéré comme objet d'enseignement*

Bien que l'oral en tant qu'objet d'enseignement soit plus difficile à cerner pour les enseignants, il s'avère tout à fait nécessaire. D'abord, le fait de considérer l'oral comme objet d'enseignement favorise l'élaboration de stratégies d'enseignement et de moyens didactiques pour éviter qu'il reste accroché à l'écrit ainsi que nous l'avons vu précédemment. Toutefois, pour y arriver, il faut définir clairement ce qui peut et ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage organisé à l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001, 2003). On doit également constituer une didactique, c'est-à-dire des procédures d'exercitation, de solution et d'évaluation qui permettent de travailler l'objet, en l'occurrence l'oral, de manière obligatoire, ce qui n'est pas encore fait dans toutes les classes québécoises de français, langue d'enseignement. De plus, aller vers une intégration de l'oral et de l'écrit permettrait d'enseigner l'oral pour lui-même. L'oral considéré comme un objet d'enseignement permet de réfléchir sur le langage, de travailler le « méta » si cher à la réforme de l'éducation québécoise. La maîtrise de la langue orale se construit en résolvant des problèmes, en modifiant ses représentations, en mettant à distance les objets langagiers afin de s'exprimer verbalement de manière adaptée.

Notre regard historique sur la didactique du français oral au Québec depuis les années 1960 montre qu'aujourd'hui la didactique du français oral est encore en construction. Nous pouvons toutefois affirmer que les recherches tournent autour d'un point commun : une didactique de l'oral est centrée sur l'élève et sur son langage spontané pour lui faire acquérir un langage plus soutenu en situation formelle de communication. Cette didactique favorise l'expression réalisée dans des situations réelles de communication, c'est-à-dire des pratiques de communication motivantes et signifiantes. Cependant, notre regard historique ne nous a pas permis de trouver des solutions à toutes les difficultés de l'enseignement de l'oral qui subsistent et qui représentent des défis. Il reste encore à construire un objet d'enseignement stable qui ne soit pas calqué sur l'écrit tout en n'empiétant pas sur l'expression de soi puisque l'identité profonde passe par la parole. Les enseignants doivent également cesser d'utiliser l'oral seulement comme un médium d'enseignement. Il ne faut pas oublier de considérer la volatilité de l'oral et le manque de traces pour arriver à évaluer la compétence disciplinaire prônée par la réforme actuelle, de même que l'absence de tradition scolaire autre que l'exposé oral qui cause une absence de critères fiables. En somme, la didactique du français oral est un domaine d'études encore peu exploré que nous tenterons d'approfondir dans les textes qui composent cet ouvrage collectif.

2. QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL ET SUR CERTAINS POSTULATS

La faculté de langage, partagée par l'ensemble des êtres humains, constitue de nos jours une réalité audible omniprésente dans la vie quotidienne et tellement amplifiée par les moyens de télécommunication actuels qu'il est facile de tenir le langage pour acquis. D'ailleurs, l'école a eu tendance à mettre l'accent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au détriment du temps alloué au développement de la langue parlée, qui débute dans le milieu familial dès la naissance et semble se poursuivre chez la plupart des jeunes, sans qu'on y attache une importance particulière. C'est, du moins, la conclusion à laquelle on peut arriver si l'on considère que tous, sauf les enfants ayant des difficultés particulières, parviennent à maîtriser les rudiments d'une langue dans le contexte familial. D'ailleurs, des sociétés ont su transmettre leur culture oralement de génération en génération sans le soutien de l'école et de l'écrit. Pensons, par exemple, à plusieurs nations amérindiennes d'Amérique de Nord.

Ce qui relève de l'inné et ce qui appartient à l'acquis dans le langage restent à clarifier. Dans un ouvrage intitulé *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Chomsky (2000) donne un aperçu de la complexité des liens entre le biologique, le linguistique et les fonctions intellectuelles. L'auteur souligne, entre autres, qu'il y a des aspects mystérieux qui le demeureront sans doute encore longtemps. Comment un bébé parvient-il à apprendre en très peu de temps sa langue première, quels que soient les structures, le vocabulaire et la prononciation de cette langue? Comment un jeune enfant, d'un peu plus de deux ans, parvient-il à comprendre non seulement la dimension audible de la langue parlée dans son environnement, mais également l'implicite des aspects pragmatiques de cette langue, voire de l'implicite inhérent aux structures de la langue qui portent à éliminer certaines significations possibles et à en favoriser d'autres? Qu'est-ce que l'enfant comprend par lui-même et qu'est-ce qui lui est véritablement enseigné? Il faut reconnaître que les fondements, quant au développement du langage, demeurent parcellaires et que la didactique de l'oral, en s'appuyant sur ce développement, ne peut progresser que par approximation.

2.1. DES POSTULATS À RETENIR ?

Malgré l'absence de réponse à des questions somme toute fondamentales, le milieu familial réussit à « enseigner » une langue particulière à l'enfant qui s'y trouve. Cette langue possède habituellement différents registres et, dans le contexte actuel, l'enfant, pour bien réussir à l'école, doit parvenir à maîtriser l'utilisation du registre privilégié par celle-ci, c'est-à-dire un registre qui permet l'accès à une certaine distanciation par rapport à l'objet qui est à l'étude. Or il arrive que le contexte familial, parfois peu scolarisé, ne favorise pas le registre nécessaire aux progrès scolaires. Les enfants qui arrivent à l'école avec un bagage linguistique trop rudimentaire risquent d'échouer dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'école a donc un rôle à jouer dans le développement du langage des écoliers pour permettre à tous l'accès aux études, nécessaires à leur épanouissement respectif. De plus, en appui sur l'avancement des sciences cognitives, les programmes de formation prennent en compte l'apport indubitable de la langue parlée dans l'enseignement et l'apprentissage en milieu scolaire. Ainsi, même chez les adolescents, il demeure pertinent de favoriser une prise de parole adéquate afin de leur permettre une appropriation nécessaire des savoirs à l'étude.

Comment l'école peut-elle favoriser le développement de la langue parlée ? L'historique du développement de la didactique de l'oral présenté plus haut montre que cet enseignement et cet apprentissage du français parlé évoluent et se modifient, malgré l'absence de description ferme quant au phénomène même de la faculté de langage chez les êtres humains. On comprend donc que les contours de la didactique de l'oral se précisent dans un processus de tâtonnement, d'essais et d'erreurs et que cette didactique repose sur des postulats qui semblent légitimes dans la mesure où ils obtiennent l'assentiment de la majorité des intervenants dans le domaine, à une période donnée. Ainsi, au fil de son évolution, certaines conceptions et certaines pratiques se maintiennent, parfois se modifient ou parfois sont carrément délaissées sans que les raisons en soient clairement établies.

Quels sont donc les acquis et sur quoi reposent les nouvelles avancées ? Les trois exemples qui suivent illustrent les tergiversations inhérentes au développement de la didactique de l'oral. Par exemple, le fait de reconnaître l'importance de favoriser dans les classes une diversité de situations de communication authentique demeure au cœur du développement du français parlé à l'école et s'inscrit parmi les postulats ou les consensus retenus jusqu'à maintenant. Par ailleurs, l'utilisation des exercices structuraux comme moyens d'accès à la maîtrise d'un registre de langue nécessaire à la scolarisation semble avoir été mis en veilleuse, mais le but demeure, lorsqu'il est question d'appréhender l'oral comme

objet d'enseignement, en ce qui le caractérise en propre. En revanche, les exercices d'élocution et les récitations sont délaissés et ne sont plus utilisés de manière systématique, comme dans les années 1960.

La didactique de l'oral, tout comme les autres didactiques, a emprunté, selon les époques, à différentes disciplines fondatrices qui la concernent, telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie, la pragmatique, la philosophie, la rhétorique, la logique, sans parler des théories de la communication.

Dans le présent contexte de l'école québécoise de langue française, la langue orale est perçue comme la langue apprise d'abord à la maison, la langue première, la langue du terroir, une manifestation identitaire. Elle est tributaire des prises de positions politiques, tout comme les écoles le sont, des grands courants en éducation et des approches qu'ils favorisent. Des cours de diction aux campagnes de « bon parler », en passant par la Révolution tranquille et l'expression de soi coûte que coûte, c'est-à-dire même à coup de jurons s'il le faut, la prise de parole devient l'enjeu de l'affirmation des francophones d'Amérique. Du *T'es cool man! Tant que j'arrive à te comprendre en m'aidant du contexte, ça me va!* en revenant au nécessaire registre de langue plus propice à l'écrit et à la verbalisation des apprentissages chez chacun, on peut maintenant penser que la didactique de l'oral au Québec commence à avoir du vécu!

L'oral comme objet d'enseignement, l'oral comme moyen de communication, l'oral comme outil d'apprentissage, certes. Mais comment ces dimensions du français parlé dans les classes s'articulent-elles et, surtout, à partir de quelles assises qui semblent solides, voire incontournables?

2.2. DES POSTULATS À REVISITER ?

Loin de prétendre établir ici la liste des postulats sous-jacents à l'état actuel de la didactique de l'oral, nous souhaitons plutôt attirer l'attention sur la nécessaire vigilance à maintenir quant aux postulats abandonnés ou retenus qui procèdent à l'élaboration et aux modifications de la didactique de l'oral et aux pratiques scolaires actuelles qui en découlent.

Trois postulats, à titre d'exemples, ont été soit adoptés durant les dernières décennies, soit apparemment placés en veilleuse ou tout simplement oubliés sans trop de justification. Le premier est de l'ordre des dimensions communicationnelles du langage, le second est de l'ordre des aspects sociolinguistiques du développement d'une langue première et le troisième est de l'ordre des outils d'analyse propres à l'oral.

1^{er} postulat: l'oral sert d'abord à communiquer avec les autres

Ainsi, à l'ère du néolibéralisme, de la mondialisation et de la marchandisation du savoir, faut-il s'étonner que l'on n'ait d'abord retenu de la valeur de la langue parlée que sa dimension observable, et immédiatement rentable, d'outil de communication avec autrui ?

Pourtant, le linguiste et philosophe Noam Chomsky, repris plus tard par Smith (1975), fait valoir depuis longtemps que la fonction la plus fondamentale du langage parlé, malgré les apparences, n'est pas celle d'échanger avec les autres, mais plutôt celle de s'expliquer le monde à soi-même. D'ailleurs, la notion de « langage intérieur » chez Vygotski (1962) ne relève-t-elle pas d'une compréhension semblable d'une des fonctions du langage chez les êtres humains ?

L'enjeu n'est pas dans l'établissement de la prépondérance d'une des fonctions du langage sur une autre. Il s'agit plutôt de la reconnaissance du langage parlé dans sa complexité et des choix qui sont faits en éducation de manière plus ou moins consciente ou, plus justement, en fonction des moyens mis à la disposition des enseignants, dans les classes. Le récent attrait pour « l'oral réflexif » (Chemla et Dreyfus, 2002) n'est-il pas révélateur de cette analyse, faite par plusieurs à l'heure actuelle, de l'importance de l'oral dans la mise en mots de l'apprentissage à l'école, en d'autres termes, de l'oral pour s'expliquer le monde à soi-même au fil des nouvelles notions acquises ?

Par ailleurs, si l'on soutient que l'oral, dans le cadre scolaire, remplit une fonction essentiellement heuristique et communicationnelle qui se développe en situation de communication, doit-on pour autant laisser tomber le travail avec les élèves quant à l'observation et à l'étude des productions orales ? Si, sur le plan théorique, l'oral comme objet d'enseignement est également retenu, sur le plan pratique il faut admettre que la formation et le matériel offerts aux enseignants quant à cette dimension restent très minces.

2^e postulat: la langue première comporte une dimension identitaire susceptible d'entrer en conflit avec la langue et la culture privilégiées par l'école

Les études en sociolinguistique des années 1960 et 1970 semblent oubliées : ne seraient-elles plus pertinentes ? On se rappellera que les travaux de Bernstein (1971, 1975) furent décriés pour avoir relevé dans la langue anglaise un code élaboré par rapport à un code restreint et avoir associé ces codes de manière relativement directe avec des classes sociales favorisées ou défavorisées. Les lacunes de cette analyse ont été pointées, entre autres,

dans les travaux de Labov (1972), tendant à démontrer que le code de la rue peut être tout aussi élaboré que celui de l'école, mais de manière très différente. Pour Moreau et Richelle (1981), si l'on doit reconnaître la complexité équivalente de codes différents d'une même langue, il faut également faire le constat que la langue de l'école est nécessaire aux études et qu'il faut tendre à amener l'élève vers ce code propice à la scolarisation.

Mais quelle est l'ampleur de l'écart entre le français québécois de registre populaire et le registre attendu par l'école? Dans un ouvrage collectif intitulé *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Auger (2005, p. 67) écrit :

La société québécoise a beaucoup évolué depuis 1960. Alors que l'instruction a longtemps été réservée à l'élite, l'université est maintenant accessible à tous, de sorte que la population est, dans l'ensemble, beaucoup plus instruite qu'elle ne l'était il y a tout juste un demi-siècle. Les médias et les voyages ont permis un contact beaucoup plus soutenu avec les autres francophones. Mais aussi, la montée du nationalisme et ses conséquences économiques et sociales ont eu un effet positif sur la perception que les Québécois ont d'eux-mêmes. Tous ces facteurs ont contribué à améliorer la qualité du français québécois. En effet, depuis les années 1960, de nombreux anglicismes sont sortis de l'usage québécois (Bouchard, 1998), la prononciation s'est « dédialectalisée » (Cajole-Laganière et Martel, 1995) [...]. Selon Cajole-Laganière et Martel (1995, p. 69), « l'écart entre la langue parlée par la majorité des Québécois et le français international standard est nettement plus faible aujourd'hui qu'il y a une génération » (dans Valdman, Auger et Piston-Hatlen, 2005).

De manière plus générale, où en sont les Québécois quant à leur perception de leur façon de parler et quant à leurs attentes par rapport à l'école? Auger (2005, p. 69) répond :

Plus récemment, un certain consensus s'est dégagé dans la population et chez la plupart des linguistes en faveur d'une norme québécoise qui permet aux Québécois de garder leur place dans la francophonie internationale tout en marquant leur identité sur le plan linguistique. La reconnaissance de cette norme, qui est encore en germe et qui est souvent plus implicite qu'explicite, ressort clairement lorsque l'on demande aux Québécois quel français ils veulent voir leurs enfants apprendre à l'école (Bouchard et Maurais, 1999) et dans la façon dont ils jugent leurs pairs qui choisissent de parler « à la française » (dans Valdman, Auger et Piston-Hatlen, 2005).

La détermination du registre de français québécois à privilégier à l'école repose donc, pour l'instant, sur la sensibilité linguistique de chacun des intervenants dans l'école. Malgré une tendance qui mènerait, d'après

les auteurs cités, à une certaine homogénéité du français québécois, est-ce à dire qu'il n'y a pas, pour autant, d'écart entre la façon de dire des enfants provenant de milieux moins scolarisés, moins habitués à la lecture, et la façon de dire des enfants provenant de milieux plus près de la réalité de l'école? Quelle est l'ampleur de l'acculturation demandée à certains enfants et que fait-on pour leur faciliter le passage du milieu familial vers l'école?

Dans une démarche scolaire où la prise de parole des élèves devient un véritable enjeu, en sommes-nous, sans nous en rendre compte, et dans l'esprit du siècle, à enrichir encore les plus riches, ceux dont le langage est déjà propice à l'abstraction et à laisser pour compte les élèves qui viennent de milieux dont la langue d'usage n'est pas celle de l'école?

3^e postulat: la langue orale est différente de la langue écrite et doit être également un objet d'enseignement

Si l'oral doit être appréhendé comme objet d'enseignement, c'est en l'observant dans ses réalisations qu'on peut être à même de le différencier de l'écrit et de bien saisir que ce qui convient à l'oral peut ne pas l'être à l'écrit. Smith (1975) rappelle, à titre d'exemple, que l'expression « un grand homme » diffère, pour le découpage en mots et en sons, dans la version écrite et dans la version parlée. L'outil précisément élaboré pour illustrer les aspects spécifiques d'une langue parlée est l'alphabet phonétique international (l'API). Une proposition des années 1970 dont les concepteurs préconisaient l'enseignement de l'API en classe de troisième année primaire (Hopper, 1977) a avorté avant même d'avoir été véritablement testée. On a allégué, à l'époque, que ce nouveau code allait dérouter les élèves déjà si empêtrés dans l'orthographe usuelle et grammaticale. Or l'on sait que les enfants de cet âge, et même plus jeunes, sont friands de codes secrets, que les enfants issus de mariages mixtes apprennent deux langues en parallèle sans difficulté pour la très grande majorité d'entre eux. On peut même penser que l'apprentissage d'un code spécifique pour l'oral amènerait les élèves à faire une différence encore plus marquée entre la langue orale et la langue écrite qui, comme on le sait, ne devrait pas, pour sa part, être écrite au son.

Pourtant, si l'on soutient vouloir aborder l'oral comme objet d'enseignement, pense-t-on le faire sans étudier des dimensions inhérentes telles que les accents, les intonations, les façons de dire et les énoncés qui ne recourent pas nécessairement les phrases de l'écrit, ni dans leurs découpages, ni dans leurs unités de sens? L'actuel programme d'études indique, entre autres, l'importance d'amener l'élève à « observer et comparer

les usages de la langue orale et de la langue écrite pour en dégager les phénomènes caractéristiques de la langue orale à l'égard du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et de la prononciation» (MEQ, 2003a, p. 143).

L'API est l'outil par excellence pour illustrer et observer à loisir l'oral, si évanescents par ailleurs. Pourquoi devrait-on se priver d'utiliser cet outil exclusif à l'oral dans toutes les langues, alors qu'il semble y avoir consensus sur le fait d'aborder l'oral comme objet d'enseignement? Il est possible de ne pas entendre l'affrication des consonnes /t,d/, tellement elle est intégrée au français québécois de la majorité, mais difficile de ne pas la voir si elle est présentée, par exemple, dans des réalisations comme *dire* (dzIr) ou encore *tuque* (tsY). Refuser d'utiliser l'API, c'est refuser d'utiliser le seul outil propice à l'étude de l'oral. C'est s'en remettre uniquement à l'écoute ou à une version alambiquée de l'écrit qui ne peut, cette fois-ci, que confondre les élèves! Comment approfondir la dimension phonétique, la dimension phonologique, voire syntaxique de l'étude de l'oral, impossible à représenter adéquatement sans l'utilisation de l'API? Et puis, si l'on craint décidément la confusion chez les plus jeunes, pourquoi ne pas réserver cet apprentissage pour la fin des années du primaire ou le début du secondaire et réserver l'oral comme objet d'enseignement à ces années de formation?

2.3. DES POSTULATS À UNIFIER?

Il ne s'agit pas de ramener de vieux fantômes, mais plutôt d'illustrer à l'aide d'exemples précis des aspects de la recherche qui sont demeurés plus ou moins en chantier au fil du temps. Des aspects de l'oral qui, tout en étant mis de côté, n'en continuent pas moins de hanter la didactique de l'oral.

Ainsi, s'il est convenu qu'une des fonctions majeures de l'oral, sinon la première, est le développement chez chacun de cette relation complexe entre la langue et la pensée, peut-être devrait-on mettre en place dans les classes des stratégies permettant davantage aux élèves de prendre la parole dans des contextes qui portent à la réflexion, au lieu de leur expliquer principalement les règles d'un genre ou l'autre et de demeurer essentiellement dans une perspective prescriptive! Peut-être alors que la philosophie pour enfants, la formation au questionnement et aux stratégies dilatoires seraient à l'honneur dans les classes! Et peut-être les élèves, ainsi interpellés dans leur quête du sens, demanderaient-ils d'eux-mêmes comment mieux dire? La littérature sur l'utilisation de la philosophie avec les plus jeunes est abondante et les écrits lipmaniens font école depuis plus d'une vingtaine d'années. Pensons, à titre d'exemples, aux travaux de Lalanne (2002) ou encore à ceux de Daniel (2005).

De même, dans l'esprit de la sociolinguistique de l'époque, s'il était convenu de véritablement partir du langage de l'enfant et d'en apprécier la pertinence du contenu plutôt que le choix du vocabulaire, c'est-à-dire de prendre en compte l'acculturation plus sévère demandée à certains élèves par rapport à d'autres plus près des attentes de l'école, l'approche de l'oral et, particulièrement, l'élaboration des grilles d'évaluation dans les bulletins en seraient globalement modifiés.

S'il est reconnu qu'il existe des différences entre l'oral et l'écrit et que l'oral doit être étudié, l'écoute est certainement un moyen d'étude, mais la représentation visuelle et la transcription permettent bien davantage la manipulation, les substitutions, les ajouts, etc.

L'oral dans sa fonction majeure de médiateur de la pensée, l'oral parlé au Québec dans son contexte politique et social, l'oral et sa représentation phonétique et visuelle ne sont que trois caractéristiques parmi d'autres qui concernent la didactique de l'oral. L'importance de ces caractéristiques fait-elle consensus et les stratégies proposées rallient-elles la majorité des intervenants en éducation? Participent-elles de postulats établis? Quels sont les postulats retenus ou privilégiés à l'heure actuelle par la communauté des chercheurs dans le domaine? En d'autres termes, quelles sont les nouvelles avancées en didactique de l'oral, mais également qu'est-ce qui est retenu des acquis? Le présent collectif illustre l'état actuel de la recherche au Québec.

3. DES QUESTIONS ACTUELLES: TROIS AXES D'INTERVENTION EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ORAL

L'enseignement du français oral au Québec occupe désormais une place de choix dans le nouveau curriculum scolaire au primaire et au secondaire (MEQ, 2001a, 2003a, 2005). À l'université, la réforme des divers programmes de formation à l'enseignement à partir du référentiel de compétences professionnelles attendues des futurs enseignants (MEQ, 2001b) relance la discussion sur la place accordée au développement des compétences de communication orale et écrite. Il faut reconnaître que le discours théorique et didactique sur lequel prennent appui de nombreuses pratiques d'oral à l'école et à l'université est de mieux en mieux éclairé. En effet, sur la base de postulats aujourd'hui reconnus en didactique du français oral, des recherches récentes ont permis de mettre au jour des avancées prometteuses en ce domaine. Quelles sont-elles?

Diverses questions d'enseignement et d'apprentissage du français oral préoccupent actuellement les chercheurs et les enseignants. Nous les regroupons sous trois principaux axes: le premier concerne les relations entre les outils d'enseignement du français oral et les acquis de la recherche; le deuxième s'intéresse à l'oral pour apprendre; le troisième propose un questionnement sur la place du français oral dans le développement des compétences professionnelles ainsi que des outils propices à l'évaluation du français oral des futurs enseignants.

3.1. LES OUTILS D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ORAL ET LES ACQUIS DE LA RECHERCHE: QUELLES RELATIONS ?

Parler des outils d'enseignement du français oral suppose que l'on s'interroge sur la nature même de l'objet à faire apprendre et sur les difficultés anticipées de son enseignement. Cela pose également la question des modèles didactiques de référence de l'oral, qui permettent notamment d'orienter les actions de l'enseignant en classe dans le choix des outils et leurs modalités d'utilisation. Où en est la recherche actuelle à ce sujet ?

3.1.1. *Le serpent de mer de la didactique*

Pour plusieurs chercheurs, dont Halté (1999), l'oral est le véritable serpent de mer de la didactique du français en ce qu'il épouse des formes multiples et variées, dont le caractère fuyant et volatil empêche, sauf à prendre en compte certaines précautions d'ordre méthodologique, de circonscrire complètement ses objets et ses pratiques. Il se manifeste dans l'immédiateté, se réalise dans l'irréversibilité et se construit dans un espace interactif dans lequel des protagonistes, engagés dans une situation de communication, négocient le sens, la compréhension et l'interprétation des propos qu'ils soutiennent, à travers des actes de parole et d'écoute (Plessis-Bélaïr, 1994). L'oral engage l'ensemble de la personne et suggère une certaine théâtralité au moyen des éléments paralinguistiques et prosodiques. Comme l'oral implique diverses composantes, les questions relatives à son enseignement et à son apprentissage témoignent de sa richesse, mais aussi de sa complexité. L'enseignement de l'oral ne va vraiment pas de soi (François, 1993; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Grandaty, 2004; Lazure, 1994; Perrenoud, 1991).

3.1.2. *Quels modèles didactiques pour l'oral ?*

L'évolution de la didactique du français oral, des années 1970 à nos jours, dessine une trajectoire qui pourrait ressembler à celle-ci: le passage d'un modèle de production monologique à un modèle fondé sur l'interlocution,

en référence à la dimension foncièrement dialogique de la parole échangée. De nombreuses disciplines contributives, telles la linguistique, la pragmatique du langage, la rhétorique et les théories de l'argumentation, ont apporté un certain éclairage à propos des dimensions particulières qui participent de la configuration de l'oral. Au risque de trop les simplifier, mentionnons que les modèles didactiques du français oral sont passés, progressivement, de l'interrogation sur la norme linguistique à celle sur les fonctions de la communication, puis à des modèles plus globaux, intégrant le rapport à l'autre, l'intersubjectivité (Caillier, 2002; Lazure, 1995; Plessis-Bélaïr, 1994, 2000; Tochon, 1997). Ainsi, dans certains modèles didactiques actuels, un élève qui développe ses compétences à l'oral est, comme le souligne Caillier (2002, p. 51), « celui qui dispose d'un panel varié de postures de sujet communiquant », c'est-à-dire celui qui, outre le fait de se produire verbalement, est capable de réfléchir sur sa parole, de prendre en compte la parole de l'autre à l'aide de reprises dialogiques de plus en plus complexes, appuyées sur des actes de langage tels que la paraphrase, la reformulation, l'inférence, la présupposition, etc. (Chemla et Dreyfus, 2002; Grandaty, 2004; Plessis-Bélaïr, 2004).

Si l'explicitation, par exemple, des aspects linguistiques de la communication lors d'exposés oraux calqués sur la langue écrite a longtemps été le centre des pratiques d'oral en classe (Plessis-Bélaïr, 1994, 2000), force est de constater, aujourd'hui, que les contextes de prise de parole et d'interaction, actualisés dans des genres oraux, des conduites et des tâches discursives (Nonnon, 1997, 2001), et guidés par la médiation des pairs et par l'étayage de l'enseignant, constituent les nouveaux défis de l'enseignement du français oral. En effet, loin de se réduire à des techniques d'expression, la communication orale, pour être signifiante, doit susciter un réel intérêt chez les élèves et présenter un enjeu véritable. Cela implique, de la part de l'enseignant, qu'il organise de façon rigoureuse les situations de communication orale, d'autant plus que l'enseignement de l'oral demande du temps et des outils (Bergeron, 2000; Kérespert, 2002).

3.1.3. *Quels outils pour l'enseignement du français oral ?*

Poser la question des outils d'enseignement du français oral en classe implique qu'on soit au clair avec la conception de l'oral et de son enseignement. À l'heure actuelle, celle-ci paraît encore floue, en l'absence d'un modèle didactique intégrateur permettant d'identifier précisément les variables en cause dans l'enseignement et l'apprentissage du français oral. Les avancées récentes de la recherche ont permis de mieux cerner certaines variables didactiques, dont celles qui sont relatives aux savoirs, aux savoir-

faire et aux savoir-être. En dépit de ces avancées, on dispose actuellement de peu d'outils pour enseigner l'oral. Souvent, d'ailleurs, les outils utilisés sont calqués sur ceux de l'écrit (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lahire, 1993).

Dès lors, au moins deux questions se posent avec acuité : quels outils d'enseignement, sur les plans conceptuel et pratique, permettraient de travailler le français oral en classe, le plus souvent possible et de manière spécifique ? Comment ces outils pourraient-ils orienter les actions didactiques de l'enseignant et ainsi favoriser chez les élèves des apprentissages différenciés ? Une exploration de la réalité pédagogique actuelle, appuyée par des expérimentations contrôlées de ces outils novateurs, pourrait ultimement éprouver leur pertinence et leur durabilité.

3.1.4. *Mettre en place des outils d'enseignement du français oral*

À la lumière des réflexions de certains chercheurs en didactique du français, les outils font figure d'« artefacts » introduits dans la classe, dont la fonction est de favoriser la construction des connaissances et le développement des compétences (Garcia-Debanc et Plane, 2002 ; Kérespert, 2002 ; Plane et Schneuwly, 2000). Ces outils peuvent être entendus au sens matériel du terme, tels les supports audio ou vidéo, les grilles d'observation et d'évaluation comme aide à l'apprentissage, ou encore dans leur sens métaphorique, tels les concepts de genres oraux (Dolz et Schneuwly, 1998), de conduites discursives et de tâches langagières (Nonnon, 1997, 2001) qui régulent et transforment les processus de pensée et de parole à l'œuvre dans différentes situations de communication orale.

Dans cet ouvrage collectif de recherche, deux chapitres abordent la question des outils d'enseignement du français oral en lien avec les avancées récentes de la recherche. Dans une recherche-action à caractère exploratoire, Geneviève Messier analyse l'efficacité d'une démarche d'enseignement inspirée du modèle didactique de Lafontaine (2001) et décrit ses retombées concrètes sur le développement des compétences orales chez des élèves de première année du secondaire. Pour sa part, Roxane Gagnon effectue une analyse descriptive comparative de manuels québécois et suisses romands relativement à l'enseignement de la communication orale au secondaire. Elle montre ainsi les avantages et les limites des uns et des autres au moyen de critères nettement définis dans une grille d'observation.

3.2. L'ORAL POUR APPRENDRE : QUELS ENJEUX DANS LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES ?

Au cours des dernières années, le statut évolutif de l'oral a permis de dynamiser la recherche dans le champ de la didactique du français. C'est ainsi que l'oral pour apprendre a non seulement contribué à lever, d'une certaine manière, la cloison entre les volets de l'enseignement du français (oral-lecture-écriture), d'une part, et entre les disciplines, d'autre part, mais aussi à renforcer la réflexion métalinguistique au sein des apprentissages. Quel est donc cet « oral pour apprendre » ? Quels en sont les principaux enjeux ? Quelques pistes de recherche proposent actuellement des éléments de réponse.

3.2.1. Un nouveau statut de l'oral ?

L'oral pour apprendre, c'est l'oral à la une pédagogique ! C'est l'oral dans son statut de véhicule premier pour l'enseignement et l'apprentissage, cristallisé autour des interactions langagières ; c'est également l'oral comme outil essentiel pour la réflexion cognitive et métacognitive, et pour la médiation des apprentissages des élèves. Le renouveau éducatif actuel renforce ce statut de l'oral – qui n'est pas, faut-il le constater, tout à fait nouveau dans la sphère pédagogique (Plessis-Bélaïr, 2000) – mis au service de la construction des connaissances scientifiques, technologiques, littéraires ou linguistiques des élèves. L'oral pour apprendre traverse les apprentissages et s'intègre entièrement aux disciplines scolaires. En ce sens, il est justifié d'envisager des objectifs communs de formation entre les disciplines, aussi diversifiées soient-elles.

La considération récente des chercheurs en didactique pour un oral réflexif en classe, pour la médiation entre les pairs et avec l'enseignant, pour la négociation du sens partagé à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage (Brown et Campione, 1995 ; Le Cunff, 2004) met clairement en évidence deux perspectives en didactique du français oral : définir une didactique de l'oral comme objet intégré dans toutes les disciplines ou, au contraire, comme objet autonome. Comme objet intégré, l'oral devient également un moyen pour apprendre et faire apprendre. Les tenants de l'oral pour apprendre se rattachent évidemment à cette première perspective en tentant, notamment de décrire et d'analyser les interactions verbales à propos d'apprentissages en français, en sciences naturelles, en mathématiques ou dans d'autres domaines disciplinaires (Bucheton et Bautier, 1996 ; Halté, 1999 ; Nonnon, 1997, 1999 ; Orange, 2003 ; Peterfalvi et Jacobi, 2003). Comme objet autonome, l'oral aborde la question des genres oraux en classe – Dolz et Schneuwly (1998) soutiennent, entre autres, que

les genres sont enseignables en soi –, celles également liées aux spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, ou encore aux phénomènes d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit, etc.

3.2.2. L'oral pour apprendre : qu'est-ce que c'est ?

L'oral pour apprendre, c'est d'abord l'oral intégré aux disciplines, depuis le préscolaire jusqu'au secondaire. Plus spécifiquement, c'est « la relation entre le langage oral et la pensée de l'élève en construction » (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998, p. 5). Ainsi, en plaçant les élèves en position de remettre en question des objets de savoir ou des pratiques, en leur permettant de discuter et de verbaliser leurs représentations initiales à leur sujet, en somme en les plaçant en *situation* de formuler dans leurs propres mots les concepts liés aux langages des disciplines, on les conduit à s'approprier ces objets de savoir et ces pratiques, mais aussi les langages s'y rattachant et, en particulier, la langue orale comme outil de réflexion, de conceptualisation et de développement de la pensée argumentée (Barth, 1993; Perraudau, 1998; Turco et Plane, 1999).

L'oral pour apprendre sert donc à construire des apprentissages signifiants et durables dans toutes les disciplines. Cet « oral réflexif » (Chabane et Bucheton, 2002) qui analyse, argumente, reformule, constitue un outil de réflexion cognitive et métacognitive exploité par l'enseignant et utilisé par l'élève pour apprendre, c'est-à-dire pour restructurer une certaine compréhension des choses, établir des ponts entre le connu et le nouveau. Selon Plessis-Bélaïr (2004, p. 59), l'utilisation d'un oral réflexif « favorise chez les élèves l'établissement de liens, d'explications, de justifications, entre leurs représentations actuelles et le déséquilibre provoqué par les avancées de l'enseignant, dans le but de recréer un nouvel équilibre ». En d'autres termes, l'oral réflexif contribue à mettre de l'avant ce que Allal (1999) appelle des « régulations rétroactives et proactives », toutes aussi indispensables les unes que les autres pour le développement des compétences et leur réutilisation par les élèves dans de nouvelles situations d'apprentissage.

3.2.3. Les enjeux de l'oral pour apprendre

Constatons-le : une approche intégrée de la communication orale comporte des enjeux qui débordent le cadre strict de la compétence linguistique et discursive; la dimension pragmatique du langage, comme le souligne Plessis-Bélaïr (2004), est ainsi mise à contribution dans les situations d'apprentissage dont la finalité consiste à faire construire, par les élèves, des concepts et des savoir-faire durables. Par ailleurs, une telle approche intégrée de l'oral pour apprendre permet aux élèves de tisser des liens plus

serrés (mais sans doute aussi plus nuancés) entre les éléments de la réalité, de leur réalité en tant que sujets apprenants, de participer à la construction de leur identité personnelle, sociale et culturelle, au sein d'une communauté d'apprentissage (Chabane et Bucheton, 2002; Chemla, 2002).

3.2.4. Des questions pour la recherche

L'objectif poursuivi par les chercheurs réunis autour de la problématique de l'oral pour apprendre est d'abord cognitif et métacognitif avant d'être langagier. Envisagé dans son caractère transversal, l'oral fournit un cadre pour l'apprentissage d'un concept, d'une procédure, d'une attitude, au même titre que l'écrit. En effet, comme le suggère Le Cunff (2004, p. 51), la maîtrise de l'oral « n'est pas sans lien avec la capacité à construire des concepts et des savoir-faire ». Dès lors, un certain nombre de questions de recherche émergent, dont deux plus générales.

- Quelle pertinence la didactique du français oral trouve-t-elle dans ce cadre ?
- En quoi l'oral pour apprendre participe-t-il au développement de la compétence de communication des élèves dans toutes ses dimensions ?

Cela est bien connu : la parole de l'enseignant est traditionnellement omniprésente en classe, parfois même au détriment de la dynamique de l'apprentissage (Chemla, 2002). Dans la perspective didactique de l'oral pour apprendre, on peut alors poser ces trois questions plus spécifiques de recherche.

- Quelles sont la nature, la portée et les limites de l'étayage de l'enseignant dans les situations d'oral pour apprendre ?
- Quelle est la portée des descriptions et des analyses des interactions langagières sur l'apprentissage du français, langue d'enseignement, et en relation avec les autres disciplines ?
- En quoi les interactions langagières en classe facilitent-elles le transfert des compétences dans de nouveaux contextes d'apprentissage ?

La recherche est encore jeune dans le chantier de l'oral pour apprendre (Le Cunff, 1998) ; elle laisse cependant présager un certain nombre d'avancées prometteuses en didactique du français oral.

Dans cet ouvrage, trois chapitres ont trait à l'oral pour apprendre en lien avec la construction des connaissances. D'abord, Manon Hébert traite du rôle des cercles littéraires entre pairs dans le développement du jugement critique en lecture littéraire chez des élèves de première année du secondaire. Elle interroge plus particulièrement le caractère dialectique des

échanges oraux et leur influence dans l'écrit (journaux de lecture) du point de vue du développement de la pensée critique des élèves. L'oral et l'écrit réflexifs sont ainsi mis en relation et analysés à l'intérieur de situations didactiques qui commandent leur utilisation dans l'apprentissage de la lecture littéraire. Ensuite, Lizanne Lafontaine et Sylvie Blain abordent l'oral pour apprendre dans le contexte des groupes de révision rédactionnelle (GRERE) avec des élèves de quatrième année du primaire. Elles montrent comment ce dispositif pédagogique, centré en priorité sur l'écriture, a permis à des élèves francophones du Québec (contexte majoritaire) et du Nouveau-Brunswick (contexte minoritaire) de construire leur parole et de consolider ainsi leurs apprentissages en production de texte. Enfin, Lise Ouellet et Jacqueline Charbonneau réaffirment l'idée de base d'une intégration de la compétence à communiquer oralement aux compétences à lire et à écrire dans les programmes d'études québécois de français, langue maternelle, au secondaire. À l'aide de situations d'apprentissage porteuses de défis communicationnels et explicitement liées à des conduites langagières, elles définissent quelques enjeux didactiques et pédagogiques découlant de cette intégration.

3.3. LA PLACE DE L'ORAL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS: QUELLES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER ET COMMENT LES ÉVALUER ?

La langue orale entendue comme objet social, identitaire et de culture est un précieux outil de développement humain. Aussi son apprentissage à l'école s'avère-t-il incontournable. Ce principe, d'apparence simple, ne va cependant pas sans un questionnement relatif aux futurs enseignants et aux formateurs qui les accompagnent dans leurs apprentissages. De quelle langue orale parle-t-on, au juste, pour ces futurs enseignants? Les besoins de formation semblent immenses. Lesquels doit-on privilégier à l'intérieur d'une formation somme toute relativement courte? Par ailleurs, développer des compétences orales chez les futurs enseignants, mais également chez les élèves, pose la question de leur évaluation. Comment évaluer ces compétences orales? Avec quels outils? La recherche actuelle éclaire la réflexion didactique à propos de ces objets.

3.3.1. La langue orale, objet social, identitaire et de culture

La langue orale – c'est le cas aussi de la langue écrite – est non seulement un objet valorisé socialement, mais également un objet identitaire et de culture. Comme objet social, elle sert de moyen pour communiquer; elle

est la porte d'entrée sur le monde et sur les autres. Comme objet identitaire et de culture, elle constitue, comme le soulignent Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine (2001, p. 2), « un objet d'étude en soi, un outil qui sert à penser et à faire penser, à explorer l'univers du savoir et à témoigner de son appartenance à sa communauté culturelle ». En ce sens, son apprentissage à l'école est nécessaire et doit occuper une place de choix dans le curriculum des élèves.

3.3.2. Une langue orale de qualité pour les futurs enseignants

Pour les futurs enseignants du primaire ou du secondaire, la maîtrise d'une langue orale de qualité s'avère incontournable. Qu'entend-on, au juste, par « langue orale de qualité » chez les futurs enseignants du Québec? La notion de « qualité de langue » est complexe et difficile à définir parce que dépendante des exigences particulières des situations de communication (Garmadi, 1981). Selon Rondeau (1993, p. 26), la qualité de la langue orale et écrite serait une qualité « différentielle », c'est-à-dire une qualité adaptée aux exigences des diverses situations de communication. S'agissant des futurs enseignants, donc d'un groupe de personnes socialement marqué de responsabilités particulières à l'égard des jeunes, il ne fait pas de doute qu'ils se doivent de se donner comme modèles de référence linguistique pour les jeunes et de valoriser ainsi un usage professionnel de la langue orale dans l'exercice de leurs fonctions (Lebrun et Préfontaine, 1999; Maurais, 1999; Ouellon, 2001). Cet usage professionnel vise d'abord, faut-il le rappeler, la manifestation d'une compétence communicative, qui leur permet non seulement d'avoir accès aux grands domaines de la connaissance, mais aussi de s'ouvrir et de s'ajuster aux possibilités diverses de communication avec les élèves, les parents et les pairs, grâce à une expression claire et nuancée de leur pensée (Rondeau, 1993; Ouellon et Dolbec, 1999).

Le consensus social et didactique pour la maîtrise d'une langue orale soignée chez les futurs enseignants est aujourd'hui clair. Au-delà de l'exigence d'employer une langue de qualité, ces derniers doivent également être sensibles aux divers usages sociaux de la langue pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Autrement dit, les futurs enseignants doivent établir, comme le mentionnent Ouellon et Dolbec (1999, p. 18), « une nette distinction entre l'usage naturel de la langue et la capacité de s'ajuster linguistiquement aux diverses situations de communication ».

3.3.3. Des besoins de formation en français oral

La réforme des programmes de formation à l'enseignement demande aux universités québécoises de répondre de la compétence de communication orale et écrite des futurs enseignants qu'elles forment (MEQ, 2001a). En ce qui concerne l'oral, cette compétence intègre une diversité de composantes. Nous les résumons brièvement : *a)* savoir utiliser la variété de langue orale appropriée dans les interventions auprès des élèves, des parents et des pairs; *b)* prendre position, soutenir des idées et argumenter avec cohérence et efficacité lors des discussions; *c)* communiquer ses idées rigoureusement; *d)* corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs prises de parole; *e)* chercher à améliorer son expression orale. Mais au-delà de la reconnaissance, voire de la sanction, des objectifs de formation au développement de la compétence à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement à l'oral doivent mobiliser les universitaires qui travaillent en formation à l'enseignement. À n'en pas douter, un énorme défi se présente à ceux-ci ainsi qu'aux étudiants en formation à l'enseignement, notamment en raison du temps relativement court de la formation. Comment relever ce défi? Selon nous, il faut déterminer aussi précisément que possible des priorités de formation quant aux objets du savoir de référence en français oral et quant aux perspectives didactiques dans lesquelles s'inscrit ce savoir en fonction de deux grandes préoccupations : la diversité des conceptions possibles de l'oral et la définition des besoins des étudiants dans le contexte du renouvellement des pratiques enseignantes.

Nous le savons : l'oral recouvre aussi bien des conduites langagières spécifiques, par exemple décrire, exposer, raconter, critiquer, argumenter (Dolz et Schneuwly, 1998; Nonnon, 1997, 2001), que des interactions verbales qui forment le tissu social de la classe (le vivre ensemble, la communauté d'apprentissage; la construction identitaire) (Brown et Campione, 1995; Chabane et Bucheton, 2002), où les échanges entre pairs et avec l'enseignant jouent un rôle clé dans la construction des connaissances des élèves (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998). Cette diversité des conceptions de l'oral (l'oral de communication, l'oral d'expression et d'interprétation, l'oral pour apprendre, l'oral « citoyen » et identitaire) suggère des besoins de formation spécifiques qu'il faut inscrire dans des situations de communication inhérentes à la fonction enseignante (Dezutter, 2004).

Ces besoins de formation des étudiants en français oral dans le contexte du renouvellement des pratiques enseignantes (l'enseignant n'agit plus comme le seul détenteur de connaissances, qu'il expose devant ses élèves, mais comme un accompagnateur, un médiateur et un guide dans la construction des connaissances des élèves) se dessinent sans doute

aujourd'hui plus clairement quant à la nature et au rôle des interactions orales dans l'apprentissage en contexte spécifique de formation pratique (Caillier, 2002; Chemla, 2001-2002; Roulet, 1991).

3.3.4. *Pratiques d'enseignement et d'évaluation des compétences orales des futurs enseignants: où en sommes-nous?*

Depuis une dizaine d'années, les universités québécoises ont inscrit, non sans difficulté du reste, des cours de communication orale et de didactique du français oral dans leur curriculum de formation à l'enseignement. Ainsi, des aspects comme les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, les usages sociaux de la langue parlée, les progressions des compétences langagières et de communication dans les apprentissages, le rôle des dimensions métalangagière et métacognitive dans le développement du français oral ainsi que l'évaluation de l'oral font actuellement l'objet d'un enseignement chez les futurs enseignants. Par ailleurs, la publication du référentiel de compétences attendues des futurs enseignants par le ministère de l'Éducation (2001a) a certes relancé la discussion sur la place de l'oral dans les programmes de formation. Des outils de formation ont été élaborés et ont enrichi la formation initiale des étudiants (par exemple Bergeron et Harvey, 2000; Dezutter et Deaudelin, 2003); des cours de communication orale en lien avec la profession enseignante ont vu le jour dans les universités; des grilles d'évaluation des compétences orales des étudiants ont été bâties (par exemple Gervais, Laurier et Paret, 1994; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998).

3.3.5. *Évaluer le français oral?*

L'évaluation du français oral suscite souvent un profond sentiment d'inconfort, voire de désarroi, chez plusieurs enseignants de français (Bergeron, 2000; Béatrix Köhler et Piguet, 1991). Elle soulève, en effet, des questions de tous ordres, ce qui la rend hautement problématique. Quoi évaluer, et dans quel but? Sous quelles formes? Dans toutes les situations de communication? Avec quels outils et sur la base de quels indicateurs? On pourrait poursuivre encore la liste de questions.

L'oral a un statut particulier: élément transversal, il est à la fois outil, support et objet de savoir à maîtriser à l'école primaire et secondaire. Il prend des formes très différentes selon les situations de communication dans lesquelles il est produit. De plus, il constitue un lieu de variation au moins aussi complexe que celui de l'écrit: de l'oral spontané à l'oral très formel, toute une panoplie de situations d'oral est possible, que ce soit en contexte de prise de parole ou en interaction. Malgré la grande variation dans les situations d'oral en classe, tous reconnaissent l'importance

d'évaluer l'oral des élèves, à défaut de quoi le risque est grand de tomber dans une suite de jugements gratuits sur l'oral ordinaire de certains élèves par rapport à certains autres qui maîtrisent une parole socialement valorisée et qui tendent à renvoyer les premiers, souvent bien involontairement, à l'insécurité linguistique et au silence. Mais quoi évaluer au juste ? Ce qu'on a enseigné, cela va de soi. Mais enseigne-t-on vraiment l'oral à l'école québécoise ? Comme l'oral a pris résolument sa place au primaire et au secondaire dans les récents programmes ministériels de français, langue d'enseignement (MEQ, 2001a, 2003a, 2005), nous répondrons : « De plus en plus, et en interaction avec la lecture et l'écriture, dans des situations globales de communication. » En effet, les compétences « communiquer oralement » et « communiquer oralement selon des modalités variées » sont maintenant bien en évidence dans ces programmes et visent à former l'élève pour qu'il devienne progressivement un auditeur avisé et un locuteur efficace et efficient dans une grande diversité de situations. S'ajoute à ces compétences disciplinaires la compétence transversale présente dans tous les programmes d'études, « communiquer de façon appropriée ».

3.3.6. Pourquoi parler d'outils d'évaluation ?

Une réflexion sur l'évaluation du français oral en compréhension comme en production, et plus spécifiquement sur ses outils, est utile et nécessaire pour au moins deux raisons. D'abord, en ce qui concerne l'oral ou les autres domaines disciplinaires, les outils d'évaluation sont, comme le soutient Garcia-Debanc (1999, p. 194), « de bons analyseurs des contenus d'enseignement et des compétences visées ». D'un point de vue épistémologique, ils favorisent l'examen des conceptions de l'enseignement du français oral à l'école et de leur validité scientifique. Ensuite, une réflexion sur les outils d'évaluation contribue à contrer quelques dérives technicistes qui risqueraient de prendre trop peu en compte les spécificités de la langue orale et d'ainsi dénaturer en quelque sorte un enseignement du français oral trop axé sur l'écrit (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002 ; Lahire, 1993).

Dans le contexte de la réforme scolaire québécoise, l'évaluation est désormais intégrée aux apprentissages des élèves (MEQ, 2003b). Aussi la question des outils d'évaluation s'avère-t-elle cruciale, sur les plans didactique et pédagogique, dans le travail d'organisation de l'enseignement du français oral en classe.

3.3.7. Les conceptions découlant des recherches sur les outils d'évaluation

De quels outils l'enseignant dispose-t-il pour évaluer les élèves, que ce soit en situation d'aide à l'apprentissage ou en situation de reconnaissance de la compétence à communiquer oralement ? Actuellement, trois conceptions

majeures semblent découler de la recherche sur les outils d'évaluation des compétences orales des élèves. D'abord, certains outils, par leurs indicateurs et critères formulés la plupart du temps dans une grille, confortent l'idée reçue chez plusieurs enseignants selon laquelle c'est en parlant que les élèves apprennent à parler et que, plus ils participent à l'interaction, plus ils progressent. Le mythe de la « participation » dans les interactions est tenace. Ainsi, selon cette conception de l'évaluation, la prise en compte quasi exclusive de la production verbale dans les grilles d'évaluation s'avère limitative dans la mesure où développer des compétences à l'oral c'est aussi apprendre à écouter, c'est-à-dire à construire la relation au discours de l'autre afin d'y réagir éventuellement (Caillier, 2002; Dolz et Schneuwly, 1998; Lebre-Peytard, 1990).

Ensuite, certains outils d'évaluation, pourtant censés s'inscrire dans le développement des compétences orales des élèves, proposent une liste plus ou moins structurée de critères généraux qui sont autant d'indicateurs d'une performance en communication orale. Cette vision de l'évaluation du français oral, trop axée sur un produit attendu, néglige le processus ou la manière dont les élèves s'acquittent de la tâche dans le cadre d'une situation d'apprentissage donnée. Si nous transposons au français oral les propos de Scallon (2004) sur l'évaluation de la compétence à écrire, nous dirons que, pour évaluer la compétence à communiquer oralement, il ne suffit plus de vérifier qu'un élève sait parler ou écouter; il faut également établir son rapport à l'oral en sondant ses perceptions, sa motivation, son degré de confiance, son engagement et sa conscience des difficultés qu'il lui reste à surmonter. C'est là, à notre avis, le défi ultime de l'évaluateur: recourir à des outils d'évaluation qui puissent rendre compte, le plus fidèlement possible, de la progression des compétences orales des élèves en lien avec la complexité et la diversité des situations d'oral qu'on leur propose (Béatrix Köhler et Piguët, 1991; Lazure, 1994, 1995; Schneuwly, 1996-1997).

Enfin, certains outils d'évaluation méconnaissent les spécificités linguistiques et discursives de l'oral liées au développement de l'enfant ou de l'adolescent – nous entendons ici le fonctionnement syntaxique et prosodique, ainsi que le fonctionnement discursif de certaines pratiques sociales de référence, tels qu'ont pu le décrire, par exemple, Blanche-Benveniste (1990, 1997), Reichler-Béguelin (1988) ou Béguelin (2000) –, méconnaissance qui traduit souvent une conception très limitée de la compétence à communiquer oralement et de son développement chez les élèves. Pour reprendre un exemple de Garcia-Debanco (1999), la production d'un énoncé complexe à l'oral (une période) n'est pas une réussite en soi, et le nombre d'occurrences de connecteurs dans cet énoncé n'est pas garant d'une plus grande maîtrise syntaxique.

3.3.8. Trois propositions pour éclairer la réflexion didactique

Le Cunff et Jourdain (1999, p. 187) dénoncent la médiocre qualité générale des outils d'évaluation de l'oral : « Ces grilles sont souvent incomplètes ou trop lourdes, peu fiables ou contraignantes, quand elles ne sont pas tout cela à la fois. » Les didacticiens s'entendent tous pour dire que l'évaluation du français oral n'est concevable qu'en situation, dans une perspective globale de communication. Cela dit, compte tenu de la nature même de l'oral et de la diversité de ses situations, il n'est pas possible, pour l'enseignant, dans les limites actuelles des outils dont il dispose, d'évaluer tout de l'oral. Ce dernier n'évalue souvent que des prestations qui ne tiennent pas compte de toutes les dimensions de l'oral. Bien qu'il soit souvent disposé à faire discuter les élèves entre eux, il s'interroge sur les outils pour évaluer *on line* les interactions verbales. Comment peut-il observer et analyser en situation les comportements interactionnels des élèves ? Il s'agit là d'une question de recherche encore peu explorée.

À la lumière de tout ce questionnement sur les outils d'évaluation du français oral, nous formulons trois propositions susceptibles d'éclairer la réflexion didactique.

1. La grille d'observation et d'évaluation n'est pas le seul moyen d'évaluer les compétences orales des élèves ; l'interaction formative peut s'avérer un outil précieux pour accompagner les élèves dans une diversité de situations d'oral (Leboulanger, 2004 ; Schneuwly, 2000).
2. En raison de la diversité des situations d'oral, ce ne sont pas les mêmes indicateurs qui permettent d'apprécier la compétence des élèves.
3. Un travail sur les représentations de l'oral des enseignants est préalable à la réflexion sur les outils d'évaluation.

3.3.9. Mettre en place des outils d'évaluation du français oral

Le français oral est certes difficile à observer et à analyser. Par ailleurs, les outils d'évaluation actuels, démesurément centrés sur les produits de l'oral et porteurs d'indicateurs qui, souvent, restent à préciser, voire à définir, ne permettent pas d'effectuer efficacement cette observation et cette analyse. Dans la perspective renouvelée de l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b), il ne fait plus de doute que les outils doivent davantage être développés à des fins d'accompagnement des apprentissages des élèves plutôt que dans le but d'évaluer une simple performance orale. Avec ces outils,

l'enseignant pourra recueillir l'information pertinente qui lui servira ensuite à apprécier les compétences orales des élèves pour organiser éventuellement les régulations nécessaires.

Un bilan, sur le plan des compétences orales des futurs enseignants, de toutes ces pratiques d'enseignement et d'évaluation mises en œuvre au cours de la dernière décennie – et plus spécifiquement au cours des quatre dernières années où les premiers étudiants, sous le régime des compétences professionnelles en formation à l'enseignement primaire et secondaire, viennent de sortir des universités québécoises et s'apprentent à faire leur insertion dans des établissements scolaires déjà bien implantés dans la réforme scolaire – nous permettrait d'apprécier la place réelle de l'oral dans la formation à l'enseignement. Quelle évaluation en faisons-nous ? Sur quelles composantes des compétences devons-nous maintenant porter notre attention en priorité, compte tenu du temps relativement court de la formation initiale ? En quoi les avancées de la recherche actuelle en didactique de l'oral guident-elles les actions des formateurs en ce qui concerne le développement des compétences orales des futurs enseignants, et ce, au regard de toutes les composantes mentionnées ci-dessus ?

Dans cet ouvrage, quatre chapitres abordent ces questions. Flore Gervais et Martine Mottet présentent un dispositif didactique qu'elles ont élaboré pour les étudiants à la formation des enseignants et qui vise à la fois l'acquisition de connaissances sur le système de la langue, le développement de compétences personnelles et professionnelles en oral soigné et le transfert des apprentissages du plan personnel au plan professionnel et de l'université à l'école. Elles décrivent leurs objets d'étude sur l'oral et les outils de formation et d'évaluation sommative utilisés, puis font état des résultats obtenus à la suite de la mise en œuvre du dispositif. Olivier Dezutter et Suzanne Richard, quant à eux, traitent des cadres de référence qui ont présidé à l'élaboration d'un nouveau cours sur la communication orale professionnelle dans le programme de formation à l'enseignement secondaire, à l'Université de Sherbrooke. L'analyse de quelques travaux d'étudiants permet de relever les traces du développement des compétences orales professionnelles chez les étudiants. Lizanne Lafontaine et Christiane Benoît font état des contenus, des outils et des modalités pédagogiques d'un nouveau cours élaboré dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement à l'Université du Québec en Outaouais. Elles montrent ensuite comment les étudiants inscrits à ce cours se sont engagés dans un véritable projet de professionnalisation visant l'intégration des savoirs et le développement des compétences langagières orales. Enfin, Carole Fisher s'intéresse à l'évaluation des compétences orales des étudiants en formation à l'enseignement. Elle présente d'abord une adaptation de la grille d'évaluation bâtie par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), et

fait ensuite état des résultats de l'évaluation des étudiants universitaires au moyen de cette grille. Enfin, elle formule des pistes didactiques découlant de son travail pour l'enseignement primaire et secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*, Paris / Bruxelles, De Boeck Université, p. 35-36.
- Auger, J. (2005). « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec », dans A. Valdman, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 39-80.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Bergeron, R. (2000). « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe », *Québec français*, 118, p. 30-33.
- Bergeron, R. et B. Harvey (2000). *La discussion au cœur de l'apprentissage. Ateliers progressifs de formation en communication orale*, Rouyn-Noranda et Québec, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et ministère de l'Éducation.
- Bernstein, B. (1971, 1975). *Class, Codes and Control*, vol. 1 et 3, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Béatrix Köhler, D. et A.-M. Piguet (1991). « Ils parlent, que peut-on évaluer ? », dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 171-182.
- Bibeau, G. et M. Pagé (1976). « Fonctions langagières et enseignement de la langue maternelle », *Prospectives*, 12(3), p. 143-152.
- Bisaillon, R. et L. Demers (1996). *Les États généraux sur l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). *Le français parlé. Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril. Histoire d'une obsession québécoise*, Montréal, Fides.
- Bouchard, P. et J. Maurais (1999). « La norme et l'école. L'opinion des Québécois », dans C. Ouellon (dir.), *La norme au Québec. Perspectives pédagogiques. Terminogramme*, Québec, Office de la langue française, p. 91-92.

- Brown, A.L. et J.C. Campione (1995). « Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques », *Revue française de pédagogie*, 111, p. 11-33.
- Bucheton, D. et É. Bautier (1996). « Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs », *Le français d'aujourd'hui*, 113, p. 24-32.
- Caillier, J. (2002). « Pour une didactique de la parole », *Cahiers pédagogiques*, 400, p. 51-52.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel (1995). *La qualité de la langue au Québec*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Chabane, J.-C. et D. Bucheton (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chemla, M.-T. (2001-2002). « Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ? », *Repères*, 24/25, p. 257-274.
- Chemla, M.-T. (2002). « De l'oral à tous les étages », *Cahiers pédagogiques*, 400, p. 45-46.
- Chemla, M.-T. et M. Dreyfus (2002). « L'oral "intermédiaire" dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton », dans J.-C. Chabane et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 99-121.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner (1996). « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, 25, p. 29-49.
- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner (sans date). *L'enseignement de l'expression orale en 6^e*, recherche inédite.
- Dezutter, O. (2004). « La qualité du français des futurs enseignants : au-delà de la sanction, un objectif de formation prioritaire », texte inédit.
- Dezutter, O. et C. Deaudelin (2003). *Enseigner : entre paroles et actions*. En ligne. <www.usherbrooke.ca/medias/communiques/2003/nov/paroles_actions_261103.html>.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan pédagogie.
- Gadet, F., C. Le Cunff et G. Turco (1998). « L'oral pour apprendre. Évolution dans le champ de la didactique », *Repères*, 17, p. 3-8.
- Garcia-Debanc, C. (1999). « Évaluer l'oral », *Pratiques*, 103/104, p. 193-212.

- Garcia-Debanc, C. et I. Delcambre (2001-2002). « Enseigner l'oral ? », *Repères*, 24/25, p. 3-21.
- Garcia-Debanc, C. et S. Plane (dir.) (2002). *Enseigner l'oral*, Paris, Hatier formation.
- Garmadi, J. (1981). *La sociolinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Germain, C. et R. Leblanc (1986). « La pédagogie de la communication : essai de définition », dans A.-M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc (dir.), *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, p. 2-16.
- Gervais, F., M. Laurier et M.-C. Paret (1994). *Grille d'appréciation de la performance à l'oral. Évaluation formative*, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*, Rapport présenté au Conseil de la langue française du Gouvernement du Québec, Québec.
- Grandaty, M. (2004). « L'oral, objet d'enseignement : gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle », Communication présentée dans le cadre du symposium *L'oral comme objet d'enseignement : les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel* organisé par l'AIRDF, Québec, 26 août.
- Halliday, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- Halté, J.-F. (1999). « L'interaction et ses enjeux scolaires », *Pratiques*, 103/104, p. 3-7.
- Hopper, C. (1977). « Français III », *Québec français*, 25, p. 40-41.
- Jakobson, R. (1969). *Langage enfantin et aphasie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Kérespert, J.-R. (2002). « Des dispositifs rigoureux », *Cahiers pédagogiques*, 400, p. 39-40.
- Labov, W. (1972). « The logic of nonstandard English », *Language in the Inner City*, Philadelphie, Pennsylvania University Press, p. 201-240.
- 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 à Montréal.
- Lafontaine, L. (2003). « La culture scolaire en classe de français langue maternelle au Québec : place de l'enseignement de l'oral, de son évaluation et de la construction des connaissances », Actes du colloque pluridisciplinaire international, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen Bordeaux 2, cédérom.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

- Lazure, R. (1991). « Sur les traces de la didactique du français oral : critique de parcours des deux dernières décennies de recherche », *Études de linguistique appliquée*, 84, p. 23-35.
- Lazure, R. (1994). « Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel », *La Lettre de la DFLM*, 15, p. 10-12.
- Lazure, R. (1995). *Vers une didactique du français oral. État de la question des recherches menées entre 1970 et 1990*, PPMF-INR, recherches et essais n° 17, Montréal, Université de Montréal.
- Leboulanger, M. (2004). « L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs », *Québec français*, 133, p. 71-73.
- Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE international.
- Lebrun, M. et C. Préfontaine (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme, Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, 91/92, p. 65-90.
- Le Cunff, C. (1998). « L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches », *Repères*, 17, 241-252.
- Le Cunff, C. (2004). « L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire », *Québec français*, 133, p. 50-53.
- Le Cunff, C. et P. Jourdain (dir.) (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*, Rapport présenté au Conseil de la langue française, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Langues et littératures. Programme-cadre de français*, Québec, Service de l'information du ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Programmes d'études. Le français langue maternelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Addenda au programme de français du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moreau, M.-L. et M. Richelle (1981). *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- Nonnon, É. (1997). «Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours», *Enjeux*, 39/40, p. 12-49.
- Nonnon, É. (1999). «“Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire”, Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une “démarche inductive” en grammaire», *Pratiques*, 103/104, p. 116-148.
- Nonnon, É. (2001). «La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description», dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP, p. 65-102.
- Orange, C. (2003). «Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation: le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen», *Aster*, 37, p. 83-107.
- Ostiguy, L. et G. Gagné (1992). «La place de l'activité métalinguistique dans le développement de la langue orale», *Québec français*, 84, p. 45-47.
- Ouillon, C. (2001). *Politique adoptée par le CAPFE*, Communication présentée lors de la journée thématique consacrée à la qualité de la langue, dans le cadre de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, Sherbrooke, 19 janvier.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999). «La formation des enseignants et la qualité de la langue», *Terminogramme, Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, p. 91-92.
- Paradis, V. (2004). «Une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral», *Québec français*, 133, p. 60-62.
- Perraud, M. (1998). *Échanger pour apprendre. L'entretien critique*, Paris, Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral», dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- Peterfalvi, B. et D. Jacobi (2003). «Les interactions langagières entre processus et matériaux pour la recherche», *Aster*, 37, p. 3-15.
- Plane, S. et B. Schneuwly (2000). «Regards sur les outils de l'enseignement du français: un premier repérage», *Repères*, 22, p. 3-17.

- Plessis-Bélaïr, G. (1994). «N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école?», *Québec français*, 94, p. 25-27.
- Plessis-Bélaïr, G. (2000). «La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique», dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 263-279.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). «La communication orale : un outil pour réfléchir», *Québec français*, 133, p. 57-59.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). «Norme et textualité», dans G. Schoeni, J.-P. Bronckart et P. Perrenoud (dir.), *La langue française est-elle gouvernable?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 185-216.
- Romian, H. (1989). *Didactique du français et recherche-action*, Rapport de recherche, n° 2, Paris, INRP.
- Rondeau, J.-C. (1993). «La qualité du français à laquelle l'école devrait tendre», *Vie pédagogique*, 86, p. 22-26.
- Roulet, E. (1991). «La pédagogie de l'oral en question(s)», dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 41-54.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schneuwly, B. (1996-1997). «Vers une didactique de l'oral?», *Enjeux*, 39/40, p. 3-11.
- Schneuwly, B. (2000). «Les outils de l'enseignant. Un essai didactique», *Repères*, 22, p. 19-38.
- Schneuwly, B., J.-F. de Pietro, J. Dolz, J. Dufour, S. Énard, S. Haller, M. Kaneman, C. Moro et G. Zahnd (1996-1997). «"L'oral" s'enseigne!», *Enjeux*, 39/40, p. 80-99.
- Smith, F. (1975). *Comprehension and Learning*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Tochon, F.-V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Turco, G. et S. Plane (1999). «L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs», *Pratiques*, 103/104, p. 149-171.
- Valdman, A., J. Auger et D. Piston-Hatlen (2005). *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Vygotski, L.S. (1962). *Thought and Language*, Massachusetts, MIT Press.

P A R T I E

1

*LES OUTILS D'ENSEIGNEMENT
ET LES ACQUIS DE L'ORAL:
QUELLES RELATIONS?*

CHAPITRE

1

**Enseignement et apprentissage
de l'oral en classe de français
au secondaire**

Mise en œuvre d'un modèle didactique

*Geneviève Messier
Université du Québec à Montréal
gemessier@videotron.ca*

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'une recherche effectuée en classe de français langue d'enseignement en 1^{re} secondaire, l'auteure a mis en œuvre une démarche pédagogique en classe de français au secondaire, inspirée du modèle didactique de Lafontaine (2001), lui permettant un enseignement explicite de l'oral. Aussi, elle a pu vérifier, par l'intermédiaire de l'enseignant et des élèves, si ceux-ci tiennent compte de l'enseignement reçu au moment d'une prestation formelle.

Ce chapitre fait état de cette recherche qualitative/interprétative et exploratoire qui a permis de démystifier l'enseignement de l'oral, ce volet de l'enseignement du français langue d'enseignement souvent obscur pour les praticiens. En effet, les résultats de sa recherche ont permis de constater l'efficacité du modèle didactique de Lafontaine (2001) ainsi que ses effets positifs sur les élèves.

Pour un élève, le moment de faire un exposé oral devant la classe est généralement un des plus angoissants de l'année scolaire. Pour l'enseignant de français, l'enseignement de la communication orale prévu au programme de l'année scolaire est envisagé avec appréhension : comment peut-on enseigner l'oral afin que les élèves puissent faire de réels apprentissages ? C'est en observant des collègues enseignants et en discutant avec ces derniers de la question que nous avons constaté que peu d'entre eux avaient une idée bien claire de ce qu'était l'enseignement de l'oral.

Ce sont, entre autres, ces interrogations qui nous ont amenée à réaliser la présente recherche (Messier, 2004). Nous présentons une problématique qui porte sur l'enseignement-apprentissage de l'oral et de la didactique de l'oral et, ensuite, le modèle didactique de Lafontaine (2001), cadre théorique de notre recherche. Nous décrivons la méthodologie de la recherche et nous exposons les principaux résultats obtenus à la suite de notre intervention pédagogique.

1. PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche porte sur deux aspects : il s'agit du processus d'enseignement-apprentissage de l'oral et de la didactique de l'oral.

1.1. L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Pour bien expliciter le processus d'enseignement-apprentissage de l'oral, nous avons choisi la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993, 2005), ce système permettant de prendre en considération et d'harmoniser toutes les composantes nécessaires à l'apprentissage, soit les élèves (le Sujet), soit l'enseignant (l'Agent), soit l'école et la classe de français (le Milieu) ainsi que l'oral (l'Objet).

1.1.1. Les élèves

L'élève qui arrive en classe de français au secondaire a beaucoup pratiqué la communication orale en contexte scolaire, notamment. Selon les programmes de français langue d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec pour le primaire (MEQ, 1994, 2001), cet élève devrait en effet avoir acquis des outils qui lui permettraient de poursuivre le développement de ses habiletés relatives à la communication orale. Dans différentes situations de communication, l'apprenant développe, tout au long de son parcours scolaire au primaire, des compétences touchant surtout la

production orale. Même si l'élève exerce l'oral en classe, qu'en est-il de son lien avec cet objet d'enseignement ? Pour l'enfant, la communication orale, est l'un des premiers apprentissages. Sa façon de s'exprimer lui est propre, libre de tout cadre et inspirée par son entourage (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Fritsch, 2003). L'arrivée à l'école change ses perspectives. Communiquer dans des situations peu spontanées, voire artificielles (Lafontaine, 1995, 2001 ; Plessis-Bélair, 1994), l'amène à reconsidérer ses représentations au sujet de l'oral. L'élève entretient un rapport difficile avec la communication orale « enseignée » à l'école, ce qui la rend donc peu signifiante à ses yeux, car elle ressemble peu ou pas aux situations de communication qui lui sont familières.

1.1.2. Les enseignants

Les enseignants aussi entretiennent un rapport ambigu avec la communication orale, celui-ci se traduisant souvent par des pratiques pédagogiques boiteuses, peu significatives ou tout simplement absentes (Bergeron, 2000 ; de Pietro et Wirthner, 1998 ; Dolz, 2003 ; Lafontaine, 1995 ; Lazure, 1994). En effet, même si l'oral est présent dans les programmes de formation, peu d'enseignants le mettent en œuvre dans des activités en classe. L'oral reste souvent une façon de mettre en place d'autres apprentissages tels que la lecture ou l'écriture, sans pour autant qu'il fasse l'objet d'un apprentissage spécifique. Il arrive même que l'oral soit enseigné comme si c'était de l'écrit (de Pietro et Wirthner, 1998). Malgré ces pratiques, quelques enseignants osent mettre sur pied des activités plus significatives, proposant ainsi de réelles situations d'apprentissage aux élèves (Lafontaine, 1995, 2001). Toutefois, ces pratiques semblent bien peu nombreuses.

Les perceptions des enseignants par rapport à l'oral influent certainement sur les pratiques pédagogiques. D'un côté, certains enseignants ont de la difficulté à cerner cet objet d'enseignement, ce qui peut s'expliquer par le manque de formation et de matériels didactiques ainsi que par le nombre limité de pistes pour l'évaluer (de Pietro et Wirthner, 1996, 1998 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garcia-Debanc, 1999 ; Lafontaine, 1995). De l'autre côté, l'oral peut être perçu d'une façon plus favorable, laissant place à une plus grande ouverture quant à la possibilité de l'envisager comme objet d'enseignement en classe de français (Bergeron, 2000 ; de Pietro et Wirthner, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 1995).

Ce paradoxe dans les perceptions des enseignants prend fort probablement naissance lors de la formation initiale en enseignement, le flou entourant l'oral n'étant pas compensé par les cours de didactique des langues (Dulude, 1994 ; Lafontaine, 2001 ; Nonnon, 1994 ; Plessis-Bélair, 1994 ; Roulet, 1991). En effet, seulement quelques cours offerts dans les

universités québécoises permettent aux futurs enseignants de français langue d'enseignement au secondaire de développer des compétences en didactique de la communication orale¹. Par conséquent, la théorie étant quasi absente, les enseignants se rabattent souvent sur des pratiques « rassurantes », parce qu'éprouvées, comme le traditionnel exposé oral.

1.1.3. L'école et la classe de français

La classe de français doit instaurer un climat favorable à la communication. Tout comme l'indique Doutreloux (1989, p. 73), « il serait artificiel, inefficace et à la limite impossible d'atteindre des objectifs d'ordre linguistique ou discursif à l'oral dans une classe où l'enseignant, mais aussi les élèves n'ont pas pris en charge leur milieu commun de communication ». Le milieu scolaire doit offrir à l'élève la possibilité d'explorer diverses situations de communication autres que celles généralement abordées en classe (Académie de Créteil, 2003; Doutreloux, 1989; Fritsch, 2003; MEQ, 2001). De plus, la classe doit être un lieu où l'élève se sent à l'aise de communiquer oralement (Académie de Créteil, 2003; Doutreloux, 1989).

1.1.4. L'oral comme objet

Le programme de français au secondaire (MEQ, 1995), celui qui était en place au moment de notre expérimentation, s'appuie sur une approche pédagogique favorisant l'intégration des savoirs, soit la lecture, l'écriture et la communication orale. Ce dernier volet y occupe toutefois une place modeste. En effet, il représente 20 % des apprentissages qui doivent être mis en œuvre en classe au premier cycle du secondaire et 10 % de ceux du deuxième cycle. Ce programme propose diverses situations de communication (la discussion, l'exposé et le débat) qui doivent permettre aux élèves d'acquérir des connaissances relatives aux situations proposées. Cependant, le matériel didactique qui découle de ce programme, même s'il suggère un cadre général qui facilite l'enseignement de l'oral en classe, ne propose pas de réels contenus d'apprentissage. Le plus récent programme (MEQ, 2004) propose l'oral autant comme objet d'enseignement, avec la compétence disciplinaire « Communiquer oralement selon des modalités variées » (MEQ, 2004, p. 119-128), que comme outil d'apprentissage, avec

1. Nous avons cherché à savoir si les programmes actuels de baccalauréat en enseignement au secondaire (BES), concentration langue d'enseignement en français ou en anglais, proposés dans les universités au Québec, contenaient des cours de didactique spécifique à l'oral. Nous sommes cependant consciente que ces descripteurs ne représentent probablement pas l'ensemble des contenus d'enseignement/apprentissage proposés dans les cours et que la communication orale est peut-être abordée dans d'autres cours de didactique.

la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » (MEQ, 2004, p. 52-53). De plus, ce programme tend à favoriser le développement de compétences tant en production qu'en compréhension orale par le biais de situations de communication signifiantes et variées désignées sous l'appellation « familles de situations ». Aussi, selon la famille de situations, des stratégies pédagogiques sont proposées afin de fournir à l'enseignant des pistes d'exploitation en classe.

Malgré ces programmes, les pratiques pédagogiques en classe concernant l'oral persistent à être peu signifiantes. D'ailleurs, il ne semble pas exister de consensus au sujet de la place que peut occuper l'oral en classe de français. L'oral doit-il être un outil au service des autres volets du français (de Pietro et Wirthner, 1998; Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; Wirthner, 1994) ou un objet d'enseignement à part entière (de Pietro et Wirthner, 1998; Lafontaine, 2001; Nonnon, 1999; Perrenoud, 1991; Roulet, 1991; Wirthner, 1994)? C'est à travers ce panorama global de la situation pédagogique que la didactique de l'oral tente de se définir au fil des années. La prochaine section fait état des percées et avancées en didactique de l'oral.

1.2. LA DIDACTIQUE DE L'ORAL : SES PREMIERS PAS ET SES RÉCENTES AVANCÉES

La didactique de l'oral est une discipline récente. Depuis les années 1970, des recherches sont entreprises afin d'éclairer les pédagogues et didacticiens sur cette partie de la didactique des langues. Lazure (1992, 1994) propose un état de la question des différentes recherches francophones publiées entre 1970 et 1989. Deux courants émergent de sa synthèse. D'abord, les recherches ont tenté de mettre en place des pratiques développant surtout les compétences linguistiques des élèves. Les chercheurs ont ensuite étudié les compétences de l'ordre de la communication chez les élèves. Il est possible de constater que, malgré ces recherches, peu de ces approches ont eu une influence directe sur les pratiques pédagogiques en classe. Comme l'indique, d'ailleurs, Lazure (1994, p. 14):

[...] si l'on tient à la survie de l'oral, savoir parler et écouter étant des atouts indispensables en société et en milieu de travail, il importerait de redéfinir sa place par rapport aux autres volets du français et d'envisager comment il pourrait contribuer à l'atteinte des divers objectifs reliés à leur apprentissage.

Les contributions récentes à la recherche tentent de répondre aux interrogations laissées à la suite de ces vingt années. Deux pratiques en didactique de l'oral tentent d'y répondre: l'enseignement de l'oral par

les genres formels et la modélisation de l'oral en classe de français langue d'enseignement. La première est née en Suisse romande, à partir des travaux des auteurs Dolz et Schneuwly (1998) qui proposent un cadre de référence afin de développer chez les élèves cinq capacités langagières : narrer, relater, argumenter, exposer et régler des comportements. Ainsi, en se familiarisant avec ces genres, les élèves apprennent à communiquer oralement. La seconde est de Lafontaine (2001). Le modèle didactique de production orale en classe de français langue d'enseignement au secondaire propose pour une première fois en contexte scolaire francophone une modélisation permettant aux enseignants de mettre en place un réel enseignement de la communication orale². Ce modèle fera l'objet d'un examen plus exhaustif dans le cadre théorique de notre recherche, puisqu'il rejoint nos objectifs de recherche.

1.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après l'observation de la situation pédagogique et de ses interrelations, il est possible de constater qu'il y a une adéquation à rétablir au sein de celle-ci. Nous avons retenu deux objectifs de recherche à cet effet. Le premier consiste en la mise en œuvre d'une démarche pédagogique en classe de français au secondaire, inspirée du modèle didactique de Lafontaine (2001), permettant un enseignement explicite de l'oral. La pertinence de ce modèle s'appuie sur des pratiques d'enseignants du Québec; sa principale caractéristique est de permettre à l'enseignant de considérer l'oral comme un objet d'enseignement. Le second objectif est de vérifier, par l'intermédiaire de l'enseignant et des élèves, si ceux-ci tiennent compte de l'enseignement reçu au moment d'une prestation formelle.

2. CADRE THÉORIQUE

L'oral ayant besoin d'être didactisé afin de devenir un objet d'enseignement (Nonnon, 1999), le cadre théorique de notre recherche s'appuie principalement sur un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire, celui de Lafontaine (2001). Nous en présenterons donc les finalités ainsi que la séquence didactique qui est basée sur ce modèle.

2. Dans notre recensement des écrits effectué sur les diverses bases de données concernant l'éducation et la didactique des langues (ERIC, DAF, FRANCIS, Repère), nous n'avons pas trouvé de démarches ni de modèles pédagogiques concernant l'enseignement de l'oral autres que ceux proposés par Dolz et Schneuwly (1998) et Lafontaine (2001).

2.1. MODÈLE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ORALE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AU SECONDAIRE

Le modèle didactique de Lafontaine (2001) a été élaboré à partir de deux sources. La première source est constituée de modèles didactiques implicites se dégageant de pratiques pédagogiques d'enseignants québécois de français langue d'enseignement au secondaire. La seconde tire son origine de différents modèles issus de la didactique des langues.

2.1.1. Les finalités du modèle didactique

Le modèle didactique présente deux statuts d'utilisation de l'oral en classe de français au secondaire : l'oral « pour apprendre » ou comme médium d'enseignement, et l'« oral à apprendre » ou comme objet d'enseignement. L'oral comme médium d'enseignement comprend des activités qui permettent d'aborder l'oral en classe de français, mais sans enseignement explicite de contenus d'apprentissage. Ces activités englobent les prises de parole spontanées, l'oral servant à d'autres fins que l'enseignement de la communication orale (par exemple une discussion en amorce à une activité de lecture) ou les activités d'« oral planifié » (situations de communication non accompagnées d'un enseignement). L'oral, comme objet d'enseignement (figure 1³), commence par un projet de communication mettant en place les assises d'une séquence didactique permettant un enseignement explicite de la communication orale. Ce projet de communication intègre à la fois l'intention de communication, soit le but de la communication choisie (par exemple défendre des idées, présenter de l'information), et les paramètres de la situation de communication (intégration de pratiques en lien avec d'autres volets du français comme la lecture ou l'écriture, types de sujets présentés aux élèves [signifiants ou non signifiants], prise en compte des centres d'intérêt des élèves et du destinataire). Lorsque le projet de communication est établi, les activités d'oral planifié et intégré peuvent être développées sous la forme d'une séquence didactique.

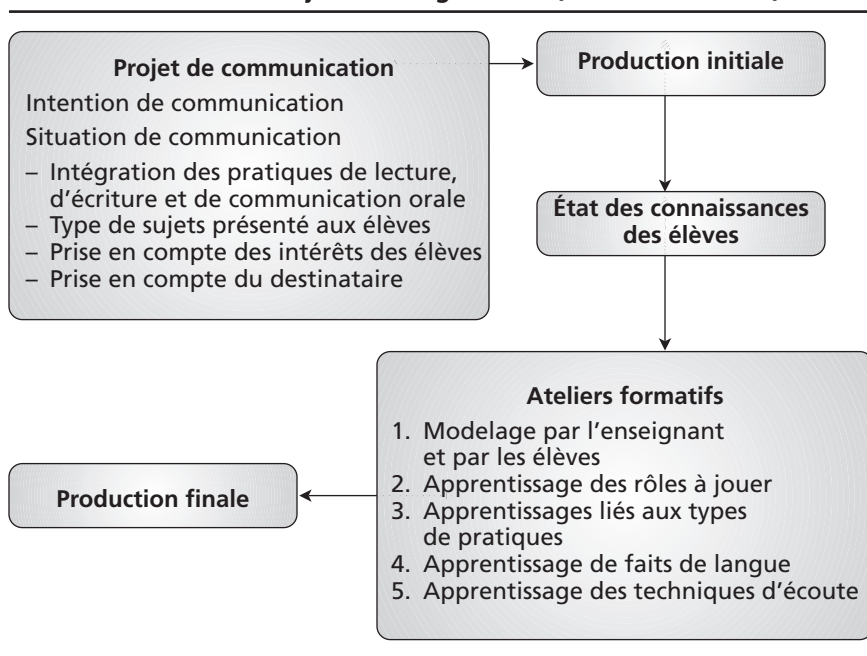
2.1.2. La séquence didactique

La séquence didactique proposée dans le modèle de Lafontaine (2001) s'inspire d'une démarche d'enseignement proposée par Dolz et Schneuwly (1998). Cependant, comparativement à celle-ci, la séquence du présent modèle propose cinq choix d'ateliers dégagés à la suite des résultats de recherche de Lafontaine (2001). Quatre étapes principales la composent :

3. Pour une explication approfondie du modèle, voir Lafontaine (2003).

la production initiale, l'état des connaissances des élèves, les ateliers formatifs et l'évaluation sommative précédée d'une évaluation formative, aussi appelée production finale. La production initiale propose aux élèves de réaliser une première production en lien avec le projet de communication établi. Les élèves doivent donc réaliser une première performance à partir des connaissances antérieures qu'ils ont sur le genre oral à produire. À la suite de cette première production, les élèves sont invités à poser un diagnostic au sujet de leur performance : c'est l'état des connaissances des élèves. C'est aussi à ce moment qu'ils sont en mesure de constater ce qu'ils connaissent déjà et de reconnaître ce qu'ils ont à améliorer en vue de leur production finale.

FIGURE 1
L'oral comme objet d'enseignement (Lafontaine, 2001)



L'enseignant et les élèves peuvent alors déterminer quels seront les objectifs d'apprentissage ainsi que les contenus à aborder. Quand cette étape est réalisée, les ateliers formatifs débutent et permettent une différenciation pédagogique dans la mesure où ils sont adaptés aux élèves. En effet, les ateliers peuvent s'adresser à l'ensemble des élèves aussi bien qu'à un groupe, selon l'état des connaissances réalisés précédemment. Ces

ateliers sont divisés en cinq thèmes qui favorisent un tour d'horizon sur les contenus permettant de développer les compétences des élèves: 1) le modelage par l'enseignant et par les élèves⁴, 2) l'apprentissage des rôles à jouer, 3) les apprentissages liés aux types de pratiques, 4) l'apprentissage de faits de langue et 5) l'apprentissage des techniques d'écoute. Au fil de ces ateliers, des moments pour l'évaluation formative des apprentissages sont insérés au besoin. Ainsi, lors de la production finale, les élèves seront mieux outillés et prêts à réussir leur performance. La séquence se termine par une production finale, souvent évaluée de façon sommative. Les élèves ont donc l'occasion de démontrer, par une prestation, s'ils ont développé ou non leur compétence en communication orale.

Ce sont ces assises théoriques, en lien avec la problématique, qui ont permis d'élaborer notre méthodologie de recherche.

3. MÉTHODOLOGIE

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans deux paradigmes: l'approche qualitative/interprétative et la recherche exploratoire. De plus, en conformité avec le modèle préexpérimental défini par Boudreault (2000), l'échantillonnage des sujets n'a pas été fait au hasard dans une population donnée et nous n'avons eu recours à aucun groupe contrôle. Nos sujets venaient d'une classe de première secondaire de 32 élèves accompagnés de leur enseignant de français. Cet enseignant, informé du présent projet de recherche dans le cadre d'un cours de la maîtrise à l'Université du Québec à Montréal, a démontré un vif intérêt pour l'objet de notre recherche et c'est à la suite d'une rencontre avec la direction de l'école, aussi intéressée à collaborer à la démarche d'enseignement proposée, que le choix des sujets s'est effectué. Parmi ces élèves, nous en avons choisi trois afin de vérifier, par l'intermédiaire de l'enseignant et des élèves, si ceux-ci tiennent compte de l'enseignement reçu lors d'une prestation formelle, notre second objectif de la recherche. Pour constituer l'échantillon, nous avons d'abord demandé à l'enseignant, à partir des résultats de la première et de la deuxième étape scolaire, de répartir ses élèves en trois strates: forts, moyens et faibles en ce qui concerne la communication orale. Ensuite, nous avons établi quelques critères de la recherche: les sujets devaient avoir été présents à tous les cours de l'intervention pédagogique, avoir participé à

4. Le modèle didactique de Lafontaine (2001) nomme cet atelier formatif «modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève». Nous avons retenu, dans le cadre de notre recherche, le terme «modelage» (Legendre, 2005), ce qui modifie la formulation de Lafontaine (2001), tout en maintenant le sens qu'elle associe à ce volet de sa séquence didactique.

une évaluation formative en plus de l'évaluation sommative. Il devait de plus y avoir un représentant de chaque strate de la classe, soit un fort, un moyen et un faible. Étant donné que seulement seize élèves sur les trente-deux de la classe ont participé à une évaluation formative et que sept de ces seize élèves n'ont pas été présents à tous les cours de la séquence, nous n'avions que neuf élèves qui respectaient nos critères de sélection. Les trois sujets de la recherche ont été sélectionnés dans ce groupe lors du septième cours, le dernier où il y a eu un atelier formatif.

En vue d'atteindre notre premier objectif de recherche, soit la mise en place d'un modèle didactique de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire (Lafontaine, 2001), l'intervention pédagogique menée s'inspirait de ce modèle. La séquence didactique rejoignait autant le programme de 1995 (MEQ) que celui de 2004 (MEQ), le système d'éducation étant en transition. En classe de première secondaire, le genre oral travaillé pendant cette séquence fut la discussion. L'intervention pédagogique s'est déroulée sur une période de cinq semaines, à raison de deux cours par semaine. Le tableau 1 présente sommairement la structure de la séquence didactique. La collecte des données a été réalisée en utilisant trois techniques : l'observation participante, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord. Afin d'examiner les résultats de recherche obtenus avec ces trois outils, nous avons opté pour la technique de recherche qu'est l'analyse de contenu.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons les résultats de recherche selon les objectifs que nous avons établis en cernant notre problématique. La triangulation des données de recherche a été réalisée à partir de données recueillies par l'observation participante, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord.

4.1. RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE PREMIER OBJECTIF DE RECHERCHE

L'ensemble des données recueillies en lien avec le premier objectif de recherche permet de dégager certains constats à propos de la mise en œuvre même du modèle lors de l'intervention pédagogique en classe et des effets qui en résultent. De plus, quelques données relatives à l'enseignement de l'oral avant l'intervention pédagogique en classe, ainsi que certains avantages du modèle didactique, permettent de compléter l'examen des résultats de cette première section.

TABLEAU 1

Structure de la séquence didactique portant sur l'enseignement de la discussion en 1^{re} secondaire

Présentation du projet de communication

- Intention de communication : discuter sur des aspects particuliers d'une œuvre littéraire.
 - Situation de communication : roman *Mon bel orange* (de Vasconcelos, 2002).
 1. Intégration des pratiques : oral (ateliers formatifs sur la discussion), lecture (roman, journal de bord), écriture (journal de bord), grammaire (organisateurs textuels et marqueurs de relation à l'écrit).
 2. Type de sujet présenté aux élèves : non significatif (roman et thèmes proposés par l'enseignante).
 3. Prise en compte des intérêts des élèves : jeu (rôles dans la discussion), travail d'équipe, activité d'oral public.
 4. Prise en compte de l'auditoire : la caméra jouera ici le rôle du destinataire.
 - Compétences visées en communication orale en première secondaire.
 1. Programme du MEQ (1995) : Planifier sa participation à une situation de communication orale (1), Se situer par rapport à un récit lu (3.1), Prévoir la manière de marquer les liens entre les divisions de sa présentation (4.3), Évaluer la pertinence et l'organisation de ses propos (4.6), S'exercer en présence d'une autre personne ou à l'aide d'un appareil d'enregistrement (5.1), Prendre la parole en tenant compte des composantes de la situation de communication orale (6.1), Faire des interventions qui contribuent à la progression d'une discussion (6.3), Évaluer sa démarche de préparation à la communication orale, sa participation à une discussion et la qualité de son écoute (7.2).
 2. Programme du MEQ (2004) :
 - a) domaines généraux de formation : Vivre ensemble et citoyenneté ;
 - b) compétences transversales : Exercer son jugement critique, actualiser son potentiel, communiquer de façon appropriée ;
 - c) compétences disciplinaires : Lire et apprécier des textes variés, communiquer oralement selon des modalités variées.
 - Organisation de la classe : disposer les pupitres en îlots de quatre élèves et placer un de ceux-ci en plein centre pour les équipes en discussion.
-

Séquence didactique

- Mise en situation (cours 1).
 - Production initiale (cours 2).
 - État des connaissances des élèves (cours 2).
 - Atelier formatif 1 portant sur la modélisation totale par l'élève et sur l'apprentissage des rôles à jouer : apprentissage des rôles à jouer dans une discussion par la modélisation totale par les élèves (cours 3).
 - Atelier formatif 2 portant sur l'apprentissage des techniques d'écoute : apprentissage de stratégies permettant de poser des questions pertinentes aux participants d'une discussion (cours 4).
 - Atelier formatif 3 portant sur l'apprentissage des faits de langue : apprentissage de l'utilisation des registres de langue appropriés à la discussion (cours 5).
 - Atelier formatif 4 portant sur les apprentissages liés aux types de pratiques : apprentissage de l'utilisation des organisateurs textuels et des marqueurs de relation à l'oral (cours 6).
 - Atelier formatif 5 portant sur les apprentissages liés aux types de pratiques : préparation à la discussion finale par un bilan et par la constitution de la grille d'évaluation (cours 7).
 - Production finale (cours 8, 9 et 10).
-

En ce qui concerne la mise en œuvre du modèle didactique au moment de l'intervention pédagogique, les données ont confirmé l'importance de ses différentes composantes. En effet, il fut d'abord possible de constater l'importance du projet de communication dans le modèle didactique. Ce projet de communication a été présenté succinctement aux élèves lors de la mise en situation au premier cours de la séquence, car le roman à l'étude a beaucoup attiré l'attention des élèves. Toutefois, la brièveté de cette présentation n'a pas permis aux élèves de saisir que l'objet d'apprentissage principal était la communication orale, ce qui a entraîné des répercussions lors de la période suivante au cours de laquelle étaient prévues la production initiale et la vérification de l'état des connaissances des élèves. Par ailleurs, le nombre d'ateliers formatifs (cinq) semblait élevé pour une seule séquence didactique. En ce qui a trait à l'évaluation formative, elle est ressortie comme étant primordiale dans la séquence didactique. Les observations, entre autres, ont montré que les performances finales des élèves qui avaient bénéficié de discussions formatives étaient beaucoup plus étoffées qu'auparavant. L'enseignant a d'ailleurs fait la même constatation au moment de l'entrevue semi-dirigée.

Pour ce qui est des effets du modèle didactique sur les élèves, le projet de communication, plus particulièrement le roman à l'étude, a suscité un vif intérêt chez les élèves, et ce, même s'ils ne l'avaient pas choisi eux-mêmes. Au moment de la production initiale et de l'état des connaissances des élèves, au cours suivant, il fut possible de déceler une incompréhension des élèves par rapport aux étapes de la séquence didactique. Tant par l'observation que par les entrevues, il fut possible de remarquer que les élèves n'avaient pas saisi qu'ils étaient en apprentissage de la discussion, ce qui eut pour conséquence une mauvaise compréhension de l'intention derrière l'état des connaissances, qui visait à déterminer leurs points forts et ceux à améliorer au regard de la communication orale. Les ateliers formatifs, pour leur part, ont eu un impact sur les comportements des élèves. Plus la séquence progressait, plus les élèves étaient attentifs pendant les ateliers formatifs. Aussi, dans les journaux de bord, nous avons noté que les élèves percevaient positivement les différents ateliers qui leur étaient proposés.

Au sujet de la communication orale et des avantages à tirer du modèle didactique mis en œuvre, nous avons appris que les élèves avaient déjà fait de l'oral, mais qu'aucun contenu en lien avec la communication orale ne leur avait été enseigné auparavant. Après avoir expérimenté la séquence, l'enseignant et les élèves ont reconnu des avantages de celle-ci, tels que le fait que le modèle permet à l'enseignant de mieux encadrer les élèves et donne la chance aux élèves de poser un diagnostic possible de leurs forces ou de leurs faiblesses.

4.2. RÉSULTATS EN LIEN AVEC LE SECOND OBJECTIF DE RECHERCHE

Nous avons cherché à savoir, à travers les résultats recueillis pendant notre intervention pédagogique, si les élèves avaient tenu compte, lors d'une prestation formelle, de l'enseignement reçu. Grâce aux diverses données, nous avons établi un portrait des sujets de notre recherche au moment de leur discussion sommative, dernière discussion à laquelle ils ont participé. Ces portraits nous indiquent si les élèves, pendant leur discussion sommative, ont exploité les différents contenus d'enseignement-apprentissage qu'ils ont reçus pendant la séquence didactique.

L'élève fort de notre recherche n'a pas montré de progression très marquante au fil de l'intervention pédagogique ; il avait déjà certaines aptitudes en ce qui concerne la communication orale, ce que d'autres élèves de la classe n'avaient pas. Cet élève s'est révélé le modèle pour les autres élèves de la classe en ce qui concerne le rôle du médiateur. D'ailleurs, pendant l'entrevue, il a réussi à reconnaître et à expliquer presque l'en-

semble des apprentissages reçus. Au moment de la discussion sommative, il s'est montré constant : il a offert une performance semblable à celle donnée à sa première discussion et a tenu compte de tous les apprentissages qu'il avait reçus. Nous pouvons donc affirmer que l'élève fort a tenu compte de l'enseignement reçu en classe, ce qu'il confirme en entrevue.

L'élève moyen, de son côté, montre à la discussion sommative qu'il a aussi tenu compte des divers enseignements reçus au cours de la séquence didactique. Cet élève, qui, à sa première discussion, offrait une performance discrète, s'est révélé plus sûr de lui lors de la discussion sommative, tout en tenant compte des différents contenus d'enseignement-apprentissage de la séquence : formulation de questions, registre de langue standard et utilisation de marqueurs de relation et d'organiseurs textuels. En somme, nous pouvons soutenir que l'élève moyen a réussi à prendre en compte, pendant sa discussion sommative, l'enseignement qui avait été donné en classe pendant l'intervention pédagogique.

Pour ce qui est de l'élève faible, nous avons constaté une progression au moment de la discussion sommative, et ce, surtout à propos de la confiance en soi. En effet, cet élève s'est montré davantage à l'aise lors de sa discussion sommative et il avait une fière prestance. Il est resté constant dans ses performances en tenant un registre de langue standard. En entrevue, l'élève faible a mentionné avoir tenu compte de tous les aspects de l'enseignement, sauf de celui des marqueurs de relation et des organisateurs textuels. En résumé, nous affirmons que l'élève faible, d'une manière moins marquée que pour les autres sujets, a pris en compte l'enseignement reçu pendant la séquence didactique.

Les élèves, dans l'ensemble, laissent voir qu'ils ont compris ce qu'était l'oral comme objet d'enseignement. Leur vision de l'oral semble avoir changé et ils comprennent maintenant que la communication orale peut s'apprendre. C'est sans doute cette prise en considération de l'oral comme objet d'enseignement qui explique que deux de nos sujets, le fort et le faible, aient indiqué que l'enseignement reçu allait leur être utile dans d'autres situations de communication, formelles ou informelles.

CONCLUSION

Selon les constatations observées dans la problématique, l'enseignement-apprentissage de l'oral se révèle difficile à réaliser si l'on considère le peu d'enseignement de l'oral en classe de français langue d'enseignement ainsi que le peu d'avancement de la recherche en didactique de l'oral. À la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats de notre recherche, nous considérons avoir atteint les objectifs que nous nous étions fixés. Le premier était de mettre en œuvre une démarche pédagogique en classe de français au secondaire, inspirée du modèle didactique de Lafontaine (2001), permettant un enseignement explicite de l'oral. Le second objectif devait vérifier, par l'intermédiaire de l'enseignant et des élèves, si ceux-ci tiennent compte de l'enseignement reçu au moment d'une prestation formelle. Nous sommes consciente que les conclusions de notre recherche ne sont pas généralisables, en raison du petit échantillon et de la courte durée de l'intervention pédagogique, la présente étude n'étant qu'une étape préliminaire avant d'entreprendre d'autres recherches ayant une portée plus large. Cependant, celle-ci offre une description de la réalité telle qu'elle s'est présentée en classe pendant l'intervention pédagogique.

Quelques pistes de recherche sont envisageables pour actualiser certaines pratiques pédagogiques en lien avec la communication orale. Le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001), étant donné qu'il permet de mettre en place un réel enseignement de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire, pourrait être envisagé pour d'autres années scolaires de l'enseignement secondaire (2^e, 3^e, 4^e ou 5^e secondaire), d'autres groupes d'élèves ou d'autres ordres d'enseignement. Aussi, il est impératif que les enseignants de français langue d'enseignement au secondaire du Québec aient accès à un modèle didactique, par exemple par une formation complète en didactique de l'oral au baccalauréat ou en formation continue, pour qu'ils l'adaptent à leur classe et qu'ils fassent de l'oral un objet d'enseignement. L'utilisation d'un modèle incitera plusieurs pédagogues à développer de nouveaux modèles qui serviront à stimuler la recherche en didactique de l'oral et à diversifier les pratiques pédagogiques en classe.

Pour terminer, la réforme qui prend place dans les écoles secondaires québécoises pendant l'année scolaire 2005-2006 laisse une place importante à la communication. Il faut donc s'assurer que les enseignants sont bien outillés pour répondre aux besoins des apprenants. Agir dès maintenant évitera des écueils qui pourraient influencer les apprentissages de nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de Créteil (2003). « Tentative de définition de l'oral », en ligne, <www.ac-creteil.fr/mission-college/apprentissage_oral/definitions.htm>, consulté le 19 septembre 2003.
- Bergeron, R. (2000). « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe », *Québec français*, 118, p. 30-33.
- Boudreault, P. (2000). « La recherche qualitative », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 141-170.
- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner (1996). « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français », *Tranel*, 25, p. 29-49.
- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner (1998). « L'oral, bon à tout faire (1)?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires », *Repères*, 17, p. 21-40.
- Dolz, J. (2003). « Enseigner l'oral : Des outils pour apprendre et promouvoir le droit à la parole », en ligne, <agora.unige.ch/ctie/educateur/unidete3.htm>, consulté le 19 septembre 2003.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, 2^e édition, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Dulude, F. (1994). « L'enseignement de l'oral en question », *Québec français*, 94, p. 28-30.
- Fritsch, G. (2003). « Pratique et enseignement de l'oral : pistes didactiques », en ligne, <sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-2004.htm>, consulté le 19 septembre 2003.
- Garcia-Debanc, C. (1999). « Évaluer l'oral », *Pratiques*, 103/104, p. 193-212.
- Lafontaine, L. (1995). *Pratiques et perceptions de la communication orale en classe de français langue première chez des enseignants de première, troisième et cinquième secondaires*. Mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2003). « L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/étrangère... une association prometteuse! », dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J.-L. Dumortier et V. Louis (dir.), *Langue et communication en classe de français*, Cortil-Wodon (Belgique), Éditions modulaires européennes, p. 143-165.
- Lazure, R. (1992). *Vers une didactique du français oral. État de question des recherches menées de 1970 à 1990*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.

- Lazure, R. (1994). «L'oral... à bout de souffle?», *Québec français*, 94, p. 22-24.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*, Montréal, Ville-Marie.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal et Paris, Guérin et Eska.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- 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 à Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Programme d'études. Le français, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- 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, p. 3-9.
- Nonnon, É. (1999). «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française)», *Revue française de pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Perrenoud, P. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral», dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- Plessis-Bélaïr, G. (1994). «N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école?», *Québec français*, 94, p. 25-27.
- Roulet, E. (1991). «La pédagogie de l'oral en question(s)», dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 41-54.
- Vasconcelos, J.-M. de (2002). *Mon bel oranger*, Paris, Hachette Jeunesse.
- Wirthner, M. (1994). «Pour une didactique de l'oral», *La lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, 15, p. 3.

CHAPITRE

2

**Analyse comparative
du traitement de l'exposé oral
dans des moyens d'enseignement
québécois et suisses romands**

Roxane Gagnon
Université de Genève
roxane.gagnon@pse.unige.ch

RÉSUMÉ

À l'aide d'une grille d'analyse inspirée des propositions de la didactique du français langue première, l'auteure compare le traitement didactique d'un genre oral, l'exposé, dans des moyens d'enseignement québécois (des maisons d'édition du CEC et de HRW)¹ et suisses romands (COROME). Les résultats de cette analyse critique montrent que les séquences didactiques de COROME élaborées sous la direction des didacticiens Dolz, Noverraz et Schneuwly répondent davantage aux exigences d'un enseignement-apprentissage de qualité et constituent, à l'heure actuelle, l'approche la plus adéquate pour l'enseignement-apprentissage de la communication orale au secondaire.

1. Il s'agit des deux maisons d'édition Centre éducatif et culturel (CEC) et Holt Rinehart Winston (HRW).

Dans la recherche en didactique, s'il y a consensus sur l'importance de rendre visible le travail sur la communication orale, des dissensions existent sur la manière de le rendre manifeste. À l'heure actuelle, de nombreuses approches sont proposées pour enseigner et faire apprendre la communication orale, lesquelles sous-tendent des finalités fort différentes: la communication orale pour servir la participation civique, l'oral pour apprendre ou la communication orale visant la maîtrise² de la langue parlée. Nous considérons que l'approche la plus susceptible de permettre un enseignement-apprentissage efficient de la communication orale est celle qui a été élaborée par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève sous la direction de Dolz et de Schneuwly (1998). En faisant des genres de textes oraux des objets autonomes à l'enseignement-apprentissage de la communication orale, le modèle didactique des Genevois fournit un cadre didactique spécifique qui assure la progression des apprentissages scolaires de la langue parlée.

Dans la première partie de ce chapitre, nous dégagerons les principales propositions concernant l'enseignement-apprentissage de la communication orale dans le domaine de la didactique du français langue première et justifierons notre choix du modèle didactique portant sur les genres oraux publics formels. Par la suite, nous présenterons la grille d'analyse que nous avons conçue afin d'analyser, de comparer et de critiquer le traitement d'un genre emblématique de l'oral scolaire: l'exposé oral. La troisième partie de ce texte est consacrée à la présentation de l'analyse critique du traitement de l'exposé dans deux manuels québécois³ (des maisons d'édition du CEC et de HRW) et dans des moyens d'enseignement suisses romands (COROME). Nous pourrions ainsi déterminer, en fonction des différents points de notre grille, s'il est légitime de penser que les moyens d'enseignement suisses romands sont les plus susceptibles de permettre un enseignement efficient de l'exposé oral.

1. CADRE CONCEPTUEL

Si la communication orale a toujours été présente à l'école, elle a rarement été enseignée pour elle-même, selon ses propres spécificités. L'absence d'orientations didactiques claires, fondées théoriquement et socialement,

2. Nous appliquons dans ce texte les plus récentes rectifications orthographiques.

3. Il s'agit des titres, extraits de Rousselle, Pouliot et Fortier (1999-2000), *Pourquoi? – Le texte explicatif; Lire et dire autrement: français, troisième secondaire*, p. 172-178, et de Richard et Aubin (2000-2001), *Répertoires, Convergences-Divergences: français 4^e secondaire*, chapitre 3, p. 239-242.

explique l'insécurité des enseignants relativement à l'objet d'enseignement que représente la communication orale. Dans le champ des recherches en didactique du français, le débat se situe principalement entre les défenseurs d'un enseignement de type immersif et ceux qui désirent un enseignement autonome de la communication orale. À l'instar de Nonnon (1999), on peut dégager pour l'école trois perspectives d'études sur l'oral. La première concerne l'oral appréhendé par le biais des échanges verbaux quotidiens de la classe. La seconde est liée à l'oral servant la construction de savoirs. La troisième appelle une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement-apprentissage autonome.

1.1. TROIS PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION ORALE

La première perspective, que nous nommons pédagogie de la communication scolaire, répond au besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre pairs, entre groupes et entre mondes culturels de façon que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits ou d'exclusions tout en assurant les apprentissages. Pour mettre en place cette éthique de l'oral dans les échanges verbaux quotidiens de la classe, « [c]ela suppose de s'attacher au fonctionnement réel des classes ordinaires, aux rituels et aux événements qui fondent l'activité effective des enseignants et des élèves » (Nonnon, 1999, p. 90). L'oral devient un outil pour l'enseignement ; on valorise les échanges dans la classe pour amener les élèves à apprendre, à comprendre et à produire en groupe (Coletta, 1998). Perrenoud (1991) s'inscrit dans cette approche : il soutient qu'une pédagogie efficace de l'oral ne nécessite pas la transmission de connaissances étant donné que les compétences se construisent en situation d'interaction. Le sociologue définit la pédagogie de l'oral comme une pédagogie active et interactive dans l'ensemble des disciplines, une manière de gérer un groupe-classe et un plan d'études qui favorisent constamment la participation des élèves, le dialogue, la concertation et le travail en groupe. Aeby, de Pietro et Wirthner (2000) reprochent à cette pédagogie de la communication scolaire de manquer de réalisme étant donné l'incroyable capacité d'observation qu'elle requiert dans le contexte quotidien de la classe. D'ailleurs, dans les pratiques des enseignants de disciplines autres que le français, les objectifs des situations où l'oral est sollicité demeurent d'ordre disciplinaire (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998). Nonnon (1998), pour sa part, affirme que cette conception extensive et globale de l'oral se heurte à la difficile détermination d'exigences claires relatives aux pratiques orales susceptibles de fonder des objectifs d'apprentissage, des éléments de progression et des critères pour mesurer les évolutions.

L'oral renvoie aussi aux processus d'apprentissage et nécessite l'observation de l'activité des élèves et des formes de médiation de l'enseignant. Cette deuxième perspective d'études sur l'oral s'intéresse à la verbalisation, à l'explicitation des démarches, à la métacognition, aux échanges et à la coopération dans un travail commun dans la classe. Cet «oral pour apprendre» intéresse les didactiques de toutes les disciplines et, plus particulièrement, l'équipe de l'Institut national de recherche pédagogique en France qui, dans le cadre des recherches *Oral pour apprendre*, s'interroge sur «les rapports entre le linguistique et le langagier» (Turco et Plane, 1999, p. 152). Les chercheurs de l'INRP étudient le rôle de la verbalisation et des échanges langagiers dans la dynamique de l'apprentissage dans la classe pour déterminer ce qui caractérise l'interaction scolaire servant la construction de savoirs (Turco et Plane, 1999). Prenant appui sur des avancées théoriques réalisées dans le domaine du langage, de la communication et de la cognition, ils travaillent la description de pratiques langagières dans les classes et l'élaboration d'outils didactiques pour les enseignants. Afin d'éviter la confusion entre la discipline d'enseignement et l'objet de recherche, ils ont exclu toutes «les situations ressortissant au domaine du français dans ses dimensions aussi bien textuelles que linguistiques» (Grandaty et Turco, 2001, p. 8). L'approche de l'INRP étant interdisciplinaire, l'oral est considéré comme un outil d'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires: on s'intéresse aux tâches langagières (l'explication, la définition et la représentation de tâches, par exemple), aux séquences textuelles et aux conduites langagières (les conduites interactionnelles ou discursives). Bien que les travaux de l'INRP permettent une meilleure compréhension du rôle de l'interaction verbale dans l'acquisition des contenus scolaires, son approche refuse de faire de l'oral un objet d'enseignement en tant que tel. De plus, comme il est impossible de déterminer à l'avance les événements langagiers, l'oral étant une source d'infinie diversité, nous ne voyons pas comment cette approche assure le développement de nouvelles capacités langagières chez les élèves.

La troisième source de centration s'intéresse à la maîtrise de la langue, au développement de compétences langagières. Elle appelle une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement-apprentissage autonome, à côté de la lecture, de l'écriture, de la grammaire. Cette didactique implique la pratique de certains types de discours et sous-tend une progression, une caractérisation préalable des capacités des élèves, l'évaluation des compétences, des exercices et des supports. L'approche d'enseignement-apprentissage de l'oral par les genres sociaux s'y inscrit, émanant des travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève dirigée par Dolz et Schneuwly. Ces chercheurs suisses romands font des genres de textes oraux des objets autonomes à l'enseignement

de l'oral. Pour eux, l'établissement de séquences didactiques permet que s'esquisse une progression des apprentissages de la langue orale. Chaque genre permet de travailler sur des objectifs variables liés aux quatre niveaux fondamentaux d'opérations du fonctionnement langagier : les représentations du contexte social, la structuration discursive du texte, la représentation des contenus thématiques à développer et le choix des unités linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1998). Le travail sur les genres procure des instruments heuristiques permettant de dégager systématiquement de documents authentiques les régularités de structures et d'emplois ainsi que les stratégies sous-jacentes, en prenant appui particulièrement sur la présence de certaines marques linguistiques. Il permet de contourner le problème de la polysémie et de la complexité des situations orales en se focalisant sur certains aspects privilégiés, à savoir les conventions socio-culturelles et les caractéristiques linguistiques rattachées aux genres.

En misant sur les caractéristiques explicites des genres oraux, le modèle didactique des Genevois précise des contenus d'enseignement de l'oral, ce qui facilite l'élaboration de critères d'évaluation. Ce modèle permet l'évaluation des performances des élèves sur le plan des capacités avant, pendant et après l'enseignement. Avec les *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, produites sous la direction de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001a, b), on adopte une vision longitudinale de l'enseignement-apprentissage de l'oral, vision en accord avec le fait que la maîtrise des formes complexes du discours oral suppose un processus long d'apprentissage. Qui plus est, le modèle des séquences didactiques a fait l'objet d'une formalisation didactique complète. Il est regroupé et explicité dans des *Notes méthodologiques* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001a, b) à l'intention des enseignants et des modules à l'usage des élèves. Les séquences didactiques, utilisées actuellement en Suisse romande, émanent d'une démarche collective de recherche à laquelle plusieurs didacticiens, enseignant et formateurs ont collaboré.

Le modèle didactique des genres de textes oraux apporterait donc une réponse au problème de l'enseignement-apprentissage de l'oral par l'établissement d'un cadre didactique spécifique qui, fondé théoriquement et socialement (Bakhtine, 1984), pourrait pallier l'indigence des stratégies utilisées actuellement en classe. Comme il se base sur les caractéristiques macrostructurelles propres aux genres discursifs, ce modèle possède des régularités qui, pour Plane et Turco (1999), sont nécessaires pour fonder un enseignement.

La présente analyse focalise sur un genre oral public largement étudié (Simonet, 1989; Dolz et Schneuwly, 1998; Zahnd, 1998; Schneuwly et de Pietro, 2003), l'exposé oral. Nous comparons son traitement dans

deux manuels québécois et dans la séquence didactique genevoise afin de valider ou d'invalider notre hypothèse quant à l'efficacité du modèle didactique suisse-romand.

2. PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES: UNE ANALYSE DE DISCOURS PORTANT SUR L'EXPOSÉ ORAL

Nous nous sommes intéressée à l'exposé en raison de son caractère emblématique. Ce genre demeure l'une des seules activités de communication pratiquées avec une réelle fréquence dans la classe de français (Dolz et Schneuwly, 1998). Rappelons qu'il constituait la pierre angulaire du programme du MEQ (1980) et qu'il est l'une des trois principales situations didactiques proposées par le programme de 1995. Il se définit comme un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose. Ce genre permet l'exploitation de sources variées d'information. Largement monologal, il demande un travail de planification, d'anticipation et de prise en compte de l'auditoire (Dolz et Schneuwly, 1998).

Pour cette analyse de discours, nous avons étudié le traitement de l'exposé oral dans la séquence didactique de COROME (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001a, b) et dans deux manuels de deux maisons d'édition québécoises bien connues, à savoir le manuel *Pourquoi? – Le texte explicatif* (Rousselle, Pouliot et Fortier, 1999-2000) destiné aux élèves de troisième secondaire, publié aux Éditions CEC, et le manuel *Répertoire, Convergences-Divergences* (Richard et Aubin, 2000-2001) pour la 4^e secondaire, publié aux Éditions HRW. Ces deux manuels ont la particularité de respecter les orientations didactiques du programme du ministère de l'Éducation québécois (MEQ, 1995) et de proposer un travail d'une certaine ampleur sur l'exposé. Tous ces moyens d'enseignement ont été examinés à l'aide d'une grille d'analyse mettant à profit les concepts récurrents dans les écrits scientifiques lus pour notre recherche, conçue de manière à pouvoir analyser différents types d'activités en communication orale. Cette grille comprend sept principaux aspects.

2.1. GRILLE D'OBSERVATION POUR L'ANALYSE COMPARATIVE DU TRAITEMENT DE L'ORAL DANS LES SÉQUENCES DIDACTIQUES DE COROME ET DANS LES MANUELS QUÉBÉCOIS

Notre grille d'analyse traite comme premier aspect «les caractéristiques générales des activités proposées». Nous regardons la présence ou l'absence d'orientations didactiques générales et, le cas échéant, les principes pédagogiques qui sous-tendent celles-ci (de Pietro et Wirthner, 1998). Par la suite, nous déterminons la finalité des activités en communication orale : l'oral est-il appris pour lui-même ou sert-il à apprendre autre chose ? Il s'agit alors de voir quelle est la conception du mot «oral» : l'oral servant à manifester ou à construire des savoirs ou encore l'oral compris en termes d'acquisition de compétences langagières orales (Nonnon, 1999). Nous observons aussi le temps, le rôle et l'importance impartis aux tâches en communication orale, comparativement à celles en lecture, en écriture et en grammaire.

Le deuxième aspect concerne la planification et le rôle de l'enseignant, c'est-à-dire les indications servant à la préparation des activités. Les moyens d'enseignement comportent-ils des indications sur la langue orale à enseigner et, dans l'affirmative, quelles indications sont données ? Mentionne-t-on des stratégies d'intervention pour aider l'enseignant (Chartrand, 2000) ? Précise-t-on son rôle ? Nous nous arrêtons ensuite aux objectifs et aux contenus d'enseignement-apprentissage. Nous observons la présence ou l'absence d'un ordre de présentation et de degré d'approfondissement des contenus. Enfin, ce deuxième aspect traite de la prise en compte des capacités initiales des élèves (Dolz et Schneuwly, 1998) : de quelle façon les acquis des élèves sont-ils sollicités ?

Le troisième point de la grille porte sur la langue orale telle qu'elle est traitée dans les activités de communication orale en prenant en compte quatre types de capacités : les capacités linguistiques, discursives, psychoaffectives et communicationnelles. Les capacités linguistiques se scindent en deux : la voix (la diction et les faits prosodiques) et la langue (les éléments liés à la norme et aux variétés de langue, la morphologie, la syntaxe et le lexique) dont parlent Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998). Les capacités discursives concernent la structuration de la parole des élèves : l'organisation du discours, la délimitation du sujet, le fil directeur, la pertinence et la crédibilité par rapport aux finalités de la situation de communication (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998). Les aspects psychologiques et affectifs touchent l'expression de soi, la gestion du stress et la motivation personnelle. Les capacités communicationnelles se rapportent à

l'interaction avec l'auditoire ou le partenaire de l'échange ainsi que le travail sur le non-verbal (les attitudes, les gestes, les comportements, les regards, la gestion de l'espace, les silences et les distances sociales).

Les situations de communication proposées, quatrième point de la grille, traitent des thèmes abordés dans les activités. L'oral étant profondément marqué par les pratiques sociales de référence, nous observons les liens établis entre les pratiques sociales scolaires et les pratiques sociales de référence : liste-t-on des contextes, des professions où le genre est présent, dans les situations proposées essaie-t-on d'établir des liens avec le quotidien ou la réalité des élèves (Colletta, 1998) ?

Le cinquième point de la grille porte sur les activités de production réalisées : le moyen d'enseignement analysé prévoit-il des activités préliminaires ou toute autre forme d'exploration ? Nous observons le temps et le lieu assignés à la répétition de la production orale, en totalité ou en partie. Accorde-t-on du temps en classe pour ces répétitions, sont-elles réalisées sous la supervision de l'enseignant ? Avant de présenter la production orale qui sera évaluée, les élèves ont-ils reçu des rétroactions sur leur travail ? En quoi les élèves peuvent-ils développer des savoirs construits exercés ?

L'évaluation est le sixième aspect de la grille : l'oral ne laissant pas de traces, les productions orales ne peuvent être sérieusement évaluées qu'à la condition d'être réécoutes plusieurs fois par les évaluateurs. C'est pourquoi nous vérifions d'abord si le moyen d'enseignement analysé suggère ou nécessite l'utilisation de l'enregistrement, de la vidéo ou des deux moyens à la fois. Nous essayons ensuite de déterminer dans quelle mesure les procédures ou critères d'évaluation sont objectifs et, de ce fait, correspondent au travail véritablement effectué par les élèves, en fonction des situations d'oral proposées et des consignes. Il faut éviter d'évaluer ce que les élèves savent déjà faire avant l'activité et se doter d'indicateurs pour mesurer les acquis et les évolutions qui relèvent spécifiquement du travail oral réalisé lors de l'activité (Nonnon, 2005).

Le septième et dernier point de la grille concerne les relations entre l'oral et l'écrit. Nous observons en effet le rôle de l'écrit : est-il le soutien de la planification et de la mise en texte de la production orale ou est-il mis au service de la production orale ? Nous déterminons à quelle forme de discours, orale ou écrite, la situation proposée par le moyen d'enseignement appartient : langage parlé (directement encodé par le locuteur), langage écrit (directement encodé par le scripteur), langage oralisé (langage oralisé ou discours écrit, comme dans la lecture à haute voix) ou langage transcrit (discours parlé qui est écrit comme dans la prise de notes), selon les distinctions de Rey-Debove (1986/1998, dans Nonnon, 2002). En outre, nous tentons de répertorier des éléments témoignant de la

prise en compte des spécificités de la langue parlée. Nous considérons si le moyen d'enseignement utilise des transcriptions de productions orales, sachant que l'étude de transcriptions d'enregistrements oraux améliore la connaissance de l'oral chez les enseignants et les élèves, un tel travail empêchant d'ailleurs les jugements normatifs et réducteurs de se former (Garcia-Debanç, 1999).

2.2. L'EXPOSÉ ORAL DANS COROME, CEC ET HRW

Avant d'entreprendre l'analyse comparative et critique des moyens d'enseignement à l'aide de la grille, il importe de présenter globalement les projets de communication auxquels chacun d'eux convie. Nous présenterons ensuite l'analyse critique du traitement de l'exposé oral tel que décrit dans les deux manuels scolaires québécois cités, en comparant ce traitement à la séquence didactique de COROME portant sur ce genre (2001). Le lecteur intéressé par les résultats de notre analyse comparative trouvera, en annexe, un tableau présentant, pour chaque point de la grille, les éléments contenus dans les moyens d'enseignement.

La séquence didactique de COROME qui porte sur l'exposé se scinde en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les ateliers et la production définitive. Elle couvre une douzaine de périodes de 50 minutes : chacune des étapes demande entre deux et trois périodes. La séquence est construite de manière à ce qu'il soit possible d'effectuer la production finale en même temps que se tiennent les autres ateliers : ceux-ci sont appelés aussi modules et constituent des suggestions d'itinéraires différents. L'ordre de présentation des modules est donc variable : ils peuvent être traités indépendamment les uns des autres, puisque les activités qu'ils contiennent « constituent des éléments de formation, d'apprentissage ou de remédiation autonomes » (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, p. 382). À la toute fin de la séquence, les élèves doivent présenter un exposé oral dont le sujet implique une dynamique, un processus, une évolution, un changement et une mutation. Cet exposé se fait en équipe de deux et ne doit pas dépasser cinq minutes.

Nous analyserons trois pratiques d'exposé oral dans le manuel *Pourquoi? – Le texte explicatif* pour la 3^e secondaire du CEC (Rousselle, Pouliot et Fortier, 1999-2000). La première activité consiste à demander aux élèves de faire un exposé de cinq minutes à caractère explicatif portant sur une affirmation, sur un fait ou sur un phénomène lié à une matière scolaire autre que le français. Les apprentissages liés au contenu, à l'organisation et au point de vue dans les textes explicatifs ont été faits avant la préparation de l'exposé. La démarche proposée pour la réalisation des exposés

oraux est conforme au processus de communication orale, défini dans le programme d'études de 1995⁴. La deuxième activité consiste en un exposé à caractère explicatif d'environ cinq minutes sur une personne qui, aux yeux des élèves, incarne la réussite. L'objectif étant *sociologique*, l'élève doit expliquer aux élèves de sa classe les raisons pour lesquelles cette personne est si populaire et si importante. Le point de vue adopté doit être engagé et favorable (*Guide d'enseignement*). La troisième pratique, facultative, demande à l'élève de faire un exposé à caractère explicatif d'environ trois minutes afin de participer à une foire aux questions. Chaque élève doit répondre à deux questions de type « pourquoi? ». Le ton de l'exposé doit être didactique et la notion de vulgarisation scientifique est abordée.

Le manuel *Répertoires, Convergences-Divergences : français 4^e secondaire* des Éditions HRW (Richard et Aubin, 2000-2001) propose deux exposés en communication orale : l'exposé oral d'une analyse critique d'une œuvre littéraire et l'exposé oral d'un compte rendu critique d'une émission de télévision portant sur une situation problématique. Nous nous concentrons sur l'exposé oral portant sur une émission de télévision en raison de la nouveauté et de l'originalité du projet. Cette activité commence par le choix du sujet des équipes de deux élèves à partir d'une liste de sujets liés à l'actualité immédiate ou à des préoccupations quotidiennes. Il leur faut consulter les grilles horaires hebdomadaires des émissions de télévision de manière à en trouver une qui présente des dossiers, des reportages ou des analyses sur des sujets controversés et non seulement des personnes qui ne font que discuter entre elles d'une controverse⁵. L'émission doit être analysée à l'aide d'une grille d'écoute structurée en quatre parties : la présentation, l'attaque (amorçage), la partie principale et la clôture (boucle). Lors de la préparation, on propose un plan de l'exposé afin de s'assurer que les élèves font bien un compte rendu et une analyse critique de l'émission choisie. Par la suite, ils doivent répéter leur exposé pour le présenter à la classe.

-
4. Les étapes du processus de communication orale telles que définies par le programme d'études sont les suivantes : planifier sa participation à une situation de communication orale, lire, écouter et réagir, préparer un exposé explicatif, s'exercer et ajuster sa présentation, présenter ses propos et évaluer sa participation à une situation de communication orale (MEQ, 1995, p. 97).
 5. Compte tenu du bassin potentiel d'émissions susceptibles de correspondre à l'énoncé de la consigne, cette portion de l'activité pourrait s'avérer fort difficile.

3. PRÉSENTATION DE L'ANALYSE CRITIQUE

Nous poursuivons par l'analyse critique de ces trois moyens pour chacun des sept paramètres de la grille d'analyse. Nous présentons en annexe, sous forme de tableau schématique, les résultats de notre lecture analytique et comparative des trois moyens d'enseignement.

3.1. LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ACTIVITÉS PROPOSÉES

Les manuels scolaires choisis, respectant les orientations du programme d'études de 1995, n'accordent qu'une infime partie du temps total du cours de français à la communication orale. Les exposés oraux explicatifs et critiques constituent des moyens d'acquérir des savoirs sur l'écrit. Les élèves développent donc leurs capacités à rédiger un texte explicatif ou un compte rendu critique; ils acquièrent aussi certaines techniques de recherche. Fait de façon aussi ponctuelle, le travail sur l'exposé oral ne peut, tant dans le matériel du CEC que dans celui de HRW, s'inscrire dans une démarche systématique à long terme du développement des capacités langagières, l'essentiel étant la réalisation de la tâche. Au contraire, dans la séquence didactique COROME, les genres de textes oraux constituent des objets autonomes d'enseignement-apprentissage. L'essentiel du travail porte sur les capacités orales des élèves. Le but de la séquence est d'amener les élèves à se doter des outils, des connaissances et des matériels dont ils ont besoin pour produire, en équipe de deux, un bon exposé oral. L'approche en spirale, visant à voir plusieurs fois le même genre, mais à des degrés d'approfondissement croissants, assure la progression des capacités orales des élèves et le transfert des apprentissages.

3.2. LA PLANIFICATION ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Il y a très peu d'indications concernant la langue orale à enseigner dans les trois moyens d'enseignement analysés. Comparativement à la séquence de COROME dans laquelle on n'évalue pas directement la qualité de la langue, les grilles d'évaluation des deux manuels québécois comportent des critères sur l'appropriation du vocabulaire, le choix du registre de langue et la construction des phrases. Malheureusement, comme nous le verrons plus loin, ces éléments ne sont travaillés qu'à l'écrit.

Dans le matériel du CEC et de HRW, l'enseignant agit principalement comme guide, puisqu'il suit une démarche préétablie, et comme évaluateur. Dans la séquence didactique, l'approche modulaire lui donne

une plus grande latitude. Les modules de la séquence sont, en effet, des suggestions d'itinéraires différents. L'enseignant est responsable de donner du sens à la séquence, de répartir le travail en fonction des capacités initiales des élèves et, au fur et à mesure, d'adapter ses interventions ainsi que le travail supplémentaire selon les capacités observées chez les élèves. S'il advenait que l'usage des notes pour un exposé pose problème dans la classe, la logique de la séquence nécessiterait de prolonger ce travail jusqu'à ce qu'il soit maîtrisé par tous les élèves. C'est l'enseignant, en définitive, qui détermine l'ordre de présentation et le degré d'approfondissement des notions. Dans les manuels québécois, les étapes des démarches de travail assurent l'ordre des apprentissages, mais il n'est pas fait mention de degrés d'approfondissement et pas davantage des capacités initiales des élèves. Étant donné que la prise en compte des capacités initiales sert à détecter les lacunes des plus faibles et à trouver des remédiations, cette omission dessert les élèves faibles ou ceux qui viennent de milieux où domine le langage populaire. L'adaptabilité de la démarche de travail et des activités prévues est moindre, l'enseignant devant lui-même trouver des façons de différencier son enseignement en fonction du groupe et des élèves. Les objectifs contenus dans les activités des deux manuels portent principalement sur l'acquisition d'une démarche de travail, alors que, dans le matériel de COROME, ils sont liés aux caractéristiques du genre. La même remarque s'applique aux contenus : dans les moyens romands, ils se rattachent aux caractéristiques du genre, alors que, dans les manuels, ils varient énormément. Ce dernier élément représente un grand avantage des moyens romands, puisqu'il importe de délimiter les contenus et de circonscrire les objectifs afin d'aider les élèves à se représenter l'objet du travail et de rendre possible l'évaluation (Nonnon, 2005).

3.3. LES ASPECTS DE LA LANGUE ORALE TRAITÉS

Dans la séquence de COROME, la voix et la langue font l'objet d'un travail : on analyse des visionnements, on mène des discussions, on s'exerce à la formulation et à la reformulation ainsi qu'à la lecture à haute voix. Les activités des manuels québécois ne prévoient aucun exercice permettant de travailler ces aspects ; il n'y a que quelques références à ceux-ci au moyen de la présentation de la démarche. Pourtant, on s'y réfère dans les critères d'évaluation où ils ont, en moyenne, une valeur de 35 % de la note globale.

Les activités des manuels québécois font une plus grande place aux aspects portant sur les capacités discursives. On y aborde la détermination du sujet, l'élaboration du plan ou le regroupement des informations dans le plan ou, encore, l'adaptation du propos au sujet, à la situation de

communication ou au destinataire. La séquence de COROME a l'avantage de traiter certains aspects, comme l'introduction de l'exposé, la sélection et la structuration de l'information, l'appariement de la source, du support et de l'information de façon systématique. C'est en se focalisant sur les régularités de structures qu'elle permet l'approfondissement des caractéristiques discursives du genre.

Inexistantes dans le manuel de HRW, les capacités psychoaffectives occupent un peu plus d'espace dans le manuel du CEC. Toutefois, ces capacités ne font pas l'objet d'un travail, alors que dans les moyens romands des extraits vidéo humoristiques et des exercices ludiques dédramatisent le contexte de l'exposé par la distanciation. Le concepteur de la séquence a volontairement omis la production initiale de l'exposé afin d'éviter l'exigence d'un trop grand investissement des élèves avant qu'ils effectuent les apprentissages nécessaires. Au cours de la séquence, des échanges et un exercice d'improvisation leur permettent de pratiquer le genre, en totalité ou en partie. C'est là la principale différence entre les moyens d'enseignement analysés. Alors que la séquence vise à réduire la tension, les élèves qui travaillent avec les manuels québécois produisent leur exposé devant la classe, uniquement lors de l'évaluation sommative, donc avec un niveau de stress probablement extrêmement élevé et sans possibilité de retour.

La prise en compte du destinataire est un aspect lié aux capacités communicationnelles qui est traité dans les deux manuels québécois : beaucoup chez CEC, où les caractéristiques, la compréhension, l'intérêt et les questions du destinataire sont considérés, et dans une moindre mesure chez HRW, où la prise en compte du destinataire constitue un des critères de la grille d'évaluation. La séquence de COROME ne traite pas la notion même de destinataire ; elle porte cependant sur les interactions entre les orateurs, alors qu'il n'y a rien sur ce point dans le manuel de HRW qui propose aussi un exposé à plusieurs voix. L'activité de HRW accorde une grande importance à l'écoute avec la grille d'écoute d'un reportage de télévision, alors que les deux activités du CEC ne renferment aucune indication sur cet aspect. La séquence didactique de COROME, recourant fréquemment aux enregistrements vidéo, travaille aussi beaucoup l'écoute. Ces enregistrements vidéo permettent un travail d'observation et d'analyse sur la communication non verbale des élèves. Ce dernier aspect n'est pas touché chez CEC. Hormis la grille d'écoute contenue dans le manuel de HRW, les manuels québécois ne traitent des aspects liés aux capacités communicationnelles que dans leurs critères d'évaluation. Dans COROME, ils sont abordés et travaillés par un processus de découverte et d'observation.

3.4. LES SITUATIONS DE COMMUNICATION PROPOSÉES

Seuls les thèmes du manuel de HRW sont déterminés en fonction des intérêts des élèves. Le thème de l'exposé a l'avantage d'y être très près de la réalité des élèves, étant donné la place omniprésente qu'occupe la télévision de nos jours. De plus, il incite l'élève à porter un regard critique sur la performance orale de débatteurs et sur ce genre d'émission de télévision populaire. Dans la séquence didactique de COROME, les élèves réfléchissent à des situations dans lesquelles il est nécessaire de présenter un exposé en public. La justification de l'étude de ce genre est absente des deux manuels québécois, ce qui est dommage puisqu'elle légitime le travail à faire et, surtout, peut donner envie aux élèves d'être de meilleurs orateurs.

3.5. LES ACTIVITÉS DE PRODUCTION RÉALISÉES

Aucun exercice de répétition du genre, que ce soit avant, pendant ou après la présentation de l'exposé oral, n'est prévu dans les deux manuels québécois analysés. La présentation terminant la démarche représente l'unique occasion pour les élèves de pratiquer ce genre devant la classe. Aussi, sauf dans le cas de quelques stratégies et recommandations contenues dans les deux manuels, la répétition de l'exposé n'est prise en charge, à moins de parents conciliants, que par les élèves. On voit mal comment ceux-ci peuvent arriver à s'approprier et à maîtriser le genre sans avoir eu l'occasion de le pratiquer devant l'enseignant et d'en avoir reçu des rétroactions. À l'opposé, plusieurs moments sont prévus dans la séquence didactique de COROME pour que les élèves s'exercent avant de présenter leur production finale. Ils peuvent participer à un débat et à des discussions. Ils ont la possibilité d'apprendre à moduler leur voix au cours d'un exercice de lecture à haute voix, ils travaillent aussi la formulation et la reformulation de contenus. Ainsi, seule la séquence didactique de COROME permet que les savoirs soient construits et exercés avant d'être évalués.

3.6. L'ÉVALUATION

L'enseignant qui applique la séquence didactique de COROME doit, afin de différencier son enseignement, multiplier les évaluations formatives. Le manuel du CEC ne prévoit qu'une seule évaluation formative, le manuel de HRW, aucune. Malgré cela, tous les moyens d'enseignement analysés contiennent une grille pour évaluer de façon sommative la production orale. Les critères d'évaluation des activités des manuels québécois sont fort similaires : contenu et organisation, fonctionnement de la langue et

présentation dans *Convergences-Divergences*; adaptation des propos à la situation de communication, cohérence des propos et qualité de la langue dans *Pourquoi? – Le texte explicatif*. Certains critères, comme ceux qui sont liés à la qualité de la langue, ne sont pas suffisamment explicités, ce qui laisse place à l'interprétation de l'enseignant et à l'arbitraire. Dans le matériel de COROME, ce sont les élèves, avec l'aide de l'enseignant, qui formulent les critères d'évaluation. Aussi, ils savent ce sur quoi ils sont évalués et, ce faisant, nous présumons qu'ils apprennent davantage comment progresser.

3.7. SUR LES RELATIONS ENTRE L'ÉCRIT ET L'ORAL

L'écrit occupe une place beaucoup moins importante dans la séquence didactique de COROME que dans les deux manuels québécois. Dans la séquence, l'écrit sert la recherche d'informations, la construction de l'exposé et l'élaboration de fiches. On y travaille la prise de notes adaptée à un destinataire en vue d'aider les élèves à produire un exposé oral vivant (Pfeiffer-Ryter, Demaurex et Dolz, 2004). Chez CEC (Rousselle, Pouliot et Fortier, 1999-2000) et chez HRW (Richard et Aubin, 2000-2001), l'écrit demeure le soutien de la planification et de la textualisation de l'exposé; la rédaction d'un texte vient d'ailleurs terminer les étapes de la démarche de l'exposé oral critique et du premier exposé oral explicatif. Ces deux manuels ne marquent pas non plus les spécificités de la langue parlée par rapport à la langue écrite, puisque les productions orales des élèves correspondent à des oralisations de textes et sont évaluées à l'aide de critères propres à l'écrit. Ainsi, nous pouvons conclure que ces deux manuels n'aident pas les élèves à améliorer la qualité de la langue orale.

CONCLUSION

À la lumière de cette analyse critique, il est clair que la séquence didactique de COROME permet davantage l'acquisition des capacités orales nécessaires à la production d'un exposé oral. La démarche et les activités de cette séquence se rapportent plus à la nature des performances langagières requises pour l'exposé oral que celles des moyens d'enseignement québécois. La séquence vise à faire apprendre la communication vivante. L'exposé oral, tel qu'il est présenté dans les manuels québécois analysés, est pratiqué sans véritable approche didactique, sans activités portant sur la construction langagière et sans stratégies concrètes d'interventions didactiques de la part de l'enseignant. En raison du peu de temps alloué au travail sur l'oral lui-même, de l'absence de distinctions entre la langue

écrite et la langue orale et de la trop grande place de l'écrit, les moyens d'enseignement québécois favorisent la production d'écrits oralisés et non d'authentiques exposés oraux.

Le modèle didactique dont la séquence de COROME est tirée s'avère le fruit d'un travail de recherche, mené par une équipe de didacticiens, de formateurs et d'enseignants. Chacune des séquences sur les genres publics a été testée dans les classes de façon à publier les moyens d'enseignement qui soient les mieux adaptés et les plus efficaces. La comparaison avec les deux manuels scolaires québécois, conçus à partir d'une démarche plus « traditionnelle » de publication, comporte donc sa part de limites. Avec un peu plus de temps et davantage de moyens, nous aurions aimé comparer ces trois moyens d'enseignement en situation réelle d'enseignement. Il aurait alors été possible de constater nos résultats d'analyse et de vérifier s'ils se confirmaient dans le « feu de l'action ».

A N N E X E

L'exposé oral dans COROME, CEC, HRW

Analyse comparative

<i>Paramètres de la grille d'analyse</i>	<i>COROME (7^e à 9^e année¹) L'exposé oral</i>	<i>CEC (3^e secondaire) L'exposé oral explicatif</i>	<i>HRW (4^e secondaire) L'exposé oral critique</i>
Caractéristiques générales	<ul style="list-style-type: none"> – Modèle didactique des genres. – Processus de découverte et d'observation. – Approche « en spirale » : voir un même genre plusieurs fois au cours de la scolarité avec approfondissements croissants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Objectifs du programme du MEQ² 1995. – 25 pages sur 246 pages du manuel consacrées aux activités; respect du 10% du temps total alloué au volet oral. – Activités sporadiques; accent mis sur la tâche à accomplir. 	<ul style="list-style-type: none"> – Objectifs du programme du MEQ 1995. – 30 pages sur 345 pages consacrées à l'oral; respect du 10%. – Le temps consacré à l'oral devrait intégrer d'autres apprentissages; on privilégie le processus de travail plutôt que la présentation de l'exposé (<i>Notes péd.</i>: A-38).

1. L'équivalent de la 1^{re} à la 3^e secondaire au Québec.
2. Les objectifs du programme de 1995 pour le volet « communication orale » sont les suivants: planifier sa participation à une situation de communication, visionner un documentaire, réagir aux propos entendus, préparer un exposé explicatif, s'exercer et ajuster sa présentation, présenter ses propos et évaluer sa participation à une situation de communication orale (MEQ, 1995, p. 97).

	COROME	CEC	HRW
La planification des activités et le rôle de l'enseignant	– Le genre définit ce qui est « dicible » : les structures textuelles ou les moyens linguistiques utilisés.	– Les indications concernant la langue orale à enseigner contenues dans trois critères de la grille d'évaluation.	– Les indications concernant la langue orale à enseigner contenues dans trois critères de la grille d'évaluation.
	– Les modules et les activités indépendants, répartis par l'enseignant en fonction des capacités initiales des élèves.	– L'enseignant : guide et évaluateur. Pas de prise en compte des capacités initiales. – Les étapes de la démarche de travail : ordre de présentation.	– L'enseignant : guide et évaluateur. Pas de prise en compte des capacités initiales. – Les étapes de la démarche de travail : ordre de présentation.
	– Les objectifs de la séquence : amener les élèves à percevoir les stratégies mises en œuvre pour réussir un exposé oral, à acquérir des outils pour préciser des contenus selon une logique planifiée et à mettre en œuvre un exposé.	– Aucun objectif mentionné.	– En plus des objectifs du programme d'études de 1995, les objectifs sont : l'apprentissage d'une démarche de travail et le développement d'habiletés (prise de notes, analyse d'un reportage, détermination du contenu et organisation de l'exposé, révision et correction).
	– Les contenus : les caractéristiques du genre.	– Les contenus : les apprentissages faits sur le texte explicatif.	– Les contenus : l'exposé oral critique, le reportage de télévision, les phénomènes sociaux et les termes techniques relatifs aux médias.

	COROME	CEC	HRW
Les aspects de la langue orale traités: les capacités linguistiques	– Analyse d’extraits vidéo d’échanges ratés et réussis entre orateurs.	– Stratégies recommandées: être plus dynamique, faire des pauses, parler assez fort, n’adopter un débit ni trop rapide, ni trop lent.	– La grille d’écoute de l’émission: la clarté et l’intelligibilité des commentaires ainsi que la qualité des questions des intervieweurs.
	– Exercice de formulation orale de contenus à partir d’étiquettes et exercice de lecture à voix haute.	– Quatre critères d’évaluation: un sur la voix, trois sur la langue.	– 10% de la pondération pour la voix, 25% pour le choix du vocabulaire et la structuration des phrases et 5% pour le registre de langue.
	– Exercice d’appariement de phrases, de thèmes.		
Les aspects de la langue orale traités: les capacités discursives	– Visionnement d’exposés et mini-débat: les enjeux de l’exposé.	– Élaboration de fiches.	– Le plan de l’exposé est compris dans le manuel; toutes les informations que l’élève doit inclure sont aussi présentes.
	– Extraits vidéo et retranscriptions d’introductions pour montrer la présence d’un plan.	– Liste de stratégies afin de préciser le sujet de l’exposé, de prévoir l’organisation de l’exposé, de préparer le plan et les fiches-contenus.	– La grille d’écoute de l’émission assure que les informations relevées et les commentaires faits par les élèves sont pertinents et crédibles au regard de la situation de communication.
	– À partir de thèmes, les élèves doivent imaginer les parties composant le corps de l’exposé.		– Deux critères d’évaluation: marques nécessaires à la compréhension de l’explication et maintien du point de vue.

	COROME	CEC	HRW
Les aspects de la langue orale traités: les capacités discursives	<ul style="list-style-type: none"> À partir de sources d'information, en fonction du thème, distinguer l'essentiel de l'accessoire. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Appariement de la source, de l'information et du support. 		
Les aspects de la langue orale traités: les capacités psycho-affectives	<ul style="list-style-type: none"> Les exemples filmés servent à aborder la problématique de l'expression orale de façon légère. 	<ul style="list-style-type: none"> Stratégies recommandées: présenter son exposé à d'autres, s'exercer devant un miroir, utiliser l'humour. 	<ul style="list-style-type: none"> Absence d'aspects liés aux capacités psychoaffectives.
	<ul style="list-style-type: none"> Possibilités pour les élèves de mettre à l'essai leurs apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> Un texte sur le trac. 	
Les aspects de la langue orale traités: les capacités communicationnelles	<ul style="list-style-type: none"> Module complet consacré à la mise en œuvre de l'exposé: analyse d'extraits vidéo, astuces mimées et jouées d'un acteur professionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> L'accent est mis sur la prise en compte du destinataire et l'adaptation des propos à la situation de communication. 	<ul style="list-style-type: none"> Un des critères d'évaluation: la prise en compte de l'intérêt du destinataire.
	<ul style="list-style-type: none"> Combiner les interventions entre les orateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> Non-verbal peu travaillé. Recommandations: regarder son auditoire et faire des pauses. 	<ul style="list-style-type: none"> Grande place accordée à l'écoute grâce à la grille d'écoute de l'émission.
	<ul style="list-style-type: none"> Exercice de mesure de l'écoute et fréquent recours à la vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> Aucun travail sur l'écoute. 	<ul style="list-style-type: none"> Aucun travail sur le non-verbal, sauf avec la grille d'écoute. 5% pour «les mimiques et les gestes sont adaptés à la situation de communication».

	COROME	CEC	HRW
Les situations de communication proposées	– Des thèmes dynamiques qui traitent d'un processus, d'une évolution, d'un parcours.	– Un thème lié à une autre matière que le français, un exposé sociologique sur une personne qui incarne la réussite, la vulgarisation d'un phénomène scientifique.	– Souci de présenter un projet authentique et réel, ayant beaucoup de résonances dans le quotidien des élèves.
	– Établissement de liens entre la pratique scolaire et les pratiques sociales de référence.	– Aucun lien établi entre la pratique scolaire de l'exposé et les pratiques sociales de référence.	– Aucun lien établi entre la pratique scolaire de l'exposé et les pratiques sociales de référence.
Les activités de production réalisées	– Deux échanges : les contextes de l'exposé oral et la clarté à l'oral.	– Aucune activité préliminaire.	– Aucune activité préliminaire.
	– Exercice de lecture à haute voix devant un groupe d'élèves.	– Une étape de la démarche est prévue pour la pratique, si le temps le permet.	– La présentation finale : l'unique occasion pour les élèves de pratiquer le genre en public.
	– Exercice d'improvisation orale : mini-exposé.	– Les élèves présentent l'exposé une seule fois devant la classe.	
L'évaluation	– Multiplication des évaluations formatives pour respecter la différenciation de l'enseignement.	– Trois évaluations : celle de l'enseignant, celle des camarades de classe, celle de l'élève lui-même.	– Grille divisée en trois parties : contenu et organisation, fonctionnement de la langue et présentation. Le fonctionnement de la langue et la présentation ne sont pas travaillés.

	COROME	CEC	HRW
L'évaluation	– Critères d'évaluation: la liste des règles et des constats élaborée par les élèves et l'enseignant.	– Si le temps le permet, une évaluation formative et une évaluation sommative.	– Aucune utilisation de l'enregistrement ou de la vidéo.
	– Utilisation de l'enregistrement pour l'évaluation.	– Les critères de la grille d'évaluation liés à la qualité de la langue non travaillés.	
		– Aucune utilisation de l'enregistrement ou de la vidéo.	
Les relations entre l'écrit et l'oral	– 6 activités d'écriture sur 19 activités au total.	– Oralisation de texte: planification et textualisation écrites.	– Oralisation de texte: la présentation orale est la suite logique de toutes les étapes de rédaction.
	– L'écrit pour la recherche, la construction de l'exposé, l'élaboration de fiches.	– Les caractéristiques textuelles d'un exposé à caractère explicatif sont les mêmes que pour un texte écrit explicatif.	– Absence des éléments propres au genre de l'exposé oral.
	– Retranscriptions pour analyse des dimensions sémantiques et syntaxiques de l'oral.		

BIBLIOGRAPHIE

- Aeby, S., J.-F. de Pietro et M. Wirthner (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*. Dossier préparatoire aux journées des 5 et 6 octobre 2000, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Chartrand, S.-G. (2000). «La communication orale du programme de 1995; point de vue d'une didacticienne» et «Une pratique de communication orale»: la justification de ses dires», *Québec français*, 118, p. 45-47.
- Colletta, J.-M. (1998). «Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions», dans C. Fintz (dir.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation?*, Paris, Sémantiques, p. 223-290.
- Dolz, J., M. Noverraz et B. Schneuwly (2001a). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, II(3/4), Bruxelles, De Boeck.
- Dolz, J., M. Noverraz et B. Schneuwly (2001b). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, IV(7/8/9), Bruxelles, De Boeck.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral; initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Gadet F., C. Le Cunff et G. Turco (1998). «L'oral pour apprendre; évolution dans le champ de la didactique», *Repères*, 17, p. 3-8.
- Garcia-Debanc, C. (1999). «Évaluer l'oral», *Pratiques*, 103/104, p. 193-212.
- Grandaty, M. et G. Turco (dir.) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- L'enseignement du français en Suisse romande: un état des lieux et des questions*, Neuchâtel, Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Programme d'études; français langue maternelle 4^e secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programme d'études. Le français: enseignement secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Nonnon, É. (1998). «L'apprentissage des conduites de questionnement; situations et tâches langagières», *Repères*, 17, p. 55-85.
- Nonnon, É. (1999). «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques», *Revue française de pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Nonnon, É. (2002). «Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale», *Pratiques*, 115/116, p. 73-92.

- Nonnon, E. (2005). «Entre description et prescription, l'institution de l'objet: Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral?», *Repères*, 31, p. 161-188.
- Perrenoud, P. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral», dans P. Perrenoud, M. Wirthner et D. Martin (dir.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 15-40.
- Pfeiffer-Ryter, V., M. Demaurex et J. Dolz (2004). «Prendre des notes pour un exposé oral: intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire», *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, <www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/>.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Richard, S. et S. Aubin (2000-2001). *Répertoire, Convergences-Divergences: français 4^e secondaire*, Laval, Éditions HRW, 5 volumes.
- Rousselle, J., K. Pouliot et D. Fortier (1999-2000). *Pourquoi? – Le texte explicatif; Lire et dire autrement: français, troisième secondaire*, Anjou, Éditions CEC, 5 tomes en 13 volumes.
- Schneuwly, B. et J.-F. De Pietro (2003). «Le modèle didactique du genre: un concept d'ingénierie didactiques», *Les cahiers Théodile*, 3, p. 27-52.
- Simonet, R. (1989). *L'exposé oral*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Turco, G. et S. Plane (1999). «L'oral en situation scolaire; interaction didactique et construction de savoir», *Pratiques*, p. 149-171.
- Zahnd, G. (1998). «L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs», *Repères*, 17, p. 41-54.

PARTIE

2

*L'ORAL POUR APPRENDRE:
QUELS ENJEUX
DANS LA CONSTRUCTION
DES CONNAISSANCES?*

CHAPITRE

3

Oral et écrit réflexifs

Quelle interrelation
pour le développement
du commentaire?

Manon Hébert
Université de Montréal
manon.hebert@umontreal.ca

RÉSUMÉ

L'auteure s'intéresse au rôle des cercles littéraires entre pairs (oral réflexif) pour le développement de la pensée critique en lecture littéraire. Selon l'hypothèse socioconstructiviste, ce type de dispositif didactique basé sur la coconstruction du sens permettrait de modeler les habiletés cognitives de haut niveau (Almasi, 1995). Dans les classes, les cercles littéraires sont souvent précédés ou suivis d'activités d'écriture, tels les journaux de lecture, qui visent à soutenir la réflexion individuelle avant ou après les sessions de travail entre pairs. À partir d'une relecture des données issues de sa recherche doctorale (Hébert, 2003a), l'auteure a voulu mieux comprendre en quoi le caractère naturellement dialectique de l'oral pourrait se transférer à l'écrit dans les journaux de lecture individuelle. Quelles variables pourraient limiter ou faciliter le transfert? Dans les limites du dispositif mis en place, elle a remarqué que les propos tenus à l'écrit influencent davantage ce qui est discuté à l'oral que l'inverse. En revanche, les élèves qui choisissent de développer dans leur journal les contenus discutés à l'oral produiraient des commentaires écrits souvent plus développés, et ce, surtout dans le cas des élèves plus faibles. Ces résultats préliminaires constituent des pistes de réflexion intéressantes pour mieux saisir l'interrelation entre l'oral et l'écrit réflexifs, entre la pensée collective et individuelle dans le cas de la rédaction de commentaires critiques en classe de littérature.

La lecture littéraire en situation scolaire doit être comprise comme une activité de production de discours puisque son évaluation ne peut se passer de l'oral ou de l'écrit – certains allant même jusqu'à dire que ce serait «le commentaire qui crée la littérarité du texte» (Daunay, 1999, p. 34). Par conséquent, l'un des défis en didactique de la littérature est de mener conjointement l'enseignement de la compréhension en lecture et celui de la production d'un discours critique (qu'il soit oral ou écrit). Dans la foulée des théories socioculturelles de l'apprentissage montrant l'importance de la verbalisation chez l'enfant (Vygotski, 1934/1985), de nombreux chercheurs ont ainsi émis l'hypothèse que les cercles littéraires pourraient fournir le contexte d'interactions sociales ou d'étayage par les pairs nécessaire pour modeler les habiletés cognitives de haut niveau qu'exige l'interprétation littéraire (Almasi, 1995; Hébert, 2003a). Examinés sous l'angle de la réflexivité, les cercles littéraires s'avèrent une situation d'interdiscursivité complexe, située aux confins de l'oral et de l'écrit. Il est plutôt rare, en effet, que les élèves qui discutent d'une œuvre en classe ne l'aient pas auparavant travaillée à l'écrit et n'aient pas à approfondir cette réflexion collective par la suite, que ce soit sous forme de compte rendu, d'examen, de journal dialogué ou autres.

Notre objectif consiste ici à mieux cerner la nature des relations entre l'oral et l'écrit dans ces deux types de tâches réflexives propres à la didactique du roman: les cercles littéraires et le journal de lecture. Plus précisément, par l'analyse d'extraits de journaux et d'épisodes de discussion d'élèves de première secondaire lisant le même roman, nous essaierons de mieux comprendre l'interrelation entre la réflexion collective à l'oral et la réflexion individuelle à l'écrit en fonction des caractéristiques de la tâche attendue, soit élaborer un commentaire littéraire. Nous analyserons ainsi les différences quant aux types de contenus abordés à l'oral (entre pairs) comparés à ceux développés à l'écrit (individuellement); puis quant au degré d'élaboration de ces différents contenus. Enfin, nous verrons en quoi semblent se distinguer les élèves forts et moins forts dans leur capacité à «réfléchir» les discours en situation de coconstruction du sens. Auparavant, nous allons cependant examiner les données du contexte dans lesquelles s'inscrivent ces résultats, d'abord en nous penchant sur la place de l'oral et de l'écrit réflexifs dans les programmes de français.

1. STATUT DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT RÉFLEXIFS DANS LES PROGRAMMES DE FRANÇAIS

La pédagogie traditionnelle axée sur le produit fini accorde peu d'attention aux processus de construction du sens qui caractérisent la lecture littéraire et la pensée réflexive. Le statut de l'oral et de l'écrit réflexifs dans

le développement des compétences n'est pas encore très assuré dans les récents programmes de français, et il semble l'être encore moins dans le programme du secondaire comparé à celui du primaire (MEQ, 2001 et 2003). Par exemple, dans le programme de français du primaire, « Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée » figure comme l'une des cinq composantes de la compétence « Communiquer oralement » et conduit à un critère d'évaluation de fin de cycle : « À la fin du troisième cycle, l'élève explore verbalement de nombreux sujets avec d'autres personnes afin d'élaborer sa pensée » (MEQ, 2001, p. 82-83). Quelques stratégies « d'exploration » illustrent les caractéristiques de ce type d'oral, comme le fait de « chercher à préciser sa pensée » ou encore de « prendre des risques de formulation, même s'il doit y avoir des répétitions, des maladresses, des hésitations » (MEQ, 2001, p. 93). Dans le programme du secondaire, il ne s'agit plus d'exploration du sens, mais de construction du sens. Pour ce qui est de la compétence « Écrire des textes variés », la dimension réflexive s'y avère beaucoup moins affirmée, pour ne pas dire à peu près absente, autant dans le programme du primaire que dans celui du secondaire. Il faut dire que l'oral et l'écrit réflexifs ne correspondent pas d'emblée à des pratiques sociales de référence auxquelles tentent de répondre les programmes articulés dans une perspective de développement des compétences.

Or, dans le modèle transactionnel que nous allons bientôt expliquer et qui a été ici développé pour des élèves de première secondaire, le journal de lecture est considéré comme un écrit de type réflexif et transitoire qui sert d'abord à soutenir le développement dans le temps de la compréhension d'un roman et, ensuite, les échanges entre pairs à l'oral. Avant chaque discussion, l'élève rédige de brefs commentaires sur sa lecture dans la perspective d'alimenter les échanges. Après les discussions, l'élève est invité à développer plus longuement quelques commentaires de son choix pour structurer les apprentissages, sur un plan individuel. On peut ainsi qualifier ce genre de journal de lecture d'écrit intermédiaire, en ce sens qu'il n'est pas à considérer comme un produit fini, mais tout à la fois comme des « traces et outils de l'activité cognitive des sujets en train de résoudre des problèmes et de construire des savoirs » (Crinon, 2002, p. 139). En effet, comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002b, p. 25) dans leur ouvrage portant sur l'oral et l'écrit réflexifs :

Dans les classes où l'on pense, parle, lit « le stylo à la main », où l'écriture est permanente et se nourrit des échanges avec les pairs, avec le maître, avec des œuvres, avec des documents, où elle accompagne diverses autres tâches, l'élève est amené à produire une grande quantité et une grande diversité de textes, tous à des degrés divers préparatoires, intermédiaires d'autres textes, d'autres activités.

1.1. LIENS ENTRE ORAL ET ÉCRIT RÉFLEXIFS : OBJECTIFS ET QUESTIONS

S'il est vrai que « l'école ignore majoritairement l'oral réflexif » (Jaubert et Rebière, 2002, p. 163), et que les programmes de français actuels restent très discrets sur le rôle et les modalités de l'écrit réflexif, on peut facilement s'imaginer que les études portant sur les tâches scolaires mixtes, situées aux confins de l'oral et de l'écrit réflexifs, sont encore à peu près inexistantes et que les outils méthodologiques pour les cerner et mieux en évaluer la portée et les caractéristiques sont à construire. Compte tenu de la relative nouveauté de ce type de tâches réflexives en classe de littérature, nous avons formé le projet, dans notre étude doctorale, d'observer ce qui se passe dans les cercles littéraires entre pairs, c'est-à-dire de décrire une activité discursive dialogale dans ses dimensions cognitive et sociale (Hébert, 2003a, 2004a). Et comme nous convenons avec Chabanne et Bucheton (2002a, p. 11) que les avancées dans la compétence orale d'un élève sont « indissociables de ce qui est à dire », nous avons ainsi analysé trois variables en interrelation dans les cercles littéraires : les modalités de lecture (ou le type de contenus) et de collaboration (type d'interactions) employées par les élèves dans les discussions, de même que la qualité ou le degré de développement de leurs discours. Dans le sillon de cette première recherche, à partir de données secondaires, nous nous demandons actuellement en quoi le caractère dialectique de ce type de discussion pourrait se transférer à l'écrit dans les journaux de lecture pour améliorer la pensée critique, sur un plan individuel. Quelles variables pourraient limiter ou faciliter le transfert ? Quels ponts établir en classe entre ce type d'oral et d'écrit réflexifs ?

On sait de manière assez générale que, sans une tâche d'écriture préalable, les échanges en classe portant sur les œuvres littéraires restent la moitié du temps des descriptions de surface ; alors qu'ils atteignent majoritairement un niveau plus abstrait s'ils sont précédés d'une réflexion à l'écrit (Beach, 1993 ; MacMahon et Raphaël, 1997). En retour, les discussions modifient le contenu des réflexions écrites (Maxwell, 1992), parce qu'elles permettent aux élèves de voir les pairs utiliser de multiples stratégies d'interprétation. Plusieurs questions, cependant, restent encore. Par exemple, comment s'opèrent le tissage et l'intégration de tous ces discours, considérant que le commentaire littéraire est déjà, en lui-même, un discours second ? Quelles différences entre les élèves faibles et forts dans leur capacité à se réapproprier, à l'écrit, en situation de réflexion individuelle, le fruit des interprétations partagées à l'oral entre pairs ? Enfin, sachant que le développement d'une pensée réflexive repose sur l'articulation d'une pensée critique et créative, consciente de ses causes et de ses conséquences,

et que cela requiert des compétences argumentatives et métacognitives de haut niveau (Pallascio et Lafortune, 2000, p. 3), quels types d'outils l'enseignant peut-il fournir en amont et en aval pour soutenir et structurer les échanges et la réflexion ?

2. CADRE THÉORIQUE : LA LECTURE LITTÉRAIRE DANS UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Selon les principes de l'approche transactionnelle, le premier objectif d'enseignement en lecture littéraire devrait être d'encourager la prise de conscience par l'élève et par le groupe de la nature évolutive de leurs processus de compréhension et de la pluralité des interprétations (Bruner, 1996; Rosenblatt, 1982). Les définitions actuelles de l'acte de lecture conviennent du fait que la compréhension en lecture résulte d'un dialogue ou de l'interaction entre plusieurs types de variables ou de discours : celui du lecteur, du texte et du contexte (Giasson, 1990). Les recherches de Vygotski (1934-1985) soutiennent que les habiletés de haut niveau, comme celles qu'exige la lecture littéraire, ne sont pas des connaissances qui s'acquièrent par transmission directe de connaissances, mais qui s'apprennent par imitation et s'intériorisent progressivement grâce à la verbalisation, au soutien et au modelage des pairs ou des adultes plus avancés. Ainsi, en classe, les approches d'enseignement par les pairs, qui tentent d'intégrer les multiples niveaux de fonctionnement de l'élève (affectif, cognitif, métacognitif et social), auraient des effets nettement supérieurs aux approches individuelles traditionnelles pour l'apprentissage de la langue maternelle (Fuchs, Fuchs et Kazdan, 1999; Peklaj et Vodopivec, 1999). Par exemple, les cercles littéraires entre pairs, en leur permettant de générer, verbaliser et confronter leurs propres opinions et questions, favoriseraient la compréhension-interprétation des textes littéraires (Almasi, 1995; Brown, Pressley, Van Meter et Schuder, 1995; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001).

Selon l'étude doctorale d'Almasi (1995), les discussions menées par les pairs présenteraient ainsi plusieurs avantages si on les compare aux modèles traditionnels de discussion en grand groupe dont nous verrons les caractéristiques plus loin. Les élèves s'y trouvent, en effet, engagés dans un plus grand nombre d'épisodes conflictuels; ils prennent deux fois plus la parole et posent beaucoup plus de questions que ceux qui discutent avec l'enseignant; leurs verbalisations ont un plus haut niveau de complexité et leurs interprétations présentent une plus grande variété; ils enchaînent les sujets de discussion de manière moins linéaire et plus variée. La rentabilité

des cercles littéraires sur le plan de l'apprentissage dépendrait largement du degré d'autonomie laissé aux élèves. « *Analysis of student autonomy showed that the higher the degree of autonomy, the more likely group time was to contribute positively to achievement* » (Nystrand, Gamoran et Heck, 1993, p. 20). Cet effet du travail autonome pourrait probablement être en partie expliqué par le concept de zone proximale de développement, selon lequel l'enfant ne peut imiter que ce qui se situe dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles (Vygotski, 1934-1985). Les interprétations modelées par les enseignants, aussi brillantes soient-elles, sont très souvent hors de la portée cognitive et affective d'un élève et restent ainsi sans effet sur sa motivation et son apprentissage.

2.1. CERCLES LITTÉRAIRES AU SECONDAIRE : RÉSISTANCE DES ENSEIGNANTS

Pourtant, une récente enquête menée auprès de 1 500 enseignants américains du primaire et du secondaire révèlent que, même si 95 % d'entre eux croient que les cercles littéraires constituent une avenue intéressante pour la classe et qu'une grande majorité voudrait les utiliser, dans les faits seulement 30 % d'entre eux utiliseraient en classe cette technique innovatrice d'enseignement (Commeyras et Degroff, 1998). Au Québec, des 1 737 élèves interrogés dans une enquête récente sur l'occurrence de certaines pratiques de lecture dans leur expérience scolaire, 88 % mentionnent avoir récemment fait en classe un exposé oral sur un livre, alors que seulement 53 % disent avoir participé à une discussion orale (Lebrun, 2004, p. 41). Il n'est pas précisé ici s'il s'agit de discussions en grands ou petits groupes, mais on peut penser que le pourcentage d'élèves qui auraient expérimenté les cercles littéraires en petits groupes autonomes serait encore moins élevé. Pourtant, comme le soulignent Martineau et Simard (2001, p. 17) :

[...] dès lors qu'il s'agit de dépasser la simple transmission des connaissances, de permettre à des apprenants de développer un sens critique et une sensibilité esthétique, dès lors qu'il s'agit d'amener les apprenants à prendre en charge leur propre acquisition de connaissances et à formuler des jugements éclairés sur le monde, alors le modèle traditionnel centré sur l'enseignant comporte de sérieuses limites.

Pourquoi alors cette résistance de la part des enseignants ? Elle s'explique peut-être en partie par le manque de compréhension que nous avons de la nature ou de la dynamique interne de ce type d'activité dialogique. Nous connaissons encore mal ce qui assure la cohérence et la réussite de ce type d'oral réflexif que sont les cercles littéraires et du discours oral en général (Almasi, O'Flahavan et Arya, 2001 ; Plessis-Bélaïr, 2000).

2.2. VERS UN PARTAGE PLUS ÉQUILIBRÉ DE L'AUTORITÉ INTERPRÉTATIVE ET DE LA PRISE DE PAROLE

Il faut retenir que l'une des variables cruciales, trop souvent ignorée de cette formule pédagogique, serait le degré d'autonomie laissé aux élèves. Qu'elles soient menées en grand groupe ou en petits groupes, les discussions littéraires qui sont dirigées par l'enseignant, bien qu'utiles, laissent trop peu de place à l'élève pour apprendre à maîtriser les savoirs complexes liés à l'oral en interaction. Aux États-Unis, les travaux qu'Almasi (1995) a effectués à ce sujet dans des classes du primaire révèlent, d'une part, que la majorité des discussions observées en classe seraient menées par l'enseignant et se feraient en grand groupe selon un modèle traditionnel d'interaction élève/enseignant, qualifié de « I-R-E¹ », et dans lequel l'enseignant amorce le questionnement, l'élève répond, puis l'enseignant évalue sa réponse et la rectifie. La grande majorité des élèves (autant les forts que les moins forts) fourniraient, dans ce type unidirectionnel de discussion, des réponses brèves et parcellaires et se limiteraient plus ou moins à répéter l'interprétation de l'enseignant.

Par ailleurs, l'enseignant à lui seul occuperait environ 60 % du temps de parole et poserait 90 % des questions, souvent considérées comme non authentiques, puisqu'il en connaît déjà la réponse (Gambrell et Almasi, 1996; Marshall, Samgorinsky et Smith, 1995). D'ailleurs, dans une vaste étude sur les formes de discussions menée dans plus de cent classes américaines du secondaire, Nystrand (1999) a pu observer que seulement 15 % du temps d'enseignement impliquait l'utilisation de questions authentiques. Les interactions de nature dialogique sont donc non seulement très rares dans la plupart des classes, mais à peu près inexistantes dans les classes plus faibles. « *Quite simply, lower track students have little opportunity for engaged discussions* » (Nystrand, 1999, p. 2). En France, Nonnon (1995) a observé le même phénomène au lycée, et ce, même dans des séances axées sur la verbalisation par les élèves de leurs démarches de lecture, que les maîtres percevaient pourtant comme très réussies.

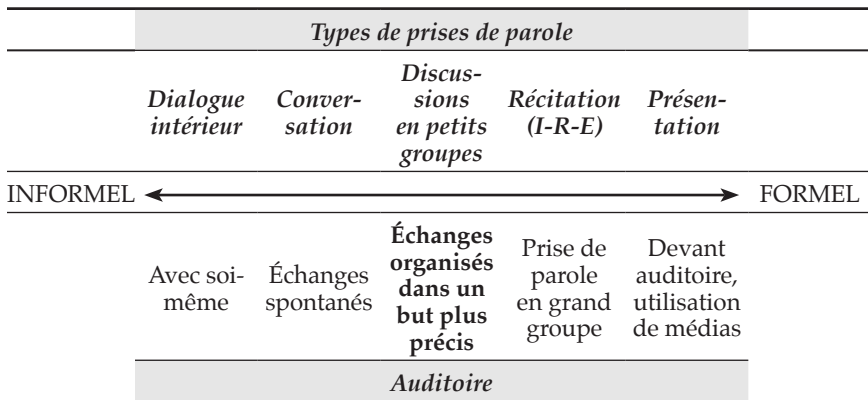
Ainsi, il est difficile pour l'enseignant, s'il se situe dans ce type de dialogue enseignant-élèves, d'échapper à une occupation du temps de parole au minimum de 70 % environ, souvent de 80 % et plus, l'ensemble des élèves fournissant entre 30 % et 20 % des énoncés, parfois moins. Ces proportions sont constantes, comme si elles échappaient à la volonté explicite et même à la conscience des enseignants [...] (Nonnon, 1995, p. 132).

1. I = initie; R = répond; E = évalue.

Dans ce type d'échange frontal, même lorsque les élèves parlent beaucoup, ils ne prennent en charge aucune des conduites discursives qu'ils devraient apprendre à maîtriser dans une situation d'interaction naturelle: poser des questions, enchaîner les énoncés, ouvrir un thème, manifester un désaccord, assurer des liens de cohérence, reformuler, etc. Tout le travail de validation et de cohérence est effectué par l'enseignant.

En résumé, il ne s'agit pas de privilégier la discussion en petits groupes autonomes au détriment de celle qui se fait en grand groupe, mais plutôt de chercher à établir un continuum dans le temps scolaire pour un réel équilibre dans le type de prise de parole (voir la figure 1). Et cela, en commençant par admettre que ce nouveau type de tâche centré sur l'élève possède nécessairement des caractéristiques différentes (plus lent, plus redondant, moins organisé en apparence, etc.) et, surtout, en ne travestissant pas les tâches axées sur la collaboration en simple travail à la chaîne dirigé par les consignes et le questionnement de l'enseignant.

FIGURE 1
Modèle d'un continuum de prises de parole



Source: traduit et adapté de Gambrell et Almasi, 1996, p. 28

2.3. DES DISPOSITIFS SOCIOCONSTRUCTIVISTES ENCORE PEU FORMALISÉS EN LECTURE LITTÉRAIRE

Par ailleurs, l'hypothèse socioconstructiviste voulant que le contexte social soutienne et favorise le développement d'habiletés cognitives de haut niveau reste encore à démontrer, surtout en ce qui concerne des tâches comme les discussions littéraires, lesquelles nécessitent un mode de raisonnement dialectique plutôt que logicoscientifique (Bruner, 1996;

Keefer, Zeitz et Resnick, 2000). En effet, plusieurs recherches en didactique des mathématiques, par exemple, ont montré les avantages de la coconstruction de sens entre pairs pour résoudre des problèmes logiques (Gilly, Roux et Trognon, 1999; Perret-Clermont et Nicolet, 1988). Mais, à notre connaissance, la dynamique (ou les corrélations possibles) entre les dimensions cognitive, sociale et métacognitive qui entrent en jeu dans la résolution de problèmes « littéraires » entre pairs, au secondaire, a fait l'objet de très peu de recherches. Si plusieurs chercheurs en didactique de l'oral soulignent l'importance de ne pas dissocier l'étude des interactions sociales d'une logique et d'un contenu disciplinaire spécifiques, il faudrait, par conséquent, parvenir à mieux analyser ce « nouveau » genre oral dialogique que sont les « cercles littéraires ». Et cela, en fonction de la spécificité de cette tâche sur le plan des types de raisonnements exigés en lecture littéraire spécifiquement, car les procédures d'argumentation et de régulation ne « s'exercent pas à vide et n'ont d'existence qu'ancrées dans un travail spécifique, sur un domaine de connaissances » (Nonnon, 1996, p. 86).

3. DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE : UN MODÈLE TRANSACTIONNEL POUR LA DIDACTIQUE DU ROMAN

Nos résultats proviennent d'une expérimentation en contexte naturel, dont l'objectif pédagogique général visait à trouver de nouvelles avenues pour l'enseignement du roman en classe de secondaire et encourager la problématisation autonome du texte. Par conséquent, nous allons voir, dans cette prochaine section, quels problèmes spécifiques sont liés à cet objet d'apprentissage, puis, en second lieu, observer en quoi la mise en branle de nouveaux dispositifs axés sur la collaboration et la réflexivité s'inscrit dans un modèle d'enseignement transactionnel, issu des récentes théories socioculturelles de l'apprentissage et de la lecture. En troisième lieu, nous examinerons de plus près les caractéristiques de la tâche, soit celles du commentaire littéraire élaboré dans ce contexte d'apprentissage particulier.

3.1. LIRE UN ROMAN EN CLASSE : PROBLÈMES DIDACTIQUES

L'intégration progressive de l'œuvre intégrale dans les programmes de français a forcé à une remise en question des pratiques d'enseignement. Sur le plan des habiletés de l'élève, il s'agit d'une tâche de lecture complexe pour plusieurs jeunes lecteurs. Quant à celui de la gestion de classe, la

lecture d'un roman s'avère difficile à intégrer dans la structuration actuelle du temps scolaire au secondaire. Enfin, pour ce qui est des méthodes, le traitement de l'œuvre intégrale en classe est souvent calqué sur celui de l'extrait et souffre d'un morcellement excessif. La lecture du roman en classe suppose ainsi l'invention d'autres approches du texte, d'autres types de tâches.

Si l'œuvre intégrale s'est affirmée avec autant de force ces dernières années, c'est qu'elle se trouve à la convergence de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles réflexions sur l'acte de lecture, de nouvelles recherches, notamment dans le domaine de la narratologie, mais aussi de nouvelles exigences didactiques (Houdart, 1997, p. 12).

L'un des principaux problèmes auquel est confrontée la didactique de la littérature au secondaire est de parvenir à concilier l'enseignement de la compréhension et de l'analyse du texte, tout en respectant le plaisir de lire du jeune lecteur, fortement lié aux aspects identificatoires et émotionnels (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996; Giasson, 2000). Il est en effet prouvé que « sans aide spécifique, la capacité de lecture évolue peu à partir de onze-douze ans [...], qu'il est nécessaire de poursuivre l'apprentissage de la lecture au-delà de l'école primaire » (Chevalier, 1985, p. 3).

3.2. LE MODÈLE TRANSACTIONNEL : POUR UNE LENTE ET POLYPHONIQUE TRAVERSÉE DU SENS

Le modèle transactionnel que nous avons élaboré au secondaire à partir des théories de Rosenblatt (1938/1995) et des recherches de l'équipe de Brown, Pressley, Van Meter et Schuder (1995) accorde une large place au dialogue pour la construction progressive des interprétations, mais aussi à l'enseignement explicite des stratégies de lecture et d'écriture. Le préfixe « *trans* » suggère l'idée d'une rencontre entre deux entités « poreuses » : le lecteur et le texte. C'est une rencontre qui prend l'allure d'une lente traversée, d'une transformation progressive du sens, parsemée d'essais et d'« erreurs » et qui exige du temps. Le modèle transactionnel, dont l'objectif premier est de ne pas dissocier compréhension, participation/émotion, interprétation et distanciation critique, suppose chez l'élève l'intégration des compétences (oral-lecture-écriture) et amène l'enseignant à combiner plusieurs approches d'enseignement de la lecture (cognitive, expérimentielle, socioconstructiviste et critique) (Hébert, 2004b). Il s'agit de soutenir le lecteur et de l'encourager à prendre le risque de l'aventure et à avoir confiance dans l'expression du caractère unique de son expérience de lecture, tout en étant conscient des stratégies de lecture qu'il emploie et des limites de ses interprétations individuelles.

Dans notre recherche, qui a été menée dans le contexte écologique de deux classes de première secondaire au Québec, une fois cernées et opérationnalisées les caractéristiques des divers modes et stratégies de lecture à enseigner, l'ensemble des séquences d'enseignement s'est ainsi articulé de manière spiralaire, en fonction de trois grandes phases récurrentes :

- a) des phases **d'enseignement explicite** par modelage et série d'exercices décontextualisés, souvent à partir d'extraits d'œuvres classiques, pour apprendre les principales stratégies de compréhension², de lecture expérientielle-esthétique³ et de lecture analytique-critique⁴ (polarité enseignant-élèves) ;
- b) un transfert graduel du questionnement sur les œuvres, grâce à des **phases individuelles de mise en pratique des stratégies de lecture à l'écrit**, dans un journal de lecture, et à partir d'œuvres jeunesse intégrales riches et authentiques, souvent choisies par l'élève (polarité enseignant-élève) ;
- c) des phases de co-interprétation du sens, de confrontation des opinions et de modélisation des stratégies, grâce à des **discussions entre pairs à l'oral** (polarité élève-élèves).

3.3. DESCRIPTION DES DEUX TYPES DE TÂCHES : LE JOURNAL DE LECTURE ET LES CERCLES LITTÉRAIRES

Les cercles littéraires entre pairs, dans notre recherche, consistaient en un petit groupe de cinq ou six élèves hétérogènes qui discutent à trois ou quatre reprises d'un même roman, sans la présence de l'enseignant et sans rôles imposés, et ce, à partir d'un travail d'écriture préparatoire qui peut prendre la forme de « semences » dans un journal de lecture. Comme le rappelle Lebrun (1996) à juste titre, ces deux dispositifs de type réflexif ne doivent pas être perçus comme de simples activités de « socialisation des subjectivités », mais comme des outils sociaux d'exploration, de construc-

-
2. Parmi les principales *stratégies de compréhension* : reconnaître les idées principales ; résumer ; prédire, émettre des hypothèses ; visualiser des inférences, repérer ses pertes de compréhension ; etc. (Boyer, 1995).
 3. Parmi les principales *stratégies de lecture esthétique* : faire des liens avec sa propre vie ; décrire son expérience ; éprouver des sentiments envers les personnages ; s'identifier à eux ; imaginer d'autres mondes, etc. (Hébert, 2003a, b).
 4. Parmi les principales *stratégies de lecture critique* : questionner, interpréter les visions du monde, les thèmes ; spéculer sur les significations de l'œuvre ; soutenir son raisonnement en s'appuyant sur la recherche d'indices textuels et sur des savoirs savants, etc. (Dufays, 1997 ; Jouve, 2001).

tion du sens, ou de « tâtonnement en commun » (pour reprendre l’expression de Nonnon, 1996), et qui permettent de confronter et de modéliser les interprétations élaborées pendant la lecture.

Avant chacune des trois discussions (d’une durée d’à peu près 45 minutes chacune), les élèves devaient avoir lu un tiers du roman, puis rédigé dans leur journal de lecture cinq mini-commentaires ou semences ne dépassant pas une trentaine de mots, et qu’ils pouvaient ensuite, à leur gré, proposer comme sujets de discussion. Les consignes de discussion se limitaient à : « Partagez vos idées de commentaires, le but étant de vous aider ensuite à les développer, et assurez-vous d’accorder un temps de parole à chacun. » Après les discussions, chaque élève devait rédiger seul, dans son journal, trois commentaires littéraires (entre 60 et 100 mots, cette fois) de son choix et qui pouvaient ou non faire référence aux contenus discutés (un exemple est donné dans le tableau 1).

Comme règle de cohésion minimale, chaque commentaire devait se concentrer autour de l’application d’une seule stratégie de lecture (à représenter dans le journal par l’icône correspondante), donc ne traiter que d’un seul sujet à la fois. Comme règle d’élaboration, il fallait répondre aux consignes minimales d’écriture qui avaient été données relativement à chacune des stratégies (voir la figure 2). Par exemple, voici quelques-unes des stratégies de lecture littéraire, telles qu’elles ont été formalisées pour des élèves de première secondaire (Hébert, 2003a) :

FIGURE 2

Quelques stratégies de lecture littéraire et d’appréciation critique

→	? + H ^o	👁	↯↯
<i>Prédire</i>	<i>Se questionner</i>	<i>Visualiser</i>	<i>Revoir son opinion</i>
– Résumer et citer	– Résumer et citer	– Préciser le moment du roman et citer	– Résumer et citer
– Prédire	– Questionner	– Nommer sa réaction	– Décrire ses premières réactions
– S’appuyer sur des indices textuels	– Formuler une hypothèse fondée	– Analyser les procédés textuels	– Décrire ce qui a changé (p. ex., détails)

En guise d’aide-mémoire, un tableau synthèse complet avait été remis aux élèves dans le dernier tiers de l’année, fruit du lent et progressif travail de construction effectué au fur et à mesure des phases d’enseignement et des difficultés éprouvées par les élèves dans la rédaction. Il est capital de rappeler l’importance, dans un tel modèle d’enseignement, de

ne pas distribuer ce type d'outil heuristique à la manière d'un questionnaire imposé. Au total, pour la lecture d'un roman qui s'étalait sur trois semaines, les élèves participaient à trois discussions et rédigeaient neuf commentaires littéraires dans leur journal.

3.4. LE COMMENTAIRE LITTÉRAIRE AU DÉBUT DU SECONDAIRE : QUEL TYPE DE DISCOURS RÉFLEXIF ?

Selon l'approche expérientielle de la lecture littéraire développée par Rosenblatt (1938/1995), et qui prend largement appui sur les principes de la pédagogie progressiste américaine de Dewey, la validité d'un commentaire ou d'une interprétation n'est à concevoir que comme une « vérité » opérationnelle et provisoire qui doit avant tout permettre à l'enfant de vivre des expériences qui vont le faire progresser (Rosenblatt, 1938/1995). C'est l'expérience de lecture elle-même qui est considérée comme l'objectif d'apprentissage ; la connaissance se situe donc dans l'expérience et se développe par la discussion et la réflexion sur l'expérience de lecture (et non pas sur les caractéristiques du texte). Le rôle du professeur est alors, avant tout, de fournir un environnement stimulant sur les plans socioaffectif, culturel et intellectuel afin de rendre les expériences de l'élève riches et signifiantes. Mais le professeur doit aussi être à l'écoute des problèmes d'interprétation soulevés par les élèves afin de leur fournir des outils adaptés à la mesure de leur questionnement.

Dans cette perspective, l'objectif premier de dispositifs didactiques comme le journal de lecture et les cercles littéraires

[...] n'est pas de construire des savoirs disciplinaires mais de favoriser la prise de conscience de leur besoin. L'élaboration de savoirs validés a lieu à d'autres moments. Il s'agit ici d'offrir aux élèves des outils de pensée, de s'exercer au pouvoir de la parole dans la confrontation à celle des autres et de mettre en place des attitudes intellectuelles (Caillier, 2002, p. 57).

Dans le cadre de notre démarche didactique, le commentaire littéraire produit à l'écrit ou à l'oral est, par conséquent, envisagé comme une tâche réflexive dialogique davantage axée sur le processus de lecture que le produit et la norme comme pourrait l'être une dissertation au collégial par exemple. Précisons que nous entendons le sens du mot « réflexif » à la manière de Chabanne et Bucheton, (2002a, p. 10) soit comme le fait de pouvoir « réfléchir la parole des autres », de pouvoir *reprendre-transformer* (François, 1993) « des formes discursives dans un chantier continu ».

Au début de secondaire, nous avons ainsi établi que le commentaire doit refléter une capacité de structurer l'expérience sensible de lecture vécue dans un contexte de classe et d'en discuter. Sans pour autant oublier que la qualité d'une lecture dite « littéraire » dépend d'abord de la capacité du lecteur de varier ses postures de lecture, allant de la compréhension littérale à l'évaluation critique⁵, et de justifier ses interprétations. Nous allons maintenant donner des exemples de ce que nous entendons par l'aspect réflexif des commentaires littéraires en situation de co-interprétation à l'écrit et à l'oral.

3.4.1. Le commentaire écrit en situation de co-interprétation

Dans le contexte d'une pédagogie transactionnelle, commenter un texte littéraire par l'entremise d'un journal de lecture relève, et sans qu'il y paraisse à première vue, d'un haut degré d'interdiscursivité. En effet, l'élève est amené, plus ou moins consciemment, à solidifier sa réflexion en « réfléchissant » et en superposant de nombreux discours : d'abord le discours de sa propre expérience subjective de lecture ; puis le discours du texte qu'il lit, commente et cite ; ensuite le discours des autres textes qui lui font écho dans une relation d'intertextualité ; enfin, ceux de l'enseignant, entendus tout au long de l'année dans les cours magistraux, et ceux des pairs, partagés pendant les cercles littéraires.

À titre d'illustration de ce type de réflexivité, nous présentons le commentaire qu'un élève FA, un lecteur moyen âgé de 12 ans, a rédigé dans son journal (tableau 1) après avoir participé à une première discussion entre pairs (tableau 2) qui portait sur le premier tiers du roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier (1977/1987). C'est un roman que les élèves ont lu de manière complètement autonome, sans soutien d'aucune sorte de la part de l'enseignante, rappelons-le.

Pour l'enseignant qui doit appréhender et évaluer ce type de tâche, nous croyons qu'il y aurait lieu de considérer davantage le critère du dialogisme ou de l'hétéroglossie (Bakhtine, 1979) qui enrichit, mais aussi complexifie la tâche d'écriture du jeune élève. Nous avons pu constater, dans ce premier exemple, que l'élève entrelace de nombreux autres discours dans ses commentaires littéraires. Dans un court texte de 65 mots,

5. Nous avons distingué quatre principaux modes ou postures de lecture qui interagissent dans l'interprétation littéraire : 1) le **mode littéral**, soit la capacité de saisir les aspects factuels et référentiels d'un texte IRE ; 2) le **mode identificatoire**, soit la capacité de s'engager dans un monde fictionnel et d'y réagir émotivement ; 3) le **mode textuel**, soit la capacité d'analyser les caractéristiques d'un texte et 4) le **mode critique**, soit la capacité de comparer et de critiquer les œuvres dans leur ensemble.

il fait référence au discours de l'auteur en critiquant un aspect de la mise en texte du récit (phrase 1). Il fait également référence au discours de l'enseignant lors des séances d'enseignement explicite (phrase 2), à d'autres œuvres lues pendant l'année (phrase 3), à lui-même, en parlant de ses habitudes de lecture (phrase 4) et à l'opinion d'un pair (phrase 5).

TABLEAU 1

**Exemple de commentaires littéraires écrits dans un journal de lecture
(élève de 12 ans)**

-
1. Je trouve que *Michel Tournier* ne décrit pas les objets qu'il utilise lorsque qu'il [sic] construit la maison et plusieurs autres objets.
 2. Quand il décrit quelque chose, ce n'est pas comme on l'a vu en français.
 3. *En comparant ce livre* à l'Illiade, il n'y a presque rien de décrit.
 4. Car je me suis habitué à cela.
 5. Mais Christian *m'a dit que* l'auteur décrivait peu à peu. (65 mots)
-

3.4.2. Les commentaires développés à l'oral en situation de co-interprétation

Afin d'observer de plus près comment peuvent se tisser les relations entre l'écrit et l'oral dans ce contexte d'enseignement, nous reproduisons l'épisode de discussion qui a influencé l'élève à l'écrit.

Dans cet épisode, on peut observer que CH, un très bon lecteur et leader du groupe, force l'élève FA à solidifier son opinion en lui demandant des exemples et des détails. Il s'agit d'un bel exemple d'étayage par un pair plus avancé, d'une forme d'étayage qui, comme nous l'avons constaté à plus d'une reprise, découle de l'entraînement individuel à l'écrit et du travail fait par l'enseignante en amont, lors des phases d'enseignement explicite et de mise en pratique (figure 2) (Hébert, 2003b). Mais il s'agit également d'un bel exemple de ce que pourrait être un conflit cognitif en littérature, car l'élève réagit au fait que ce roman n'appartient pas aux mêmes courants esthétiques que les autres œuvres qu'il a étudiées dans l'année, il doit donc reconstruire, modifier sa représentation du concept de « description ».

TABLEAU 2
Exemple d'un épisode de discussion portant sur le roman
Vendredi ou la vie sauvage

<i>Élève</i>	<i>Intervention</i>	<i>Types d'interactions</i>
FA	<i>OK, j'ai écrit que l'auteur il n'écrit pas des descriptions comme on a vu en français</i>	Initier un sujet à partir du journal
CH	<i>Comme par exemple ?</i>	Aider à élaborer (étayage)
FA	<i>Comme euh... bien écrit... ben y'en a plusieurs.</i>	Pensée incomplète
CH	<i>Ben si y'en a plusieurs c'est quoi ?</i>	Aider à élaborer (étayage)
FA	<i>De la première page jusqu'à la page 55... y'en a pas vraiment où y'a vraiment décrit là, où il a continué à décrire.</i>	Développer, préciser
CH	<i>C'est parce que... il est... j'pense qu'il le fait par petits bouts ?</i>	Développer, argumenter
CH	<i>Non, mais t'sais dans l'île, parce que...// sinon il décrirait pendant deux pages, puis ça commencerait à un peu t'ennuyer... si il écrivait toute sa description en deux pages puis qu'après ça il en reparlait plus... c'est mieux ?</i>	Désapprouver Développer, expliquer
FA	<i>Non, mais pas vraiment en deux pages, // juste un peu parce que lui...c'est comme trois lignes la description, même pas.</i>	Désapprouver, développer
CH	<i>Ben oui, mais // il en fait plusieurs aussi.</i>	Désapprouver, développer
JU	<i>Oui.</i>	
CH	<i>Parce que comme, il peut, il veut, il décrit l'île à... à mesure qu'il la découvre...</i>	Développer
FA	<i>Ah oui.</i>	Approuver
CH	<i>Tu peux pas décrire ce que t'as pas encore découvert !</i>	Développer
FA	<i>Non, mais sur euh... comme Robinson... comme...</i>	Pensée incomplète
CH	<i>Hein ?</i>	Demande de clarifier
FA	<i>Quand il parle de Robinson.</i>	Pensée incomplète
CH	<i>Ouais.</i>	Écoute, doute
FA	<i>Ça dit pas tout.</i>	Développer
CH	<i>Ben y'é pas obligé de dire tout.</i>	Développer

Pour conclure à propos de la démarche d'enseignement, nous avons donc vu comment, dans ce modèle transactionnel pour l'enseignement de la littérature, le journal de lecture et les cercles littéraires se révèlent des dispositifs didactiques de type réflexif qui permettent aux élèves d'exprimer et de développer dans le temps le caractère subjectif de leur expérience de lecture. De plus, ce modèle permet un transfert graduel de l'autorité interprétative, car les élèves acquièrent peu à peu une autonomie dans la problématisation du texte (l'enseignant ne posant ici aucune question). Enfin, ils développent leur pensée critique, à l'oral, en confrontant leurs interprétations avec celles des pairs et, à l'écrit, en tentant d'orchestrer toutes ces voix.

4. MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS

Nous avons utilisé une méthodologie mixte en procédant d'abord à l'analyse qualitative des transcriptions de discussions et des journaux, puis à leur traitement statistique (fréquence). Notre échantillon se composait de quatre équipes de discussion (5 pairs, 20 élèves en tout), provenant de deux types de classes, soit une classe enrichie (composée d'élèves moyens ou plus forts) et une classe régulière (composée d'élèves moyens ou plus faibles). L'expérimentation s'est déroulée en mai, en contexte naturel, dans une école fortement multiethnique de Montréal, et portait sur la lecture autonome du roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier (1977/1987). À titre d'enseignante-chercheure, nous avons analysé le contenu des transcriptions des deux premières discussions de chaque équipe (8 discussions au total), puis les 20 journaux d'élèves (117 commentaires au total).

Rappelons qu'en voulant analyser ici les liens entre le contenu des discussions et celui des journaux de chacun des participants nous visions deux objectifs principaux : mieux comprendre les interrelations entre l'oral et l'écrit pour le développement de la pensée réflexive et critique en lecture littéraire, de même que mieux saisir les différences entre les types d'élèves dans la capacité de « réfléchir » les discours. Nous présenterons les résultats de ce dernier objectif sous forme d'analyse de cas (4.2).

4.1. INTERRELATION ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT POUR LE DÉVELOPPEMENT DU COMMENTAIRE LITTÉRAIRE : ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons pu voir dans les deux exemples de commentaires illustrés dans la section précédente (tableaux 1 et 2) que les élèves peuvent reprendre à l'écrit dans leur journal des propos entendus à l'oral dans les discussions et

vice-versa. Nous allons tenter ici d'analyser de plus près comment peut se traduire cette interrelation entre la réflexion collective à l'oral et la réflexion individuelle à l'écrit, en termes de contenus discutés puis de degré de développement de ces différents contenus.

4.1.1. Les contenus discutés à l'oral et à l'écrit

D'abord, nous pouvons constater que l'écrit sert réellement de soutien à l'oral, 60 % des sujets abordés pendant les discussions venant de ce que les élèves avaient planifié à l'écrit sous forme de « semence », dans leurs journaux individuels, alors que le reste des sujets (40 %) est improvisé en cours de discussion. En retour, il est intéressant de constater que, lorsque les élèves décident de s'inspirer de ce qui a été discuté à l'oral pour développer un de leurs commentaires dans leur journal individuel par la suite, il s'agit, la plupart du temps, d'épisodes de discussion qui ont été jugés excellents par l'enseignante-chercheure. Voilà la preuve que les élèves savent repérer, sans l'enseignant, les interprétations partagées dignes de réflexion.

Par contre, très peu d'élèves font explicitement référence aux discussions, soit à peine 17 % dans les commentaires ($n = 117$). Cela peut s'expliquer de deux manières. D'une part, les consignes de l'enseignante pour la rédaction du journal n'obligeaient pas les élèves à citer explicitement les propos tenus à l'oral. D'autre part, le fait qu'ils citent peu les discussions à l'écrit peut être en partie attribué à la complexité et à la nouveauté de ce type de tâche dialogique. Rapporter des discours est difficile pour un jeune élève et encore davantage lorsqu'il s'agit de discours oraux ; ajoutons que le droit de « copier explicitement la pensée de l'autre » ne va pas non plus sans déstabiliser les représentations des élèves. Enfin, en examinant l'évolution de la relation oral-écrit dans le temps, nous avons remarqué que plus les élèves se familiarisent avec leurs pairs ou leur groupe de discussion, plus ils y font référence à l'écrit.

4.1.2. Le degré de développement des commentaires

Pour ce qui est de l'influence que la préparation à l'écrit pourrait avoir sur la qualité de la réflexion dans les discussions, nous avons déjà remarqué (voir les tableaux 1 et 2) que les consignes données, relatives à l'écriture du commentaire (voir la figure 2) et progressivement fournies par l'enseignante, se transfèrent à l'oral et aident à structurer de manière plus rigoureuse les échanges et à soutenir l'étayage entre pairs. Pour ce qui est du contraire, soit de l'influence des discussions sur le degré de développement des commentaires à l'écrit, nos résultats d'analyse révèlent que, la moitié du temps, les élèves qui citent explicitement dans leur journal des

propos discutés à l'oral développent davantage leurs commentaires. Et cela, surtout dans le cas des élèves plus faibles, qui semblent ainsi profiter de l'oral.

4.2. INFLUENCE DE L'ORAL SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMMENTAIRES ÉCRITS : ANALYSE DE CAS

Nous observerons, à titre d'exemples, le cas de trois élèves dont le degré d'habileté diffère et qui se sont inspirés des propos tenus à l'oral pour rédiger leurs commentaires écrits, chacun illustrant une forme de réflexivité particulière.

4.2.1. Le cas d'un élève faible lecteur ou comment « raconter » la discussion

L'élève CA est un élève très faible lecteur qui parvient difficilement à commenter ses lectures ; il se limite la plupart du temps à résumer ce qu'il a lu. Cependant, nous pouvons constater dans l'extrait ci-dessous comment l'oral influence ses propos à l'écrit.

TABLEAU 3

Deux commentaires rédigés par un lecteur faible s'inspirant d'épisodes de discussion à l'oral

Simon, je pense qu'il ne comprenait pas où il avait trouvé les tonneaux explosifs.

Alors, moi et Élie nous lui avons dit que c'est Vendredi qui a fait la découverte de ces tonneaux et que Robinson était étonné de revoir les explosifs qu'il avait enterrés sous le sable à cause que le bateau la Virginie a fait naufrage. (58 mots)

Moi, CA, je ne comprenais pas d'où sortait l'Indien qui s'appelle Vendredi et pourquoi Robinson l'avait appelé comme ça.

Simon et Élie m'ont dit que Robinson avait appelé l'Indien Vendredi parce que Robinson l'a trouvé le Vendredi et d'où il sortait, ils m'ont dit, c'est parce que « Robinson lui avait sauvé la vie et l'Indien », qui est Vendredi, a décidé de le suivre pour lui payer sa dette. (69 mots)*

S'il faut évaluer la qualité de ces commentaires en termes d'analyse littéraire, nous pouvons constater que la réflexion de cet élève reste à un niveau de compréhension littérale, comme en témoignent d'ailleurs les indicateurs que nous avons soulignés dans son texte. L'élève se limite à résumer les faits du récit et de la discussion, mais il ne réagit pas à la fiction, ni ne discute des caractéristiques de l'œuvre en tant qu'objet littéraire et culturel. Néanmoins, il parvient à développer son propos d'une

manière cohérente et à respecter la longueur minimale imposée, ce qui doit être considéré comme un réel progrès dans son cas. Il est, par ailleurs, très intéressant de voir comment il a « réfléchi » le discours de ses pairs. En effet, de manière fort inattendue et originale, il a cru bon, chaque fois, de faire le récit de sa participation et de celle de ses pairs. Ce qui est certes une caractéristique de l'écrit réflexif et qui témoigne de l'engagement authentique de l'élève dans sa tâche, à la mesure de son habileté en lecture.

4.2.2. Le cas d'une lectrice moyenne ou comment s'appuyer sur les propos des pairs pour approfondir son idée initiale

Dans l'exemple suivant, nous pouvons remarquer que le fait de s'inspirer d'un excellent épisode de discussion a amené l'élève RO, une élève moyenne et très silencieuse pendant les discussions, à faire des progrès à deux niveaux. Contrairement à l'élève CA, elle est parvenue à varier ses modalités de lecture et à mieux étoffer sa réflexion sur un plan critique.

TABLEAU 4
Commentaires d'une élève moyenne qui s'appuient sur un épisode de discussion à l'oral

-
1. *Maintenant, Vendredi a fumé la pipe de Robinson dans la grotte, en cachette. Quand Robinson l'avait trouvé, Vendredi avait tellement peur qu'il avait jeté la pipe dans les contenants de poudre noire et, ça, ça a créé une énorme explosion qui a détruit l'œuvre de Robinson et qui a aussi tué Tenn.*
 2. *Moi, je pense que c'est triste que Tenn est mort, même très triste.*
 3. *Mais ce que je n'ai pas aimé, c'est qu'on n'a pas décrit comment il est mort, on avait juste dit qu'il est mort à cause de l'explosion.*
 4. *Ça, j'ai pas aimé ça du tout car, quand j'avais lu L'Appel de la forêt, on a vu que Jack London avait bien décrit les morts des personnages (comme l'ont dit mes coéquipiers pendant la discussion*), mais Michel Tournier avait juste dit que Tenn est mort à cause du choc de l'explosion. (144 mots)*
-

Premièrement, du point de vue de la modalité de lecture, l'élève est passée d'un mode de lecture littéral, en résumant l'essentiel des faits (phrase 1) à un mode identificatoire, lorsqu'elle ressent de l'empathie à la mort du chien (P2). Puis elle passe à un mode plus textuel, lorsqu'elle tente de justifier sa déception en critiquant le style de l'auteur (P3), et à un mode plus critique lorsqu'elle le compare à celui d'un autre auteur lu dans l'année⁶ (P4).

6. Dans une perspective intertextuelle et culturelle, l'enseignante avait expressément prévu, en début d'année, mettre au programme des œuvres obligatoires qui offriraient des possibilités de comparaison et de confrontation, ce qu'on peut qualifier de mise en réseau.

De pouvoir ainsi passer d'une modalité de lecture à l'autre révèle un progrès certain dans la compétence littéraire et critique d'une élève de cet âge. Ensuite, sur le plan de l'élaboration de son discours, elle a enrichi en longueur et en qualité sa réflexion en incorporant des éléments pertinents discutés à l'oral, même si elle n'a toutefois pas repris tous les arguments développés dans la discussion, et qui auraient pu encore solidifier son raisonnement. Une lacune que l'on peut attribuer à la consigne initiale, qui était d'écrire entre 60 et 100 mots, et aussi à la difficulté, sur un plan cognitif, de mémoriser tous les arguments des pairs à l'oral, surtout lorsqu'ils sont nombreux⁷.

4.2.3. Le cas d'une élève plus forte ou comment s'inspirer d'un excellent épisode de discussion pour développer de nouveaux propos à l'écrit

Nous venons de voir comment une élève moyenne a pu enrichir son commentaire initial en ajoutant à sa réflexion des arguments apportés par les pairs; nous constaterons dans l'exemple suivant comment une élève de la classe enrichie (SV) a pu, quant à elle, développer un nouveau commentaire en reprenant l'idée d'un autre élève qu'elle avait beaucoup aidé pendant la discussion. Contrairement à l'élève précédente, SV est une élève qui participait très activement aux discussions.

TABLEAU 5

Commentaires d'une élève forte qui reprend à son compte un épisode de discussion

-
1. *Grâce à notre première discussion*, j'ai pu considérer que la vie de Robinson sur l'île est trop facile pour lui. À chaque fois qu'il a un problème, il se trouve une solution trop facilement! Il sait tout faire!*
 2. *Comme par exemple à la page 20 on dit: « Dès le lendemain, il entreprit la construction d'une embarcation qu'il baptisa par anticipation l'Évasion. »*
 3. *Comment est-ce qu'il savait comment construire le bateau? Ou bien, c'est parce qu'il sait tout faire! Je trouve que si une personne serait sur une île déserte comme lui, je crois que sa vie sera beaucoup plus difficile que celle de Robinson.*
 4. *Si l'auteur aura ajouté plus de réalité dans les problèmes du héros, le roman serait plus intéressant à lire car il serait moins « superman ». (132 mots)*
-

7. L'épisode de discussion (que nous ne pouvons inclure ici par manque d'espace) contenait environ une quarantaine de tours de parole.

Nous pouvons observer ici que SV pose son sujet en critiquant le degré de vraisemblance, un problème qui avait été soulevé par un pair et qu'elle n'avait pas elle-même remarqué de prime abord. Ensuite, elle développe son propos en fournissant un exemple et une citation à l'appui (phrase 2). Puis elle réagit en s'appuyant sur ses connaissances personnelles (P3), faisant usage ici d'un mode de lecture identificatoire. Enfin, elle critique ouvertement l'auteur (P4), ce qui témoigne d'une posture textuelle plus distanciée. Lorsqu'on observe l'ensemble du journal de cette élève, il semble que le fait d'avoir emprunté un sujet qui avait été longuement discuté à l'oral (et pendant un épisode auquel elle avait beaucoup participé) a permis à SV de développer davantage son propos que d'habitude. Elle parvient également, tout comme l'autre élève, à varier les modalités de lecture et à atteindre un niveau d'analyse textuel plus distancié en abordant, certes, de manière encore naïve, le problème de vraisemblance lié à ce genre romanesque.

En résumé, et bien qu'il s'agisse d'une micro-analyse n'autorisant aucune généralisation, nous avons pu voir que les élèves reprennent à l'écrit des contenus discutés à l'oral pour résumer et confirmer leur compréhension première, mais aussi pour approfondir leur commentaire initial ou en élaborer un nouveau. Dans l'ensemble des journaux analysés, nous avons relevé des différences selon le degré de compétence en lecture des élèves composant notre échantillon. Par exemple, les élèves moyens-faibles semblent puiser de nouvelles idées de commentaires dans les discussions deux fois plus que ne le font les élèves plus forts. Comme dans le cas de l'élève CA (tableau 3), ils citent aussi davantage les discussions pour résumer l'intrigue, alors que les élèves moyens-forts font plus souvent référence aux discussions pour critiquer le récit (tableaux 4 et 5).

CONCLUSION

Les cercles littéraires entre pairs et le journal de lecture agissent comme des dispositifs didactiques dont les principales caractéristiques sont d'être des outils réflexifs et dialogiques, à l'image même de la lecture littéraire. Parce que l'argumentation est plus facile à l'oral pour de jeunes élèves et que le groupe multiplie les possibilités, sur un plan cognitif, ce type d'oral réflexif permet de modeler le processus d'interprétation littéraire – par définition de nature heuristique, pluriel et socioculturel –, et ce, à la mesure des élèves, dans la zone de leurs propres possibilités intellectuelles. Ce type de dispositif a le mérite de faire naître des questions et une motivation authentiques chez l'élève, que nous considérons comme des préalables essentiels à toute forme d'enseignement centrée sur l'analyse du texte. Sur

un plan langagier, les élèves sont amenés à occuper entièrement le temps de parole et à prendre en charge de nombreuses conduites discursives complexes habituellement dirigées par l'enseignant (questionnement, enchaînement, reformulation, etc.). Il faut mentionner, particulièrement dans le cas des élèves allophones, qu'il s'agit aussi d'espaces de dialogue à caractère beaucoup plus sécuritaire.

Cependant, l'oral est fugitif et difficile à évaluer, et c'est peut-être par l'écriture post-discussion qu'il faudrait penser à mesurer les apprentissages propres à l'oral, par exemple ceux qui sont liés à l'écoute. Il s'agirait d'évaluer la capacité des élèves, après la discussion, à retenir et à rapporter les problèmes et interprétations discutés en groupe. Ce qui n'empêcherait pas d'évaluer aussi les aspects plus formels liés à l'écriture, comme la capacité de rapporter, de reformuler et de citer un discours, et ceux qui sont liés à l'interprétation littéraire, comme la capacité d'orchestrer différentes voix. Cela signifie développer des méthodes d'évaluation complexes et intégrées, à l'image de la complexité des tâches elles-mêmes.

En conclusion, si la lecture littéraire n'est pas encore une discipline scolaire bien formalisée, il en va de même pour les tâches de type réflexif. À la suggestion de Nonnon (1994, p. 8), il faudrait qu'on arrive, dans le cadre spécifique de cette discipline, « à formaliser suffisamment les différentes pratiques de verbalisation, leurs fonctions et les types d'opérations logico-discursives que les élèves y développent », plutôt que de s'enfermer dans des macro-genres lourds, comme le débat ou l'exposé, qui ont tendance à rester trop figés du primaire au collégial (Nonnon, 1999).

BIBLIOGRAPHIE

- Almasi, J.F. (1995). « The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature », *Reading Research Quarterly*, 30(3), p. 314-351.
- Almasi, J.F., J.F. O'Flahavan et P. Arya (2001). « A comparative analysis of student and teacher development in more and less proficient discussions of literature », *Reading Research Quarterly*, 36(2), p. 96-120.
- Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, Urbana-Illinois, National Council of Teachers of English.
- Boyer, C. (1995). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.
- Brown, R., M. Pressley, P. Van Meter et T. Schuder (1995). *A Quasi-Experimental Validation of Transactional Strategies Instruction with Previously Low-Achieving, Second-Grade*, Rapport 33, Illinois, National Reading Research Center (ED379636).

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- Caillier, J. (2002). « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-72.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002a). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 2-23.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002b). « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 25-51.
- Chevalier, B. (1985). *Bien lire au collège, niveau 1*, Paris, Nathan.
- Commeyras, M. et L. Degroff (1998). « Literacy professionals' perspectives on professional development and pedagogy : A national survey », *Reading Research Quarterly*, 33(4), p. 434-472.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 123-143.
- Daunay, B. (1999). « La "lecture littéraire" : les risques d'une mystification », *Recherches*, 30, p. 29-59.
- Dufays, J.-L. (1997). « Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans », *Pratiques*, 95, p. 31-52.
- Dufays, J.-L., L. Gemenne et D. Ledur (1996). *Pour une lecture littéraire 1 : Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Fuchs, L.S., D. Fuchs et J. Kazdan (1999). « Effects of peer-assisted learning strategies on high school students having serious reading problems », *Rase : Remedial and Special Education*, 20(5), p. 309-318.
- Gambrell, L. et J. Almasi (1996). *Lively Discussions Fostering Engaged Reading*, Newark, International Reading Association.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- Gilly, M., J.-P. Roux et A. Trognon (1999). « Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle », dans M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 9-39.
- Hébert, M. (2003a). *Coopération du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.

- Hébert, M. (2003b). «Coopération du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires», *Enjeux*, 58, p. 95-117.
- Hébert, M. (2004a). «Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : études des relations entre les modalités de lecture et de collaboration», *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 605-630, <www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/index.html>, consulté le 17 décembre 2006.
- Hébert, M. (2004b). «Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle», *Québec français*, 135, p. 82-84.
- Houdart, V. (1997). «L'œuvre intégrale : aperçu historique et enjeux», *Le français aujourd'hui*, 117, p. 3-13.
- Jaubert, M. et M. Rebreau (2002). «Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un "oral réflexif" ?», dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, Presses universitaires de France, p. 163-186.
- Jouve, V. (2001). «De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture», dans C. Tauveron (dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, p. 25-35.
- Keefer, M.W., C. Zeitz et L.B. Resnick (2000). «Judging the quality of peer-led student dialogues», *Cognition and Instruction*, 18(1), p. 53-81.
- Lebrun, M. (1996). «Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué», dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2 : Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 272-281.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*, Québec, Éditions MultiMondes.
- McMahon, S. et T. Raphael (1997). «Classroom as communities. Features of community share», dans S. McMahon, T. Raphael, V. Goatley et L. Pardo (dir.), *The Book Club Program. Theoretical and Research Foundations*, New York, Teachers College Press, p. 3-25.
- Marshall, J.D., P. Samgorinsky et M.W. Smith (1995). *The Language of Interpretation : Patterns of Discourse in Discussions of Literature*, Urbana-Illinois, National Council of Teachers of English.
- Martineau, S. et D. Simard (2001). *Les groupes de discussion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Maxwell, F.C. (1992). *Learning from at-Risk Students in The Middle School: A Qualitative Analysis of A Literature-Based Language Arts Curriculum*, Thèse de doctorat inédite, Columbia, S.C., University of South Carolina.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation.

- Nonnon, É. (1994). « La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. », *Lettre de la DFLM*, 15(2), p. 3-12.
- Nonnon, É. (1995). « Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée », *Recherches*, 22, p. 101-150.
- Nonnon, É. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », *Langue française*, 112, p. 67-87.
- Nonnon, É. (1999). « Pour une approche intégrée du travail sur l'oral », Conférence issue des journées d'études portant sur *L'oral, outil et objet d'apprentissage*, Unité de formation Français-Lettres, IUFM-Nord, Pas-de-Calais.
- Nystrand, M. (1999). « The contexts of learning: Foundations of academic achievement », *English Update: A Newsletter from the Center on English Learning and Achievement*, 8, p. 2-3.
- Nystrand, M., A. Gamoran et M.J. Heck (1993). « Using small groups for response to and thinking about literature », *English Journal (High School Edition)*, 82(1), p. 14-22.
- Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Peklaj, C. et B. Vodopivec (1999). « Effects of cooperative versus individualistic learning on cognitive, affective, metacognitive and social processes in students », *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), p. 359-373.
- Perret-Clermont, A.-N. et M. Nicolet (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Fribourg, Del Val.
- Plessis-Bélaïr, G. (2000). « La communication orale dans le développement de la pensée critique », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 264-279.
- Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as Exploration*, New York, The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1982). « The literary transaction: Evocation and response », *Theory into Practice*, 21(4), p. 268-277.
- Terwagne, S., S. Vanhulle et A. Lafontaine (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- Tournier, M. (1977/1987). *Vendredi ou la vie sauvage*, Paris, Gallimard Collection Folio Junior.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*, traduit par F. Sève, Paris, Messidor.

**L'oral réflexif dans les groupes
de révision rédactionnelle
en quatrième année primaire
au Québec et au Nouveau-Brunswick
francophone¹**

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Sylvie Blain

Université de Moncton

blains@unmoncton.ca

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

RÉSUMÉ

Les auteures présentent les résultats d'une recherche portant sur un dispositif pédagogique, les groupes de révision rédactionnelle, dispositif ayant permis à des élèves de quatrième année primaire du Québec et du Nouveau-Brunswick francophone de construire leur prise de parole. Elles expliquent de quelles façons l'oral réflexif a favorisé, d'une part, l'intégration des commentaires des pairs dans les textes des enfants et, d'autre part, l'étayage permettant aux élèves de construire des connaissances en écriture. Il appert également que la prise de parole des enfants favorise certaines composantes et conduites discursives, et ce, dans les deux provinces. Enfin, des différences intéressantes ont été observées entre les milieux linguistiques majoritaire (Québec) et minoritaire (Nouveau-Brunswick) en ce qui a trait à la prise de parole.

Peu d'études font état des effets positifs de l'oral réflexif – ou l'oral pour apprendre – sur l'apprentissage de l'écriture chez des enfants du primaire. Les recherches menées jusqu'à maintenant se sont, en effet, peu préoccupées de l'apprentissage de l'oral à travers ce processus. Or la recherche en didactique de l'oral s'intéresse à la construction de la prise de parole. Quelques recherches ont porté sur le phénomène de la construction des conduites et des interactions à visée explicative dans les cours de français (Dreyfus et Cellier, 2000; Durand, 1998; Le Cunff, 1993; Le Cunff, Turco et Gadet, 1998). Cependant, les recherches concernant la construction de la prise de parole entre les élèves dans un but d'entraide et de construction des connaissances en écriture ainsi que ses effets sur les tâches-problèmes comme la rédaction autonome sont très peu nombreuses et méritent d'être approfondies (Dreyfus et Cellier, 2000; Le Cunff et Jourdain, 1999). De plus, quelques études ont comparé les effets de cette rétroaction entre des enfants issus, d'une part, d'un contexte majoritairement francophone et, d'autre part, d'un contexte minoritairement francophone. Dans ce chapitre, nous nous proposons de montrer comment un dispositif pédagogique centré sur l'écriture, les groupes de révision rédactionnelle, a permis à des élèves francophones en contexte majoritaire au Québec et minoritaire au Nouveau-Brunswick de construire, par le biais de l'oral réflexif, leur prise de parole.

1. PROBLÉMATIQUE

Les résultats décevants des élèves francophones en ce qui a trait à la production écrite posent le problème de l'enseignement/apprentissage du français au Canada. Les récentes réformes dans le milieu scolaire canadien cherchent, entre autres, à améliorer la qualité du français écrit des élèves francophones en mettant l'apprenant au cœur de son apprentissage. L'école renouvelée au Nouveau-Brunswick (ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2001) et la réforme de l'éducation au Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) visent le transfert des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles par le biais de l'objectivation, de l'évaluation formative, de la différenciation pédagogique et de la responsabilisation des apprentissages des élèves, notamment en écriture. Ces démarches devraient favoriser l'application des règles syntaxiques et grammaticales ainsi que le respect de l'orthographe d'usage en situation de production de texte.

La recherche en didactique de l'écriture, tant en langue première qu'en langue seconde, offre des pistes de solutions. Plusieurs études ont examiné l'à-propos de la rétroaction verbale des pairs dans les groupes de

révision rédactionnelle (GRERE) en langues première et seconde, tant chez les enfants que chez les adultes (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991 ; Blain, 2001 ; Blain, Painchaud et Laurier, 1996 ; Brakel-Olson, 1990 ; Connor et Asenavage, 1994 ; Mendonça et Johnson, 1994). Ces groupes se définissent comme étant une rencontre entre un scripteur et ses pairs au cours de laquelle le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe sur le fond ou encore comme une rencontre où les pairs lisent silencieusement le texte du scripteur pour y corriger les erreurs de forme. Ces commentaires peuvent prendre la forme de remarques positives, de questions et de suggestions. Les remarques négatives ne sont généralement pas permises.

Quant à la recherche en didactique de l'oral, elle s'intéresse entre autres à la construction de la prise de parole. En effet, des modèles didactiques des genres (Dolz et Schneuwly, 1998) ainsi qu'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue première au secondaire au Québec (Lafontaine, 2001) proposent des façons de conduire la prise de parole, mais seulement dans des activités – ou genres – bien précises (discussion formelle, débat, interview radiophonique, etc.). Ainsi qu'il a été mentionné en introduction, quelques recherches ont également porté sur le phénomène de la construction des conduites et des interactions à visée explicative dans les cours de français (Dreyfus et Cellier, 2000 ; Durand, 1998 ; Le Cunff, 1993, 1998).

En outre, bien que les études précédentes au sujet des GRERE semblent démontrer que les scripteurs intègrent environ la moitié des commentaires de leurs pairs sous forme de révisions (Blain et Painchaud, 1999 ; Mendonça et Johnson, 1994 ; Nelson et Murphy, 1993) et que ces changements textuels améliorent la qualité de l'écriture (Blain et Painchaud, 1999), aucune recherche recensée n'a tenté de comprendre les raisons pour lesquelles les enfants intègrent ou non les commentaires de leurs pairs en lien avec la façon dont la prise de parole est effectuée dans les GRERE.

2. OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Notre recherche a pour objectif général de comprendre le fonctionnement de la rétroaction verbale des pairs chez les élèves francophones vivant en milieu minoritaire canadien (sud-est du Nouveau-Brunswick) et en milieu majoritaire québécois (Outaouais). Un autre objectif important est de combler le manque de données en didactique de l'oral, plus précisément au sujet de la rétroaction verbale des pairs chez les scripteurs du niveau primaire. Nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Est-ce que la façon dont la prise de parole est effectuée entre les élèves pendant les GRERE incite les enfants à tenir compte des commentaires de leurs pairs ?
2. Quelles sont les différences et les similitudes entre les contextes francophone minoritaire (Nouveau-Brunswick) et francophone majoritaire (Québec) en ce qui a trait à l'ensemble des résultats ?

3. CADRE THÉORIQUE

L'oral réflexif ou l'oral pour apprendre est l'un des fondements théoriques de notre étude. Chabanne et Bucheton (2002) sont notamment à l'origine de ce courant. Crinon (dans Chabanne et Bucheton, 2002, p. 1) résume très bien ce qu'est l'oral réflexif :

Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme « artéfact culturel » et « instrument médiateur » de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive.

En fait, l'oral réflexif est à la fois médium et objet d'enseignement, ce qui rejoint d'autres auteurs ayant traité de l'importance à accorder à l'oral objet d'enseignement en classe de français langue première (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001, 2003 ; Schneuwly, de Pietro, Dolz, Dufour, Énard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, 1996/1997). L'oral réflexif permet aux élèves de construire des connaissances par l'utilisation du langage oral, comme dans les GRERE. L'oral permet d'apprendre par l'interaction, et ce, dans toutes les situations scolaires. Par exemple, dans notre recherche, en quatrième année primaire, lorsque les élèves s'expliquent les erreurs grammaticales que le scripteur a faites dans son texte et lorsqu'ils proposent des corrections sur le fond ou sur la forme du texte, ils apprennent des notions liées à l'écriture et à la maîtrise du code grammatical. L'oral réflexif permet donc aux locuteurs et interlocuteurs de prendre en compte le destinataire, de faire preuve d'écoute active, de reformuler pour s'assurer que l'autre a compris, de questionner pour recevoir une explication ou une clarification, de faire un étayage, de développer sa pensée, d'effectuer des transferts et de reconstruire sa vision du monde (Auriac-Peyronnet, 2003a, b ; Bouchard, 2004 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Delabarre et Treignier, 2001 ; Lusetti, 2004 ; Nonnon, 2000 ; Plane, 2001 ; Plessis-Bélaïr, 2004). L'oral réflexif permet également au locuteur de construire des conduites discursives appropriées selon la situation de communication (expliquer, narrer, décrire, etc.) et des interactions à

visée explicative dans les cours de français, comme l'exigent les GRERE (Dreyfus et Cellier, 2000; Durand, 1998; Le Cunff, 1993; Le Cunff, Turco et Gadet, 1998).

L'oral réflexif permet aussi aux élèves d'apprendre autre chose que des connaissances langagières explicites par le dialogue. En effet, la didactique de l'oral est plutôt centrée sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement à part entière, alors que l'oral réflexif ouvre une nouvelle dimension métacognitive par la langue en tant que médium d'enseignement. L'oral réflexif est un outil de réflexion cognitive et métacognitive utilisé par l'enseignant et par les élèves pour apprendre (Chabanne et Bucheton, 2002; Le Cunff et Jourdain, 1999; Plessis-Bélaïr, 2004). Il permet également aux élèves de se structurer comme locuteurs, donc de trouver leur propre identité culturelle, et ce, particulièrement en milieu minoritaire comme au Nouveau-Brunswick.

En outre, ce courant permet aux locuteurs de comprendre le pouvoir de la parole, ce qui rejoint plusieurs préoccupations des didacticiens de l'oral et des tenants de la communauté discursive (Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière, 2003) expliquée dans un autre chapitre (voir le texte de Lafontaine et Benoît). Le sens critique, la discrimination des faits de langue et des médias francophones se trouvent ainsi favorisés. De plus, selon Lusetti (2004), cette façon de considérer l'oral en classe permet d'intégrer le plaisir à la tâche orale. En travaillant à la fois l'oral en tant qu'objet d'enseignement et en mettant en pratique un oral réflexif en classe, les enseignants pourront plus aisément fixer des objectifs d'apprentissage oraux concrets et ainsi inculquer des stratégies d'apprentissage à leurs élèves.

L'oral réflexif traite également de conduites discursives telles qu'expliquer, argumenter, dialoguer et converser (Dreyfus et Cellier, 2000; Durand, 1998; Le Cunff, 1993; Le Cunff, Turco et Gadet, 1998), comme en font foi les GRERE. L'hétérogénéité des connaissances liées à l'explication inclut celles du domaine considéré et les métaconnaissances qui font en sorte que le destinataire de l'explication n'est pas un simple récepteur, mais un partenaire de l'explication dans le contexte d'un dialogue (Plane, 2001).

4. MÉTHODOLOGIE

Notre étude se situe dans le paradigme qualitatif et propose le développement contrôlé d'un outil pédagogique, les GRERE. Bogdan et Biklen (1982) perçoivent la recherche qualitative comme une recherche qui produit et qui analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, ainsi

que le comportement observable des individus. Suivant le courant d'idées centré sur l'individu, Van Maanen (1983) parle de la recherche qualitative en tant que méthode intéressée par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Notre recherche rejoint les propos de ces chercheurs, car nous avons observé et enregistré les interactions verbales des participants lors des GRERE. Nous expliquons à la suite le déroulement de ceux-ci ainsi que notre échantillon, notre collecte et notre analyse des données.

4.1. DÉROULEMENT DES GRERE

Ainsi que nous l'avons évoqué plus haut, nous avons utilisé les GRERE pour comprendre le fonctionnement de la rétroaction verbale des pairs et faciliter l'apprentissage de l'écriture chez les élèves francophones étudiés. Nous rappelons que les GRERE sont des rencontres entre un scripteur et ses pairs au cours desquelles le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe autant sur le fond que sur la forme. Il est très important de noter que le scripteur est celui qui décide toujours d'intégrer ou non les commentaires de ses pairs.

Dans notre expérimentation, les GRERE avaient lieu en deux temps. Les élèves avaient préalablement rédigé un texte de façon individuelle. Le but de la première rencontre était de travailler le fond, c'est-à-dire la cohérence des idées véhiculées dans le texte, l'efficacité de la communication et l'organisation textuelle. Pour ce faire, un scripteur lisait son texte à haute voix. Par la suite, il recevait des commentaires verbaux sur les idées selon la procédure suivante : *a*) commentaires positifs (par exemple : *j'ai trouvé que tu as fait une bonne description des personnages*) ; *b*) questions sur les idées (par exemple : *quel est le titre de ton texte ?*) *c*) suggestions spécifiques (par exemple : *tu devrais donner un prénom à ton personnage*). Chaque scripteur lisait son texte à tour de rôle. Afin de former les GRERE, nous avons lu la première rédaction de l'année scolaire, ce qui nous a permis de classer les élèves des plus forts aux plus faibles. Nous avons alors validé ce classement auprès des enseignantes qui, par la suite, ont formé les GRERE par groupes hétérogènes de quatre enfants (ces groupes étaient constitués d'un élève fort, de deux élèves moyens et d'un élève faible).

Après la première rencontre en équipe, les élèves ont travaillé individuellement à leur texte. Ils intégraient ou non dans leur rédaction les commentaires formulés par leurs coéquipiers. Ensuite, la deuxième réunion avait lieu afin de corriger la forme, soit les erreurs dans le texte. Là encore, une procédure bien claire avait été établie : *a*) les pairs lisaient à voix haute le texte d'un scripteur phrase par phrase ; *b*) oralement, ils signalaient les erreurs qu'ils avaient relevées ; *c*) ils expliquaient l'origine de la faute au scripteur. Si le scripteur ou les coéquipiers avaient des

doutes, ils pouvaient faire des vérifications dans les ouvrages de référence ou le matériel utilisé régulièrement en classe. Encore une fois, le scripteur décidait s'il intégrait ou non les suggestions de ses pairs. Cela fait, chaque élève retournait à son texte pour rédiger la version finale de façon individuelle. Afin de bien saisir le déroulement des GRERE, nous en montrons un extrait.

GRERE 1, OCTOBRE 2003

Premier brouillon de Charles²

C'est le soir de l'Halloween le 31 octobre. Je vois une maison hantée. **Je vais frapper à la porte** avec Mon père et ma mère elle tien sac pour l'Halloween et pour maitre les bonbons dedant. À l'extérieur, il y a des chauves-souris pendues dans les arbres il y a des fantôme sur le côté de la maison.

tout a coup, Je sone a la porte et il mouvre un aurible montre. Ses vêtement il a les yeux toute rouge et sa bouche verte et sons linge est vieux et bleus. quand qu'il a ouver la porte j'aitais apeurer et j'aitais toute blanc. Ensuite le gros monstre me dit tu veux des bonbon j'ai raipondu non merci. Finalement ses mon grand-père qui ma jouer un toure, et en terminant il ma inviter dans sa maison, à manger un bon gâteau

Extrait de la première rencontre portant sur le fond (idées)

Andréa: Moi, c'est, est-ce que tu l'avais dit que tu t'en allais vers la maison ?

Charles: Euh, j'ai... Pas vraiment. J'ai dit: « Tout à coup, je sonne. »

A: Ben, c'est ça. Mais où t'étais, où t'étais? Est-ce que t'étais comme sur le, dans la rue quand tu l'as vue cette maison-là? Ou...

Paule: Tu veux-tu dire où t'étais avant d'aller...

A: Oui, c'est ça. Avant d'aller sonner.

C: Ben, j'étais en avant de la maison. [rires]

P: Oui, mais elle veut dire, avant t'étais-tu à une autre maison, t'étais-tu dans la rue? Ou...

Isabelle (assistante): C'est important que tu répondes par rapport à ce qui est écrit dans ton texte et non pas par rapport à ce que toi tu sais de ton texte.

A: Avant d'aller sonner là, où t'étais?

C: En avant de la maison. **Tout à coup, je sonne à la porte.**

A: Ouin, mais tu l'as pas dit où tu étais avant.

2. Les prénoms de tous les enfants sont fictifs afin de préserver leur anonymat.

I: Est-ce que c'est dit dans ton texte ? Est-ce que tu veux nous relire le passage où tu arrives devant la maison ?

A: C'est dans le deuxième paragraphe.

C: Ouin, je sais... Tout à coup, je sonne à la porte.

A: Ouin, mais tu l'as pas dit où tu étais avant.

P: T'as dit: « Tout à coup, je sonne à la porte. »

I: Est-ce que tu le dis dans le premier paragraphe où tu es, puis comment tu arrives à cette maison-là ?

C: Ouin, pas en avion j'espère... ce serait drôle.

I: Tu peux nous le relire à haute voix.

C: Oups, j'ai marqué deux fois... J'ai marqué en premier je vais frapper à la porte, puis ici, j'ai marqué je sonne.

Extrait de la deuxième rencontre portant sur la forme (fautes)

C: Ici, m'a marqué « Tout à coup, un gros monstre... »

I: Un gros monstre ?

A: Un horrible, un horrible ça prend un o si j'me trompe pas. Un h-o, euh... avec un chapeau.

I: Est-ce que c'est un verbe, horrible ?

A: Non.

C: Où tu vois ça horrible ?

A: Euh, horrible, ici, il m'ouvre un horrible monstre.

C: Y en a un horrible.

A: C'est ça, mais horrible, j pense ça prend h... un o accent circonflexe, r-r-i-b-l-e.

I: Ok, Andréa va chercher ce mot-là, puis après on s'arrête pour passer au texte de Simon, d'accord ?

Copie finale du texte de Charles

Le soir de l'Halloween C'est le soir de l'Halloween le 31 octobre. Je vois une maison hanté. Je vais frapper à la porte avec mon père et ma mère qui tient les sacs pour l'Halloween et pour mettre les bonbons dedant. À l'extérieur, il y a des chauves-souris pendues dans les arbres il y a des fantôme sur le côté de la maison. Tout a coup, je marche vers la Porte il m'ouvre un horrible monstre. Ses vêtements il a les yeux toute rouge et sa bouche verte et sons linge est vieux et bleus. quand qu'il a ouver la porte j'aitais apeurer et j'aitais toute blanc. Ensuite je gros monstre me dit tu veut des bonbons j'ai raipondu non merci. Finalement ses mon grand-père qui ma jouer un toure, et en terminant il ma inviter dans sa maison, à manger un bon gâteau

Nous voyons ici le premier brouillon de Charles, texte qu'il a écrit seul. Il a d'abord lu ce texte à voix haute à ses coéquipiers. L'extrait fait foi des échanges sur la cohérence des idées par rapport au fait de marcher vers la porte avant d'y sonner (voir les mots soulignés dans le premier brouillon). À la suite de cet échange, Charles est retourné à sa place travailler son texte. Nous remarquons, dans la copie finale, qu'il a fait un ajout concernant le fait qu'il a marché vers la porte.

4.2. ÉCHANTILLON

Une classe du Québec et une classe du Nouveau-Brunswick de quatrième année du primaire (élèves âgés de 9 et 10 ans) ont participé aux GRERE. Dans chaque province, nous avons sélectionné deux équipes de quatre élèves, soit 16 enfants. Nous avons également choisi au hasard quatre élèves de ces GRERE par province, soit huit enfants, qui ont participé à des entrevues semi-dirigées.

4.3. COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s'est déroulée de septembre 2003 à mars 2004. Dans les deux classes, nous avons fait un entraînement préalable avec les élèves en début d'année scolaire. Tous les élèves ont rédigé un texte par mois pendant sept mois. Nous avons transcrit les textes des 16 élèves choisis, soit le premier brouillon et le texte final pour chacune des séries de textes. Nous avons ensuite enregistré et transcrit les interactions verbales de ces 16 mêmes enfants lors des GRERE, qui duraient de 60 à 75 minutes. Enfin, nous avons enregistré et transcrit les entrevues semi-dirigées des huit élèves choisis au hasard parmi les 16 participants.

Les entrevues semi-dirigées se déroulaient de la façon suivante. D'abord, à l'aide de la première et de la dernière version de leurs textes, nous demandions principalement aux enfants : *Dans ton premier brouillon, tu avais écrit X. Dans ta copie révisée, tu as écrit Y. Pourquoi as-tu fait ce changement ?* Nous faisons également référence à ce qui avait été dit pendant les GRERE en leur faisant entendre des extraits, au besoin, afin de les aider à expliciter leurs choix. Nous les interrogeons aussi sur les raisons de l'acceptation ou de la non-acceptation des commentaires en lien avec la façon dont la prise de parole avait été effectuée. Voici deux exemples de questions à ce sujet : *Comme nous venons de l'entendre, un coéquipier t'a suggéré d'ajouter (ou de retirer, de déplacer, de substituer) telle idée. Pourquoi n'as-tu pas suivi son conseil ? L'élève X t'a fait une suggestion. Pourquoi as-tu considéré cette suggestion dans ton texte ?*

4.4. ANALYSE DES DONNÉES

Nous avons procédé à une analyse de contenu par catégories, avec le logiciel d'analyse Atlas.ti, soit les composantes de la prise de parole, les conduites discursives et les formes d'étayage que nous expliquons plus bas. Afin de nous assurer de la validité de l'analyse, nous avons vérifié la catégorisation effectuée par notre assistante de recherche. Cette vérification a permis de constater que le taux d'accord était très élevé (plus de 8 fois sur 10) entre elle et nous tout au long du processus.

Pour répondre à la première question de recherche, nous avons utilisé les six composantes de la prise de parole de Le Cunff et Jourdain (1999). Le tableau 1 en donne les définitions et exemples d'utilisation.

TABLEAU 1
Composantes de la prise de parole de Le Cunff et Jourdain (1999)

<i>Composantes de la prise de parole</i>	<i>Définitions et exemples d'utilisation</i>
Pragmatique	Comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation; donner du sens à sa prise de parole; choisir la ou les conduites discursives adaptées (par exemple, régulation et déroulement des GRERE, argumenter si l'on n'est pas d'accord avec la suggestion).
Discursive	Maîtriser la ou les conduites discursives requises par la situation (par exemple, les procédures des GRERE).
Méta-linguistique	Contrôler son discours et agir sur sa production en reformulant pour s'adapter à son interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée (par exemple, reformuler pour que l'autre comprenne).
Savoirs métalangagiers	Savoirs qui permettent de mettre à distance, de réfléchir sur chacune des composantes de la prise de parole et qui interviennent dans sa maîtrise (par exemple, les savoirs touchant la langue que les élèves utilisent en parlant).
Travail sur soi	Oser prendre les risques requis par la prise de parole; maîtriser le volume de sa voix, son débit, son geste, son regard (par exemple, donner son opinion contraire au commentaire d'un pair, essayer d'être original dans son commentaire).
Linguistique	Maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie: syntaxe, lexique, intonation (par exemple, poser des questions en utilisant correctement le type de phrase interrogatif; utiliser le vocabulaire approprié à la situation de communication).

Nous avons également observé les conduites discursives utilisées pendant les GRERE : expliquer, justifier, reformuler, discuter, convaincre, couper la parole, réfuter, suggérer, etc., et l'étayage entre les enfants, soit les interventions langagières dans lesquelles le locuteur aide l'autre à surmonter une difficulté, situations très riches par rapport à l'oral réflexif. Dans les entrevues, nous avons interrogé les participants afin de comprendre si la façon dont la prise de parole était faite a eu des influences sur l'acceptation ou la non-acceptation des commentaires de leurs pairs. Enfin, pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons comparé les résultats obtenus pour les participants québécois et néo-brunswickois.

5. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous tenterons d'illustrer de quelles façons, par l'oral réflexif, nous avons pu comprendre le fonctionnement de la rétroaction verbale des pairs afin de faciliter l'apprentissage de l'écriture chez les élèves francophones vivant en milieu minoritaire canadien (sud-est du Nouveau-Brunswick) et en milieu majoritaire québécois (Outaouais). Nous analyserons l'intégration des commentaires des pairs en lien avec la façon dont la prise de parole a été faite, les composantes de la prise de parole et les conduites discursives, de même que l'étayage des élèves. Tous ces éléments font partie d'un tout. L'oral réflexif permet aux locuteurs, nous le rappelons, de prendre en compte le destinataire, de faire preuve d'écoute active, de reformuler pour s'assurer que l'autre a compris, de questionner pour avoir une explication ou une clarification, de faire un étayage, de développer sa pensée, d'effectuer des transferts et de reconstruire sa vision du monde (Auriac-Peyronnet, 2003a, b; Bouchard, 2004; Chabanne et Bucheton, 2002; Delabarre et Treignier, 2001; Lusetti, 2004; Nonnon, 2000; Plane, 2001; Plessis-Bélaïr, 2004).

5.1. INTÉGRATION DES COMMENTAIRES DES PAIRS

Selon l'analyse des transcriptions d'entrevues et des GRERE, il appert que les scripteurs du Québec et du Nouveau-Brunswick intègrent les commentaires de leurs pairs parce que la prise de parole est faite de façon polie, gentille, pertinente ou justifiée. Ces commentaires sont également intégrés parce que l'élève est d'accord avec la correction proposée et a vérifié la correction dans les outils de référence, comme nous pouvons le constater dans deux extraits d'entrevue de Charles (Québec). Nous renvoyons le lecteur à l'exemple du déroulement des GRERE à la section 4.1 afin de faire le lien avec l'extrait d'entrevue qui suit.

**EXTRAIT D'ENTREVUE AVEC CHARLES AU SUJET DU GRERE 1,
OCTOBRE 2003**

Lizanne (chercheure): Ok. Lesquels ? T'en souviens-tu de quelques changements que tu as faits ?

Charles: Des fautes ?

L: Tu sais, des fautes comme oublier des s, mal conjuguer tes verbes. Est-ce qu'il y a des fautes comme ça que les amis t'ont soulignées dans ton texte ?

C: Y avait « horribl ». J'avais marqué, j'avais pas de [...]. J'avais marqué « a-u ». Avec un « r ». Puis « b-l-e ».

L: Puis pourquoi as-tu fait le changement pour horrible, h-o-r-r-i-b-l-e ?

C: Ben, parce qu'on l'a cherché dans le dictionnaire.

L: Ok. Donc, il y a un ami qui a vu que tu avais une faute. Puis là, tu as vu que c'était vrai, tu l'as acceptée. Est-ce qu'il y en a d'autres fautes comme ça qu'on t'a proposées puis que tu as acceptées ?

C: [silence] Ah, j'avais marqué ici, « je... je frappe à la porte » et, dans ce paragraphe-là, j'avais marqué « je sonne à la porte ». Ça fait que je l'avais effacé.

L: Puis, ça, c'est un commentaire qu'on t'avait dit ? Puis tu as accepté, pourquoi ?

C: Parce que ça se dit pas comme le dire deux fois. Admettons que je cogne, puis je sonne.

**EXTRAIT D'ENTREVUE AVEC CHARLES AU SUJET DU GRERE 2,
DÉCEMBRE 2003**

I (assistante de recherche): Ok. Est-ce que tu te souviens d'autres suggestions qui auraient pu être dites un petit peu comme un ordre ?

C: Les autres, c'était gentiment.

I: Ouais, est-ce que ça t'incite plus dans ce temps-là à accepter la suggestion ?

C: Je l'accepte beaucoup plus. Parce que, admettons qu'elle dit euh... pis en plus c'est mal. Comme, admettons, c'est « les garçon », y a un s à la fin, il dit: « Aye! Y a pas de s là! » Ben, je l'aurais pas fait, parce que premièrement il est mal, puis deuxièmement il l'a dit mal. Puis, si ce serait mal, ben j'aurais attendu en classe.
I: T'aurais pas fait le changement devant l'ami qui te l'aurait suggéré comme ça.

C: Non.

I: Tu attendrais parce que tu n'es pas d'accord avec la façon dont c'est dit.

C: J'serais comme gêné parce qu'il dirait: « Aye! Y a un s là! » Ben, j'aurais pas fait ça, je serais gêné.

I: Mais c'était plus facile quand les suggestions étaient faites de façon gentille.

C: Je les acceptais plus facilement, je me sentais mieux. Parce que quand ils faisaient: « Aye! Y a un s là! », j'étais gêné.

Dans l'extrait d'octobre 2003, nous observons que Charles a d'abord accepté le commentaire de ses pairs quant à l'orthographe du mot « horrible » parce qu'ils l'ont vérifié dans le dictionnaire. Il a également intégré le commentaire au sujet de la cohérence du texte, car, selon l'étayage montré dans l'extrait du GRERE à la section 4.1, la discussion avec Andréa et Paule lui a permis de comprendre son erreur. Dans l'étayage, il n'y a pas eu de suggestions précises. Charles s'est rendu compte de lui-même que son texte manquait de cohérence grâce aux questions répétées de ses deux coéquipières.

Dans l'extrait d'entrevue de décembre 2003, Charles, à l'instar de la plupart des participants à la recherche, explique très bien qu'il a intégré les commentaires de ses pairs parce qu'ils étaient faits de façon polie et gentille. Fait très intéressant, nous pouvons constater qu'à 9 ans Charles est déjà capable de faire preuve de discernement au sujet de la façon de prendre la parole pour être écouté. En effet, il dit que, si le coéquipier lui parle de façon brutale et que le commentaire est bon, il ne l'accepte pas devant lui. Il l'accepte plutôt lorsqu'il est seul à son pupitre pour faire des révisions. Charles fait aussi des liens entre la façon de prendre la parole pour proposer une réponse et l'importance de respecter la personne et son estime d'elle-même: *je me sentais gêné.*

5.2. COMPOSANTES DE LA PRISE DE PAROLE ET CONDUITES DISCURSIVES

Selon l'analyse effectuée dans les GRERE, la prise de parole est surtout axée sur trois des composantes de Le Cunff et Jourdain (1999). D'abord, la prise de parole fait émerger les savoirs métalangagiers, c'est-à-dire que les élèves repèrent, expliquent les erreurs et proposent des corrections, comme l'exige le déroulement des GRERE. La composante pragmatique est également présente: les scripteurs échangent sur l'enjeu de la situation, les idées véhiculées dans le texte et l'acceptation ou la non-acceptation

des commentaires qui ne sont pas dits correctement. La prise de parole est aussi discursive, c'est-à-dire que les élèves échangent sur les procédures des GRERE. Il est toutefois intéressant d'observer que les élèves forts sont ceux qui maîtrisent la composante linguistique. Dans l'extrait de la section 4.1., par exemple, Andréa est l'élève qui fait un étayage très poussé afin que Charles comprenne son erreur de cohérence. Paule ne fait que reprendre les paroles d'Andréa ; elle n'en est pas l'initiatrice. Andréa revient à la charge plusieurs fois, en reformulant et en utilisant diverses formes syntaxiques afin que Charles comprenne son erreur. L'analyse de la prise de parole effectuée à l'aide du logiciel Atlas.ti révèle donc que trois composantes sont plus présentes dans le discours de tous les participants. Il s'agit des composantes pragmatique³, discursive⁴ et savoirs métalangagiers⁵.

Au sujet des conduites discursives, l'analyse de contenu par Atlas.ti révèle que les plus utilisées par tous les participants sont demander⁶, suggérer⁷ et expliquer/justifier⁸. Cela illustre que les élèves ont très bien

3. Exemple de composante pragmatique :

Andréa: Finalement là, les suggestions là, ça revient au même que les commentaires constructifs.

4. Exemple de composante discursive :

Nicole: Qui est-ce que tu voulais être encore ?

Mylène: Ciboulette.

N: Qui est-ce que c'est ça ?

M: Ce sont des grenouilles. Mais pas des... sont pas... sont rien que des bébés grenouilles. Ça fait qu'il aurait pas de magasin [...]

M: Ah oui, un magasin pour se cacher des serpents qui veulent les manger.

5. Exemple de composante savoirs métalangagiers :

François: Plein là, j'en ai plein... Ah, ok ! Elle a fait un i, ok, je l'avais pas vu. Plein, oh... y a un s à plein parce que y en a plusieurs bonbons.

Lizanne (chercheur): Tu penses ? Danielle, es-tu d'accord ?

Danielle: Non, parce que plein c'est comme beaucoup.

L: Hum, hum, ça reste invariable.

F: Ah, ouin, c'est vrai.

6. Exemple de conduite discursive « demander » :

Samuel: Je veux être XXX parce qu'il joue au hockey avec la ligne de NHL, j'aime parce que il y a mon nom dedans. Voyez-vous des fautes ?

7. Exemple de conduite discursive « suggérer » :

Denise: Moi je dirais que tu peux ajouter. T'as joué avec l'affaire bleue... je ne suis pas sûre si c'est ça. Pis euh, tu dirais: « Pourquoi que tu joues avec elle ou lui ? ». Puis après tu pourrais écrire que vous autres a peut-être été au magasin ou de quoi comme ça.

8. Exemple de conduite discursive « expliquer/justifier » :

Paule: Non, je voulais dire « je suis folle de rire », mais à place j'ai marqué « je suis fou de rire ». C'est comme, j'arrête pas de rire là. Peut-être j'pourrais le changer, « je suis folle de rire ».

compris la tâche langagière des GRERE. Effectivement, la procédure des GRERE exige que les enfants lisent leur texte, donnent un commentaire positif, questionnent et fassent des suggestions. Il est intéressant de constater le pragmatisme de ces jeunes élèves.

5.3. ÉTAYAGE DES ÉLÈVES

Dans les GRERE, l'étayage des pairs occupe une place importante, comme nous l'avons vu dans l'extrait de la section 4.1. Les formes d'étayage les plus fréquentes sont questionner, inciter et reformuler, et ce, tant au Québec qu'au Nouveau-Brunswick (nous renvoyons encore le lecteur à la section 4.1 pour consulter l'extrait québécois). De plus, les élèves semblent réinvestir l'étayage de l'adulte dans leur propre régulation, par exemple en reprenant certaines expressions comme *attends, chacun son tour*, etc. Afin de bien illustrer de quelle façon l'étayage est un fort indice d'oral réflexif, nous présentons toute la procédure d'un GRERE réalisé avec Sylvain, élève du Nouveau-Brunswick, de son premier brouillon à l'entrevue.

GRERE 1, OCTOBRE 2003

Premier brouillon de Sylvain

Je veux être Sergei fedorovi parce que il y a 72 million d'argan. Il va partou don le monde, totonto, morial, minnesota, new jersey, chicago, philadelphie manitoba.... Si je me transforme en Sergei fedorov, le matin je fairè des escarce pour les bas les jonbes. et ma maison est gros il y a troi étage et ma chenbe est tout de le hockey. ma voiture est un « corvet » et mon equipe les toronto.

Extrait de la première rencontre sur le fond (idées)⁹

Élie : Sylvain, qui est Sergei Federal ?

Sylvain : C'est un gardien dans la NHL pis j'sais pas quelle équipe.

É : J'pense que c'est Toronto.

S : Non, je ne sais pas dans quelle équipe qui est. [...]

É : Moi j'pense que tu devrais améliorer, comme avant de dire le nom de l'équipe j'pense que tu devrais...

Nadège : Moi j'trouve que il devrait comme dire qui-ce que la personne là est parce que y'avait des personnes comme moi j'savais pas qui ce qui-ce que c'était... vraiment être certain qu'est-ce qu'est l'équipe.

9. Les transcriptions sont fidèles à la prise de parole enregistrée sur cassette audio.

É: Moi, j'avais aucune idée.

N: Pis il pourrait dire qui ce que c'était parce que moi je ne savais pas qui ce que c'était.

É: Une autre suggestion, moi je pense que t'aurais dû mettre la position de hockey de cette personne là. Pis tout le reste je pense que c'est bon.

Lucie: Ben moi c'est la même affaire que Nadège. Quand ce que tu devrais mettre qui ce que la personne là était parce que moi j'savais pas qui ce que c'était.

Extrait de la deuxième rencontre sur la forme (fautes)

N: Oui! Joue, c'est pas de même que tu écris ça.

S: Je savais ça.

N: J-O-U-E-N-T

É: Non. Joue, c'est J-O-U-E!

Sy: O.K. Ça!

L: Oui, c'est fini! C'est bien.

É: Parce que il joue au hockey avec la ligne [...] je t'aime...

Sy: Non! Ça c'est là. [...] ligne nationale de hockey...

L: Parce que... parce que.

S: Alors, qu'est-ce qui manque au...

L: Le E.

Se: Le E.

Copie finale du texte de Sylvain

Le LNH

Je veux être Sergei Fedorov parce qu'il joue aux hockey dans la ligne LNH et parce que il y a mon non Il va partout dans le monde toronto, Mantréal, Minnesota, New Jersey, chicago, philadelphia, Manitoba... Si je me transforme en Sergei Fedorov le matin je vais faire des exercices pour les bras et les jonbes et ma maison est gros il y a trois étages et ma chambre est tout plein d'affiches de hockey ma voiture est un corvet et mon equipe les totonto.

Extrait de l'entrevue avec Sylvain

Sylvie (chercheure): Au début, t'avais dit: « Je veux être Sergei Fedorov parce que il a soixante douze millions d'argent ». Puis ici t'as dit: Je veux être Sergei parce qu'il joue au hockey dans la ligne LNH et parce qu'il a mon nom ». Tu as beaucoup changé ta première phrase, hein? Qu'est-ce que tu aimes mieux? La première ou la deuxième phrase?

Sy: La deuxième.

Se: La deuxième, pourquoi?

Sy: Parce que ça l'explique plus pis comme ça, comme, j'sais pas. Ça explique plus comme quoi ce qu'est Sergei Federov pis comme, y'en a qui savaient pas. [...]

Se: T'as enlevé: il a soixante-douze millions d'argent. Ça, t'avais écrit ça dans ton premier brouillon, pis là, dans ton deuxième brouillon tu l'as enlevé. Pourquoi tu l'as enlevé?

Sy: Parce que ça comme, ça juste disait qu'y avait soixante et douze millions pis après j'parlais de d'autre chose. Comme j'disais: «Y'avait soixante et douze argent» pis après dit l'histoire partout dans le monde. C'est comme, ça se fait pas avec.

Nous observons que les questionnements et reformulations des élèves dans la première rencontre du GRERE ont permis à Sylvain de comprendre qu'il manquait des informations importantes dans son texte afin de comprendre qui était Sergei Fedorov. Nous voyons que Sylvain a ajouté ces éléments dans sa copie finale. Il est certain qu'il reste un bon nombre d'erreurs, mais Sylvain a intégré les commentaires susmentionnés dans son texte, ce qu'il explique très bien dans l'entrevue.

5.4. RESSEMBLANCES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES DEUX PROVINCES

En réponse à la deuxième question, nous avons observé que les enfants québécois s'expriment deux fois plus que les enfants néo-brunswickois. Par exemple, dans le GRERE 1, à la suite de l'analyse effectuée à l'aide du logiciel Atlas.ti, il y a eu 900 conduites discursives au Québec et 488 au Nouveau-Brunswick. Nous avons également recensé 377 formes d'étayage au Québec et 158 au Nouveau-Brunswick. Un élément de réponse à ce constat pourrait être l'insécurité linguistique souvent ressentie par les locuteurs en situation langagière minoritaire, comme au Nouveau-Brunswick (Boudreau et Dubois, 1992). L'insécurité linguistique a pour conséquence la baisse de l'estime de soi, la baisse de productivité écrite et la réduction de l'expression. Face à cette insécurité, il se peut que l'individu de milieu minoritaire choisisse plutôt d'utiliser la langue majoritaire pour se départir de ce sentiment d'insécurité (Boudreau et Dubois, 1992). Toutefois, même si les enfants québécois s'expriment davantage, cela ne signifie pas que toutes leurs interventions sont pertinentes. Nous avons en effet constaté que les participants québécois tendent à répéter ce qu'un pair a déjà dit au

lieu de donner un commentaire original. À l'heure actuelle, nous sommes en train d'approfondir cette analyse en nous penchant sur l'amélioration de la qualité de la langue orale, mais cela n'est pas l'objet du présent chapitre.

Nous avons également remarqué des ressemblances entre les deux provinces. Selon les réponses aux entrevues menées dans les deux provinces, les élèves intègrent les commentaires de leurs pairs à leur texte pour les mêmes raisons. Il ne semble donc pas que les contextes langagiers majoritaire ou minoritaire aient des effets différents sur l'intégration des commentaires.

5.5. LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre étude qualitative comporte des limites. D'abord, les GRERE que nous avons mis sur pied étaient des groupes réduits d'enfants et réalisés sous supervision d'un adulte, soit les chercheuses, soit leurs assistantes. Les élèves étaient sortis de la classe, ce qui a assuré des conditions optimales de réussite dans la conduite de l'activité que les enseignantes ne vivaient pas toujours en classe. De plus, il est difficile de considérer que « parler » suffit pour « apprendre à parler ». L'oral réflexif a certes permis aux élèves de développer des connaissances en écriture et au sujet du code grammatical, mais il n'y a pas eu de « didactisation » des GRERE en tant qu'objet d'enseignement en classe, c'est-à-dire que les enseignantes n'enseignaient pas l'oral dans les GRERE. Les GRERE étaient plutôt perçus seulement comme un processus d'amélioration de l'écriture et non comme un moyen de travailler l'oral et de l'enseigner. Troisièmement, la présence de l'adulte dans les GRERE, qui jouait quelquefois un rôle d'élève, a probablement eu un certain effet sur l'étayage. Enfin, une limite dans le temps était imposée par les enseignantes, de sorte que nous n'avons pas eu le temps de travailler tous les textes au complet ou nous avons parfois brusqué les élèves pour terminer à temps.

CONCLUSION

En somme, les fondements théoriques de l'oral réflexif ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de la rétroaction verbale des pairs, ainsi que le prévoit notre objectif général. Nous avons également pu répondre aux deux questions de recherche au regard de l'impact de la rétroaction verbale des pairs dans la construction de la prise de parole d'élèves de quatrième année primaire du Québec et du Nouveau-Brunswick. Il y a eu conciliation entre le travail sur l'oral fait dans les GRERE et la construction des savoirs

disciplinaires au regard de la langue (syntaxe, cohérence, lexicque, orthographe, etc.). L'oral est donc réflexif et un médium d'enseignement : il sert à apprendre l'écriture, ce qui rejoint les propos des chercheurs dont il est fait mention dans notre cadre théorique. De plus, l'influence de la prise de parole de groupe est positive, car les commentaires oraux pertinents sont presque toujours intégrés. La prise de parole de groupe est surtout axée sur les composantes savoirs métalangagiers, discursive et pragmatique, et l'étayage entre pairs est très présent et efficace pour construire des connaissances et des compétences langagières. Comme l'indique Nonnon (dans Lusetti, 2004, p. 181), il serait important de délimiter, avec les élèves, un espace de travail oral où la parole apparaît réellement comme un travail exigeant, « où on avance, où on ne fait pas seulement ce que l'on sait déjà faire ». À ce sujet, cette citation de Nonnon (Lusetti, 2004, p. 197) nous laisse songeuses :

On voit comment à l'intérieur même de la classe peuvent se mettre en œuvre et se développer de façon incidente et souterraine des compétences linguistiques, discursives et interactionnelles qui permettent à certains de progresser tandis que d'autres n'avancent pas, même s'ils donnent l'impression de participer activement aux travaux de la classe [...]. Il semble bien que le travail de groupe ne puisse être laissé au spontanéisme et à des apprentissages incidents. Il ne suffit pas de mettre des enfants ensemble pour qu'ils deviennent des élèves, il ne suffit pas de regrouper des élèves pour qu'ils collaborent effectivement et deviennent des partenaires d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Auriac-Peyronnet, E. (2003a). « À propos de la verbalisation en groupe d'experts », dans E. Auriac-Peyronnet (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, p. 119-134.
- Auriac-Peyronnet, E. (2003b). « Comment étudier ce qu'ils disent ? Perspective psycholinguistique », dans E. Auriac-Peyronnet (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck, p. 67-82.
- Beer-Toker, M., C. Huel et R. Richer (1991). « La chaise de l'auteur et le traitement de texte : leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté », *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), p. 465-484.
- Blain, S. (2001). « Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in francophone student in grade 4 living in a minority situation in Canada », *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), p. 156-170.

- Blain, S. et G. Painchaud (1999). « L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 56(1), p. 73-98.
- Blain, S., G. Painchaud et M. Laurier (1996). « The Writing Conference: The Study of Peer Response Group on the Learning of Writing in Second Language for the Grade 5 French Immersion Students », présenté au *Annual Congress of the American Education Research Association (AERA)*, New York, avril.
- Bogdan, R.C. et S.N. Biklen (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Method*, Boston, Allyn and Bacon.
- Bouchard, R. (2004). « "Apprentissage" de l'oral en L1 et pratiques de classe: un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le "petit laboratoire" », dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales et contexte didactique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 67-90.
- Boudreau, A. et L. Dubois (1992). « Insécurité linguistique et diglossie: étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, 25, p. 3-22.
- Brakel-Olson, V.L. (1990). « The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback », *The Journal of Educational Research*, 84(1), p. 22-29.
- Brossard, M., J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (2003). « Langage, savoirs, développement: quelle articulation, pour quelles didactiques? Un défi aussi actuel que "politique" », *Actes du colloque pluridisciplinaire international portant sur la Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine – Université Victor Segalen Bordeaux 2, cédérom.
- Chabanne, J.-L. et D. Bucheton. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Connor, U. et K. Asenavage (1994). « Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision », *Journal of Second Language Writing*, 3(3), p. 257-276.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 123-143.
- Delabarre, E. et J. Treignier (2001). « Suffit-il de parler pour apprendre? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières », *Repères*, 24-25, p. 183-200.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF Éditeur.
- Dreyfus, M. et M. Cellier (2000). « L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français », *Recherches: revue de didactique et de pédagogie du français*, 33, p. 181-198.
- Durand, J.-M. (1998). « La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative », *Repères*, 17, p. 197-220.

- 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 à Montréal.
- Lafontaine, L. (2003). «La culture scolaire en classe de français langue maternelle au Québec: place de l'enseignement de l'oral, de son évaluation et de la construction des connaissances», *Actes du colloque pluridisciplinaire international portant sur la Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, Institut universitaire de formation des maîtres d'Aquitaine – Université Victor Segalen Bordeaux 2, cédérom.
- Le Cunff, C. (1993). «Travailler l'oral à l'école primaire», *Le français aujourd'hui*, 101, p. 64-69.
- Le Cunff, C. et P. Jourdain (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette Éducation.
- Le Cunff, C., G. Turco et F. Gadet (1998). «L'oral pour apprendre, évolution dans le champ de la didactique», *Repères*, 17, p. 3-8.
- Lusetti, M. (2004). «Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs», dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales et contexte didactique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 167-202.
- Mendonça, C.O. et K.E. Johnson (1994). «Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction», *TESOL Quarterly*, 28(4), p. 745-769.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2001). *Programme de français du primaire, de la maternelle à la 8^e année*, Nouveau-Brunswick, Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nelson, G.L. et J.M. Murphy (1993). «Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?» *TESOL Quarterly*, 27(1), p. 135-141.
- Nonnon, É. (2000). «La parole en classe et l'enseignement de l'oral: champs de référence, problématiques, questions à la formation», *Recherches: revue de didactique et de pédagogie du français*, 33, p. 75-90.
- Plane, S. (2001). «Quelques repères pour la description d'explications: fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale», *Repères*, 24-25, p. 113-136.
- Plessis-Bélaïr, G. (2004). «La communication orale: un outil pour réfléchir», *Québec français*, 133, p. 57-59.
- Schneuwly, B., J.-F. de Pietro, J. Dolz, J. Dufour, S. Érard, S. Haller, M. Kaneman, C. Moro et G. Zahnd (1996/1997). «L'oral s'enseigne!», *Enjeux*, 39/40, p. 80-99.
- Van Maanen, J. (1983). *Qualitative Methodology*, Beverly Hills (CA), Sage.

Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise

Jacqueline Charbonneau

*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
(MELS) du Québec*

jacqueline.charbonneau@mels.gouv.qc.ca

Lise Ouellet

*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
(MELS) du Québec*

lise.ouellet@mels.gouv.qc.ca

RÉSUMÉ

La réforme québécoise de l'éducation a entraîné la révision des programmes disciplinaires destinés à la formation des jeunes. Ainsi, dans le programme de français, langue d'enseignement au secondaire (MEQ¹, 2003), le sens de la compétence à communiquer oralement a été précisé et, avec lui, les conduites langagières, les stratégies, les notions et les concepts à faire acquérir aux élèves pour mieux les mobiliser. Certaines des précisions apportées s'inscrivent dans le prolongement des programmes antérieurs, alors que d'autres s'en démarquent. Le texte qui suit abordera cette question et traitera de la valeur reconnue à la compétence à communiquer oralement, des liens que cette compétence entretient avec la compétence transversale à communiquer, des orientations qui la sous-tendent et des conditions d'apprentissage qui s'y rattachent.

1. Ministère de l'Éducation du Québec. C'est en 2005 que le MEQ est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

La révision du programme de français a amené l'équipe de rédaction à faire une analyse de la situation qui a nécessité une réponse aux questions suivantes. Comment faire en sorte que le temps consacré à la communication orale soit consacré à l'apprentissage et pas seulement à l'évaluation? Quelles sont les situations signifiantes qui encourageraient le personnel enseignant à multiplier les pratiques de communication orale et permettraient aux élèves de faire des apprentissages spécifiques? Comment faire en sorte que les élèves trouvent dans le développement de leur compétence à communiquer oralement un outil à leur portée pour répondre aux interrogations qui les habitent?

Pour comprendre les orientations retenues au regard du développement de la compétence en communication orale, nous aborderons la continuité et le changement dans les programmes et nous ferons émerger les distinctions entre la compétence disciplinaire et la compétence transversale. Afin d'explicitier la dynamique du développement de la compétence, nous mettrons en évidence les dimensions de l'agir contextualisé, de la construction et de la mobilisation de ressources ainsi que de la réflexion métacognitive. Enfin, nous présenterons des conditions qui devraient favoriser des apprentissages véritables en communication orale.

1. CONTINUITÉ ET CHANGEMENT

La révision du programme de français, langue d'enseignement au secondaire prend en compte les programmes antérieurs, les pratiques scolaires en vigueur, les critiques du milieu, les attentes sociales, de même que l'état de la recherche et du développement technologique. De ce fait, la compétence en oral, à l'instar des compétences en lecture et en écriture, est le lieu de convergence de choix pédagogiques qui, d'une part, tablent sur des acquis et, d'autre part, introduisent des innovations afin de répondre à des besoins de régulation et de mise à jour.

On a souvent affirmé que l'arrivée d'un nouveau programme permettait une meilleure appropriation d'aspects porteurs des programmes antérieurs. Si cela est vrai, il est souhaitable que l'actuel programme de français² favorise une consolidation de la quête pédagogique du sens à donner à l'apprentissage et de l'engagement actif à obtenir des apprenants. Ces aspects correspondent en effet à une orientation prioritaire qui, dans les programmes du secondaire des dernières décennies, a continûment

2. Le programme du premier cycle du secondaire est d'application obligatoire depuis septembre 2005 et celui du deuxième cycle le sera à compter de septembre 2008.

été reconduite et actualisée à la lumière de l'expérience et des avancées de la didactique, des théories de l'apprentissage et des sciences du langage. Dans le programme de 1980, on pouvait lire :

Toute habileté, quelle qu'elle soit, se développe par la pratique. La classe de français assurera le développement des habiletés langagières si elle place l'élève dans des situations où il aura effectivement à lire, à écouter, à écrire et à parler. Plus ces pratiques seront réelles (c'est-à-dire réalisées pour les fins pour lesquelles elles le sont habituellement), plus l'élève développera son habileté à communiquer oralement ou par écrit. [...]

Tout retour et toute réflexion sur les facteurs qui ont influencé une action, un comportement ou une attitude assurent une meilleure prise en charge de cette action, de ce comportement ou de cette attitude. De même, le fait d'examiner l'objet de son action pour savoir comment il est fait ou pourquoi il est ainsi fait, accroît la maîtrise de cette action.

[...] En effet, en amenant l'élève à observer, à expliquer et à évaluer sa pratique et son expérience langagière, en lui permettant de dégager les facteurs qui influencent sa façon de comprendre ou de produire un discours, et en lui en faisant saisir comment ce discours est fait, la classe de français développera davantage son habileté à lire et à écouter, à écrire et à parler (MEQ, 1980, p. 10).

L'orientation a été ainsi réaffirmée dans le programme du MEQ (1995, p. 3) : « Le développement de toute habileté repose sur un processus d'apprentissage qui inclut la pratique, la réflexion avant, pendant et après la pratique, et l'acquisition de connaissances. » Il y a donc continuité des exigences de formation en ce qui a trait au caractère ciblé, contextualisé, signifiant et réfléchi de l'apprentissage préconisé pour la compétence à « communiquer oralement selon des modalités variées » dans le présent programme du secondaire.

Au chapitre des changements, l'influence des récents travaux de révision des programmes du primaire (MEQ, 2001a) a été déterminante. Désormais, la compétence en oral est inscrite dans des orientations (MEQ, 2003) relatives à la réussite pour tous, à la formation centrée sur le développement de compétences, à l'évaluation au service de l'apprentissage et au décloisonnement de la formation. Elle est aussi soumise aux visées de formation que sont la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action. Son développement est associé à celui de compétences transversales de quatre ordres :

- ordre intellectuel : exploiter l'information ; résoudre des problèmes ; exercer son jugement critique ; mettre en œuvre sa pensée créatrice ;

- ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces ; exploiter les technologies de l'information et de la communication ;
- ordre personnel et social : actualiser son potentiel ; coopérer ;
- ordre de la communication : communiquer de façon appropriée (MEQ, 2003, p. 6).

Quant aux situations d'apprentissage diversifiées dans lesquelles l'élève doit être placé, elles doivent être liées à des domaines généraux de formation « porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités : santé et bien-être ; orientation et entrepreneuriat ; environnement et consommation ; médias ; vivre-ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2003, p. 21).

Au nombre des changements fondamentaux pour l'enseignement et l'apprentissage, il convient d'ajouter le fait que la définition de la compétence adoptée en 1995, au moment de délaisser l'approche des programmes par objectifs, a été revue. Préalablement caractérisée comme « un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'effectuer des tâches précises et d'exercer des fonctions dans un domaine d'activité donné » (MEQ, 1995, p. 2), la compétence a été redéfinie de manière à mettre en évidence le rôle et la responsabilité de l'apprenant dans le développement de ses compétences et dans l'exercice du pouvoir d'action qui en découle. Elle est dorénavant abordée comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt, de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures » (MEQ, 2003, p. 7).

Cette modification, appliquée à la compétence à communiquer oralement, a eu pour effet l'introduction dans le programme d'une explicitation du sens de la compétence, de ses composantes, des attentes de fin de cycle et des critères d'évaluation associés à son développement. Ainsi, des conditions d'apprentissage ont été indiquées, des agirs polygérés et monogérés ont été ciblés, des stratégies ont été précisées au regard du macroprocessus d'écoute et de prise de parole, des notions et des concepts clés touchant des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux ont été spécifiés. Pour arriver à un tel développement, l'apprentissage de la communication orale a été particulièrement examiné en fonction des besoins de formation touchant la structuration de la pensée et de l'identité, la conception de l'agir culturel en milieu majoritairement francophone,

les exigences de la vie scolaire et celles de la vie citoyenne, l'orientation vers le marché du travail et la poursuite des études au-delà du parcours secondaire. Cet examen a confirmé la nécessité des changements apportés pour que la classe de français contribue davantage à rendre accessible au plus grand nombre la capacité de communiquer efficacement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La mise en évidence du besoin accru de formation en communication orale au secondaire a entraîné une révision de la valeur attribuée à cette compétence. Par conséquent, la prépondérance accordée à la lecture et à l'écriture a été modifiée³: une valeur équivalente est dorénavant reconnue à chacune des compétences dont le programme de français prescrit l'apprentissage. À l'ère de la mondialisation et de la prolifération des réseaux et des outils de communication, un ajustement s'imposait qui ne niait pas l'importance traditionnellement reconnue à l'écrit, mais la relativisait.

2. COMPÉTENCE TRANSVERSALE ET COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

Au nombre des éléments nouveaux qui marquent le programme du secondaire, il convient de porter une attention particulière aux aspects apparentés et distinctifs de deux compétences dont la désignation comporte un verbe commun, soit la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » et la compétence disciplinaire « Communiquer oralement selon des modalités variées ». En raison de leur proximité, celles-ci sont parfois indûment interprétées comme des synonymes, ce qui conduit à une compréhension inappropriée du mandat de formation confié aux enseignants: l'enseignement de la communication, dans son ensemble, n'est pas plus dévolu aux enseignants de français que l'enseignement de la communication orale en langue française ne l'est aux enseignants des autres disciplines.

Sur le plan pédagogique, la responsabilité des interventions liées à l'apprentissage et à la mobilisation de la compétence transversale incombe en partage à l'ensemble des enseignants. C'est dire que chacun doit proposer aux jeunes des cibles d'apprentissage propres à sa discipline et assurer les conditions nécessaires à l'utilisation intégrée des acquis en situation de communication. La langue française est certes constamment sollicitée dans ces situations et chacun doit s'en soucier, mais c'est en classe

3. Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 8. Au premier cycle, la révision de la prépondérance accordée à la lecture et à l'écriture donne le résultat suivant: 40 % à l'écriture, 40 % à la lecture et 20 % à la communication orale; au deuxième cycle, c'est 50 % à l'écriture, 40 % à la lecture et 10 % à la communication orale.

de français qu'elle constitue un objet d'étude à part entière. C'est là que l'élève doit être spécifiquement formé pour être en mesure d'y recourir avec une efficacité croissante, et ce, aussi bien en communication orale qu'en lecture ou en écriture.

Afin d'illustrer le rapport du général au particulier qu'entretiennent la compétence transversale et la compétence disciplinaire, le tableau 1 présente en regard des aspects qui les caractérisent.

TABLEAU 1
Compétence transversale et compétence disciplinaire

Compétence transversale <i>Communiquer de façon appropriée</i> (MEQ, 2003, p. 52-53)	Compétence disciplinaire <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> (MEQ, 2003, p. 119-128)
Les divers langages : plastique, musical, gestuel, mathématique, symbolique, etc.	La langue et les éléments paraverbaux et non verbaux complémentaires
Les langues : français et anglais, langues d'enseignement et langues secondes ; espagnol, langue tierce	Le français, langue et culture
La langue d'enseignement, français ou anglais, comme outil de communication dans l'ensemble des disciplines	Le français, langue d'enseignement, comme outil de communication, d'apprentissage et de réflexion dans la discipline et comme outil transférable aux autres disciplines Le français, langue d'enseignement, comme objet d'étude : <ul style="list-style-type: none"> – écoute et prise de parole mono- et polygérées – processus et stratégies – notions et concepts – liens entre langue orale et langue écrite
Des composantes applicables à la communication au moyen de divers langages, y compris les langues : <ul style="list-style-type: none"> – s'approprier divers langages – recourir à divers modes de communication – gérer sa communication 	Des composantes applicables à la communication orale en langue française : <ul style="list-style-type: none"> – construire du sens – intervenir oralement – adopter une posture critique* – mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture – réfléchir à sa pratique d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur

* Formulation provisoire d'une composante qui s'ajoute au deuxième cycle.

TABLEAU 1 (suite)
Compétence transversale et compétence disciplinaire

Compétence transversale <i>Communiquer de façon appropriée</i> (MEQ, 2003, p. 52-53)	Compétence disciplinaire <i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i> (MEQ, 2003, p. 119-128)
Des contextes génériques	Un matériel spécifique : enregistrements sonores et audiovisuels Des contextes spécifiés par des familles de situations ciblant des agirs liés à l'information et à la pensée critique
L'analyse de la situation de communication	L'analyse de la situation de communication orale et l'adoption de postures d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur
Des critères d'évaluation applicables à la communication, en situation, au moyen de divers langages, y compris les langues	Des critères d'évaluation applicables à l'écoute et à la prise de parole en situation de mono- et de polygestion
Des indications relatives à l'évolution de la compétence, du début de la formation primaire à la fin des études secondaires	Des attentes pour chaque fin de cycle

3. ORIENTATION DE LA FORMATION EN COMMUNICATION ORALE

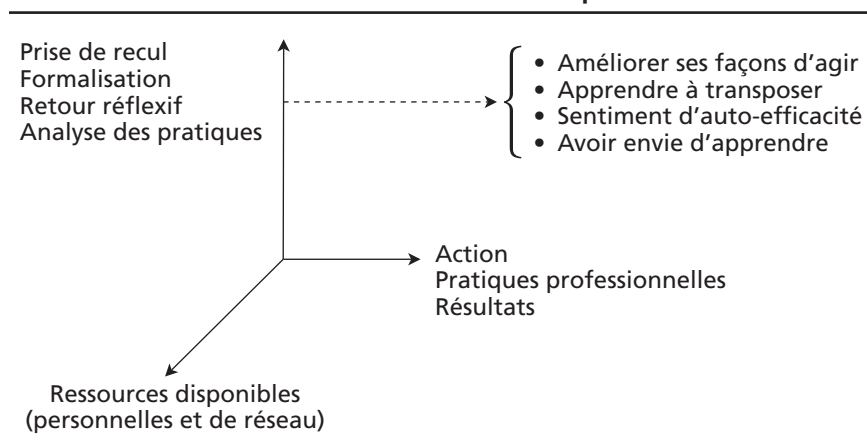
Le processus d'apprentissage préconisé dans le programme exige l'engagement de l'élève. Pour s'approprier l'objet d'étude et utiliser l'outil qu'est la communication orale, il lui faut agir et construire des connaissances en contexte, mobiliser des ressources internes et externes et être actif métacognitivement. Son rôle dans le développement de sa compétence est lié aux trois dimensions de la compétence cernées par Le Boterf (2004).

3.1. AGIR EN CONTEXTE

Le soin apporté à se rapprocher des pratiques authentiques, à contextualiser l'apprentissage et à le rendre signifiant devrait avoir un effet d'autant plus positif sur l'adhésion de l'élève et sur son désir d'engagement

que l'évolution de sa compétence n'apparaît pas monolithique. Si les différentes formes de ses progrès sont mises en évidence et explicitées, il devient possible d'utiliser la perception nuancée des lacunes et des avancées pour baliser le travail. Il devient aussi possible de tabler sur les réussites pour encourager la prise en charge graduelle de la responsabilité de l'apprentissage. L'élève doit être amené à concevoir la communication orale non seulement comme utile, mais comme possible et valorisante.

FIGURE 1
Les trois dimensions de la compétence



Source : Le Boterf, 2004, p. 111.

3.1.1. Des situations signifiantes

La préparation à la vie adulte est un argument souvent invoqué pour convaincre les jeunes de s'engager dans l'apprentissage qui leur est proposé. Si fondée soit-elle, cette vision d'avenir ne suffit pas à elle seule à répondre aux questions que beaucoup d'entre eux se posent sur la pertinence d'étudier la communication orale à l'école. Il leur faut un ancrage plus « palpable », plus proche de la réalité sociale qui est la leur. À cet égard, les domaines généraux de formation et leurs axes de développement constituent une ressource à exploiter pour que le bagage culturel et les champs d'intérêt de l'élève deviennent un espace ouvert d'observation, de questionnement, d'exploration et d'expérimentation. Des besoins relationnels du quotidien, en passant par les préoccupations d'identité, d'appartenance, de distanciation et d'orientation, jusqu'à l'engagement avisé

du citoyen responsable, la matière ne manque pas pour donner un sens à l'acquisition, à la mobilisation et à la consolidation des connaissances en communication orale prescrites dans le programme.

Reconnaître les acquis et les sources de préoccupation de l'élève ne signifie pas s'y confiner. Il s'agit plutôt d'en faire des points d'appui pour diversifier les situations d'apprentissage et amener l'élève à aller plus loin ou plus en profondeur dans le développement de sa compétence. Pour trouver de la signifiante aux situations d'apprentissage, la motivation lui est aussi essentielle que la consolidation et l'acquisition de connaissances.

3.1.2. *Des familles de situations*

Dans le programme, l'apprentissage de la communication orale a été structuré en fonction de contextes appelés familles de situations⁴. Ces contextes sont conçus comme des regroupements de situations apparentées par le fait qu'elles sont liées soit à l'information, soit à l'exercice de la pensée critique et qu'elles font appel à des apprentissages linguistiques et textuels particuliers. Chaque famille de situations requiert la mise en relation d'un agir (par exemple, s'informer), d'un objet d'apprentissage (par exemple, interagir oralement) et d'un but (par exemple, comprendre le quoi, le comment et le pourquoi d'une réalité). La diversité et la complexité croissantes des situations conditionnent l'acquisition et la mobilisation de repères culturels, de stratégies, de notions et de concepts liés à la communication orale. Quant à la progression de l'apprentissage, elle découle de la modulation combinatoire d'un ensemble de variables liées aux paramètres de la communication, aux exigences des tâches ou des projets et à leurs conditions de réalisation.

La complexité, la teneur et l'ampleur des situations propices à l'apprentissage peuvent être déployées selon des modalités diverses. Ainsi, pour inciter l'élève à consentir l'effort d'affiner son écoute et sa prise de parole en relevant des défis à sa hauteur, la situation choisie pourrait demander de résoudre un problème d'idéation, de confronter des réactions à une lecture, de partager des repères culturels, de présenter individuellement un projet disciplinaire ou de planifier un travail en sous-groupe coopératif. Que la situation retenue soit disciplinaire ou interdisciplinaire, qu'elle soit authentique ou qu'il s'agisse d'une simulation opportune, elle devrait être caractérisée par l'envergure réaliste, c'est-à-dire souvent modeste, des tâches exigées de l'élève. Il y a lieu, en effet, de faire preuve

4. Concept développé et utilisé depuis quelques années, notamment dans Beckers (2001), Dumortier (2001), Jonnaert (2001, 2002), Perrenoud (2002) et Roegiers (2001, 2003).

de vigilance pour que l'étendue du travail à réaliser permette la fréquence et la régularité nécessaires à l'explicitation, à la régulation, à la stabilisation, au transfert et à la relance de l'apprentissage. La vigilance est aussi de mise pour éviter les pratiques réductrices qui substitueraient au réel développement de la compétence des pratiques telles que l'oralisation de l'écrit, la performance hors contexte ou le cantonnement dans une tradition d'exposé oral aux fins d'évaluation.

3.2. CONSTRUIRE ET MOBILISER DES RESSOURCES

Le fait que l'apprentissage soit contextualisé nécessite que la situation de communication et son analyse soient prises en considération et travaillées par l'élève. Les paramètres de la situation de communication sont donc inclus dans les contenus d'apprentissage, lesquels comportent des connaissances de divers ordres (Tardif, 1991)⁵ et sont présentés en deux temps : les stratégies potentiellement activées par les processus⁶ d'écoute ou de prise de parole sont attachées aux familles de situations⁷, alors que les notions et concepts, propres à la communication orale⁸ ou plus généraux⁹, sont présentés, pour l'essentiel, dans une section distincte. Qu'il amène à construire et à mobiliser des ressources internes ou à mobiliser des ressources externes, l'apprentissage doit être explicite pour que l'élève accède à une réelle maîtrise des savoirs.

3.2.1. Ressources internes

Il paraît utile de rappeler que, si l'apprentissage hors contexte est perçu comme inapproprié au développement du savoir d'action qui caractérise la compétence à communiquer oralement, il en va autrement de la décontextualisation. Celle-ci fait plutôt figure de passage obligé pour que les contenus d'apprentissage initialement associés à une situation singulière puissent être explicités, conceptualisés (Barth, 1987/2004 ; Tardif, 1999), mis en réseau et en perspective par l'élève. Plus l'apprenant, dans une diversité de situations, « a réussi à trouver de l'invariance à un haut niveau

5. Des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales sont objet d'apprentissage.

6. Processus non linéaire qui consiste à planifier l'écoute ou la prise de parole, comprendre et interpréter des productions orales, y réagir, prendre la parole individuellement ou en interaction, ajuster la prise de parole et évaluer l'efficacité de la démarche d'écoute ou de prise de parole.

7. MEQ, 2003, p. 124-128.

8. MEQ, 2003, p. 141-143.

9. MEQ, 2003, p. 130-143.

d'abstraction, plus sa capacité d'adaptation aux variations des situations va s'accroître» (Pastré, 2001, p. 3). Plus clairement il lui a été donné de structurer des ressources, plus elles lui seront accessibles dans d'autres contextes.

L'activité cognitive conduit à revisiter les réseaux de sens déjà construits pour les valider, les ajuster ou pour en créer de nouveaux. Afin de soutenir cette structuration et de fournir à l'élève des diagnostics menant à une régulation adéquate de son écoute et de sa prise de parole, un dialogue cognitif avec l'enseignant et des confrontations avec les pairs doivent être institués. Ces échanges sont requis pour que l'élève apprenne à formuler dans ses mots les représentations qu'il se fait des ressources et de la dynamique des réseaux qu'il construit. Ils sont l'occasion de faire le lien entre la compétence disciplinaire et la compétence transversale de l'ordre de la communication ainsi que de clarifier ce qui distingue le développement de la compétence de son utilisation.

Du début à la fin du secondaire, la fréquentation de textes oraux diversifiés est une condition nécessaire à l'extension et à l'approfondissement des connaissances de l'élève. Pour être en mesure de mieux « lire le monde » et exercer son pouvoir d'action, celui-ci doit être confronté à des prises de parole qui sollicitent sa capacité d'adaptation et affinent sa capacité à relier avec pertinence des éléments linguistiques, textuels, socio-culturels et historiques. Il doit être accompagné dans le développement de sa conscience des enjeux communicationnels, culturels et linguistiques rattachés à l'utilisation de la langue française.

Par exemple, dans le cas de connaissances portant sur la langue orale familière, l'élève, après avoir été incité à en découvrir des traits caractéristiques, pourrait être conduit à se donner une représentation du phénomène en reliant les traits aux contextes où ils apparaissent. Par la suite, il pourrait avoir à s'interroger sur les rapports existant entre les traits, les contextes et les repères culturels évoqués. Plus tard, il pourrait avoir à associer ces éléments aux effets suscités et à certains jugements de valeur propres à sa société ou partagés par d'autres, en synchronie ou en diachronie. Les liens établis de cause à effet, à partir des constantes et des variables dégagées, pourraient être utilisés pour interpréter un propos ou y réagir, pour décider de la pertinence de recourir soi-même à la langue familière dans une situation ou encore pour ajouter à sa représentation de la norme et des usages du français au Québec ou dans la francophonie et, partant, se situer en tant que locuteur francophone.

Dans l'apprentissage, on doit aussi tirer profit de l'interrelation des compétences pour que l'élève établisse des comparaisons entre la communication orale et la communication écrite et qu'il se dote de repères clairs

quant à leurs conditions respectives d'utilisation. L'élève est amené à aborder les deux modes de communication dans un rapport de complémentarité et d'évolution plutôt que de hiérarchisation; il devrait être appelé, vers la fin du deuxième cycle, à confronter ses connaissances sur le sujet avec les perceptions de son milieu et celles de la société en général. Il devrait en outre avoir à s'interroger sur la considération accordée au français parlé, de même qu'à la culture orale francophone en contexte québécois, et à se constituer quelques repères culturels et sociohistoriques à ce propos. Cela dit, l'ambition de formation est de l'ordre de la conscientisation, non de l'expertise, et les attentes sont en proportion.

3.2.2. Ressources externes

En complément du nombre élevé de ressources internes à développer en communication orale, l'élève du secondaire doit aussi apprendre à recourir à des ressources externes pour répondre avec à-propos à divers besoins. Parmi ceux-ci, on notera l'accès à de la documentation spécifique, l'observation d'autres locuteurs, l'autoscopie, l'exemplification ou la complémentation à l'aide d'éléments sonores ou visuels.

Selon les situations, les ressources à utiliser prennent différentes formes. Il peut s'agir de personnes (enseignant, pairs, bibliothécaire, technicien en informatique, etc.), d'outils technologiques ou médiatiques (magnétophone, magnétoscope, caméscope, caméra Web, logiciel de présentation, disque, radio, télévision, etc.), de lieux physiques ou virtuels (cinéma-thèque, phonothèque, section audiovisuelle des bibliothèques scolaires et publiques, archives sonores dans le Web, etc.), voire de supports matériels divers (fiche aide-mémoire, photographie, objet évocateur, etc.). Autant de possibilités, autant de raisons de multiplier et de diversifier les pratiques ainsi que d'amener l'élève à réfléchir sur sa manière de s'y inscrire en tant qu'auditeur, locuteur et interlocuteur.

3.3. ÊTRE ACTIF MÉTACOGNITIVEMENT

En communication orale comme en lecture et en écriture, «[...] les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose, dans la poursuite d'un objectif clairement identifié, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales» (MEQ, 2001a, p. 5). Pour parvenir à l'agir conscient et maîtrisé, la réflexion sur la pratique s'impose; aussi est-elle l'une des composantes intrinsèquement liées et complémentaires qui définissent la compétence à communiquer oralement (voir le tableau 1).

Placé au cœur du cheminement à longue portée qu'est l'apprendre à apprendre, l'élève est en même temps agent et objet du développement de sa compétence. Afin d'accroître son emprise sur l'apprentissage, il est convié à poser un regard critique sur sa pratique et sur lui-même en tant qu'actant et apprenant qui conditionne et régit son agir.

3.3.1. Des stratégies à acquérir

À l'intérieur du programme, les stratégies associées à la réflexion sur les pratiques de communication orale sont présentées dans le cadre des familles de situations. Il s'agit, par exemple, de stratégies demandant à l'élève de tenir compte de ses caractéristiques d'auditeur, d'interlocuteur ou de locuteur pour déterminer sa manière d'écouter ou de prendre la parole (MEQ, 2003), de recourir à son expérience personnelle et à son bagage culturel. L'élève doit tenir compte des mêmes caractéristiques pour cibler les éléments à privilégier ou pour établir une connivence avec ses interlocuteurs et son auditoire (MEQ, 2003). Il doit aussi être en mesure d'explicitier ses réactions à l'écoute ou à l'échange verbal en se référant à ses goûts, à ses champs d'intérêt, à ses valeurs, à ses connaissances et à sa sensibilité esthétique en ce qui a trait à la langue orale (MEQ, 2003) ou encore d'établir un lien entre ses acquis, sa capacité d'adaptation et le choix de nouveaux défis.

3.3.2. Une attitude de questionnement à adopter

La réflexion guidée doit aider l'élève à prendre de plus en plus finement conscience du profil de communicateur qui se dégage de ses représentations, de ses attitudes ainsi que de ses habitudes linguistiques et culturelles en ce qui a trait à la langue orale en général et au français parlé en particulier. Le questionnement qu'il intériorise graduellement est une première étape dans le processus d'explicitation du rapport existant entre ce qu'il est, ce qu'il fait et ce qu'exige ou permet une situation.

Plus l'observation est ciblée et plus des mots précis lui sont accolés, plus l'élève a la possibilité d'explicitier ses réactions, ses préférences, ses réticences, ses besoins d'aide ou ce qu'il perçoit comme un acquis satisfaisant ou en voie de consolidation, une lacune ou un horizon d'attente. Les ressources linguistiques et textuelles construites par ailleurs dans l'ensemble de son cours de français à l'égard de la description, de l'explication et de l'argumentation deviennent ici des matériaux de première utilité au service de l'expression.

La réflexion appliquée à la diversité des situations dans lesquelles l'élève est placé doit conduire à l'établissement de liens entre la capacité d'adaptation affective, cognitive et sociale et la mobilisation ou le développement des acquis. Les questions à poser touchent de nombreux aspects. Quels sont les facteurs qui incitent davantage l'élève à s'engager dans une situation? Que fait-il si son intérêt décline? Parvient-il à s'organiser avec autant de facilité quand il dispose de peu ou de beaucoup de temps? Quelles expériences passées et quels repères culturels lui confèrent le plus d'aisance pour passer d'une situation à une autre? Le recours à quelles connaissances linguistiques d'ordre syntaxique, morphologique, lexical, phonétique et phonologique favorise le plus sa réception auprès de certains auditoires? Quel support matériel lui permet le mieux de garder des traces qui aident à la régulation et à la planification de son travail? Dans quelles situations et à quelles conditions le recours à la technologie est-il pour lui un investissement fructueux? Est-il en mesure de diversifier l'utilisation qu'il fait des éléments paraverbaux et non verbaux pour mettre un propos en valeur? Est-ce le travail individuel, la collaboration ou la coopération qui lui procurent le plus de satisfaction?

En somme, pour parvenir à disposer de points de repère qui lui permettent de mesurer le chemin parcouru ainsi que l'écart entre les attentes et les réalisations, l'élève doit développer une attitude réflexive à l'égard de l'apprentissage de la communication orale. Il pourra y arriver en s'engageant dans une démarche de questionnement introspectif où il apprend à analyser ce qui se passe dans sa tête ainsi que ses stratégies d'écoute et de prise de parole. De plus, il pourra prendre conscience de son processus d'apprentissage, de ses besoins de soutien et de son degré d'autonomie. Il parviendra ainsi à expliciter ses processus mentaux et ses démarches, à expliquer ce qu'il fait, à se connaître par rapport à des situations et à des tâches diversifiées mono- et polygérées, à prendre conscience des ajustements qu'il fait et à justifier les raisons de ces ajustements (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Cette exigeante réflexion fait appel à des habiletés intellectuelles et affectives complexes qui contribuent à la structuration de la pensée et de la personnalité de l'élève. Dans une perspective orientante, l'information qu'il acquiert sur son pouvoir d'action, sur son rapport à l'oralité et sur le caractère évolutif de sa compétence à communiquer oralement doit être mise en relation avec ses préoccupations concernant le choix éventuel d'un métier ou d'une profession et sa vie citoyenne. De nouvelles questions se posent. Quelles sont les exigences particulières des métiers et professions qui l'intéressent? Quelles ressources internes possède-t-il déjà ou lesquelles lui faudrait-il développer? Quelles ressources externes sont disponibles et

accessibles pour lui faire la courte échelle? Le défi se situe-t-il dans sa zone proximale de développement? Quelle participation anticipe-t-il à la vie culturelle de la communauté francophone du Québec et d'ailleurs?

3.4. DES CONDITIONS FAVORISANT L'APPRENTISSAGE DE LA COMMUNICATION ORALE¹⁰

Dans les pages qui précèdent, nous avons dessiné le tracé d'éléments marquants de l'apprentissage de la communication orale attendu de l'élève du secondaire. Pour que ce tracé ne reste pas lettre morte, des conditions sont à mettre en place, qui paraissent parfois bien novatrices par rapport aux pratiques qui ont cours actuellement en salle de classe ou qui font partie de la formation des enseignants.

La conquête de l'autonomie, que suppose une compétence assurée, exige que l'élève dispose d'une marge de manœuvre croissante dans les situations d'apprentissage qui lui sont offertes. Du sujet à traiter dans un travail d'écoute à la sélection des partenaires d'un groupe de discussion, jusqu'à l'entière gestion des processus d'écoute et de prise de parole, le champ d'expérimentation est vaste. Loin d'y être laissé à lui-même pour apprendre à faire et à gérer des choix qui engagent sa responsabilité, l'élève doit y bénéficier d'un soutien suivi. La rétroaction de l'enseignant lui est nécessaire pour faire le point sur sa capacité à juger de ce qui est approprié à un contexte de communication et de ce qu'il est en mesure d'accomplir seul ou avec d'autres. Le rapport de formation établi ici s'apparente à celui du maître et de l'artisan où l'apprenti se voit offrir les conditions qui lui permettent d'accéder petit à petit au statut de compagnon et d'espérer agir un jour avec autant d'art que le maître.

Le travail sur la communication orale porte sur un matériau essentiellement volatil. Aussi, pour éviter de le fonder sur des bases approximatives ou fragmentaires et pour soutenir l'observation, l'analyse et la régulation, il est impératif de recourir aussi souvent que possible à des enregistrements sonores ou audiovisuels. Des traces de l'apprentissage en évolution ainsi que des diagnostics qui l'accompagnent doivent également être conservées afin qu'enseignant et élève disposent de repères tangibles pour intervenir dans le développement de la compétence, pour porter un jugement sur sa progression et pour cerner le profil de l'apprenant.

10. Qu'il soit permis d'évoquer ici les ouvrages de Wirthner, Martin et Perrenoud (1991) ainsi que de Dolz et Schneuwly (1998) qui ont marqué la réflexion relative à l'enseignement et à l'apprentissage de la communication orale au cours de la précédente décennie.

Dans un contexte de formation où le temps semble une inexorable peau de chagrin, il faut faire flèche de tout bois et viser l'économie de moyens pour assurer la fréquence et la régularité des pratiques nécessaires à la consolidation de l'apprentissage et à l'exploration de nouvelles avenues. Les situations d'envergure raisonnable dans lesquelles des connaissances ciblées en communication orale sont à expliciter et à acquérir peuvent être propres à cette compétence ou trouver à se loger au sein de tâches requises pour le développement d'autres compétences. Il s'agit ici de ne pas confondre acquisition et utilisation des connaissances.

CONCLUSION

En se rapprochant des pratiques authentiques de communication, la classe de français doit accueillir une dynamique d'écoute et de parole où le dialogue entre enseignant et élève s'ouvre à l'échange entre les pairs. Dans l'espace de partage et de confrontation de la communauté d'apprentissage, l'interaction verbale doit favoriser l'appropriation graduelle, par l'élève, du dialogue cognitif et du questionnement métacognitif instaurés par l'enseignant.

Dans le changement de paradigme qui place la médiation des savoirs plutôt que leur transmission à l'avant-scène de l'acte pédagogique, l'enseignant est un maître d'œuvre qui doit s'interroger sur ses propres perceptions et sur l'état de son savoir pédagogique à l'égard de la communication orale. Sa tâche est complexe : modèle stratégique, linguistique et « passeur culturel » qui sert de point de référence à l'élève, expert qui cible les apprentissages et en assure la progression, entraîneur qui propose des situations stimulantes et exigeantes, guide qui apprend à l'élève à faire des liens et l'accompagne dans sa marche vers l'autonomie, animateur qui favorise le partage des idées et la coopération dans un climat de confiance (MEQ, 2003). Elle l'est souvent d'autant plus que l'enseignant vit dans un monde en rapide évolution, un monde où la recherche fondamentale et appliquée qui influence la discipline et la révision des programmes ne lui est pas toujours aisément accessible. Néanmoins, il est de sa responsabilité de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel¹¹ et de demeurer aussi actif dans sa formation qu'il exige que ses élèves le soient dans la leur. Il ne fait pas de doute que ses acquis constituent une base sur laquelle il peut compter pour s'ouvrir à l'innovation, mais il ne faudrait pas oublier qu'à l'instar de l'élève il a besoin de temps et de soutien pour y parvenir.

11. Onzième compétence professionnelle (MEQ, 2001b).

BIBLIOGRAPHIE

- Barth, B.-M. (1987/2004). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- Barth, B.-M. (1993/2002). *Le savoir en construction*, Paris, Retz.
- Beckers, J. (2001). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor, p. 59-79.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 261-281.
- Jonnaert, Ph. (2001). Texte d'appui à la 2^e conférence annuelle des inspecteurs de l'enseignement secondaire à Bobo Dioulasso au Burkina Faso, <www.er.uqam.ca/nobel/cirade/documents/jonnaert_burkina.pdf>, consulté le 17 décembre 2006.
- Jonnaert, Ph. (2002). «Une notion tenace», *Les Cahiers pédagogiques*, 408, CRAP, p. 11-12.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était*, 3^e édition, Paris, Éditions d'Organisation, p. 111.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle*, Direction générale du développement pédagogique, Direction des programmes, Service du secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 157.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pastré, P. (2001). «Les compétences professionnelles et leur développement», *Revue CFTD*, 39, mars, p. 3-10.
- Perrenoud, P. (2002). «Mobiliser le savoir», *Les Cahiers pédagogiques*, 408, p. 11-12.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck, p. 127-142.

- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 198-208.
- Tardif, J. (1991). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Wirthner, M., D. Martin et P. Perrenoud (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

P A R T I E

3

*LA PLACE DE L'ORAL DANS LA
FORMATION DES ENSEIGNANTS:
QUELLES COMPÉTENCES
DÉVELOPPER ET
COMMENT LES ÉVALUER?*

CHAPITRE

6

Approche didactique en oral pour la formation à l'enseignement

Flore Gervais

Université de Montréal

Flore.gervais@umontreal.ca

Martine Mottet

Université de Montréal

mottet@sympatico.ca

RÉSUMÉ

Les auteures de ce chapitre proposent une approche de la didactique de l'oral pour la formation à l'enseignement, dans laquelle elles prennent en compte les compétences initiales des étudiantes et étudiants, leurs attitudes, leurs représentations et leurs attentes, de même que les contraintes inhérentes à la pédagogie des grands groupes. Leur approche est, de plus, fondée sur les avancées de la recherche en pédagogie et en didactique, de même que sur de nombreuses années d'expérience dans le domaine: elle s'articule autour de principes fondateurs tels que la création d'un climat de confiance, la construction des connaissances, l'objectivation, l'entraide, le droit à l'erreur ainsi que la transposition didactique et la modélisation.

Nous connaissons un peu mieux le type de difficultés qu'éprouvent les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement face à une situation formelle de communication orale (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001 ; Ostiguy, Champagne, Gervais, Lebrun, 2005). Nous percevons quelques-unes des représentations qu'ils se font de la langue orale soignée (Baribeau et Lebrun, 2001) et nous constatons la résistance de certains à soigner leur langage en situation formelle (Bouchard et Maurais, 1999), mais nous manquons d'information sur des approches didactiques, susceptibles de soutenir la formatrice ou le formateur à l'enseignement de l'oral au préscolaire et au primaire. Devant ces constatations, nous avons donc choisi de présenter, dans ce qui va suivre, l'approche didactique que nous préconisons ainsi que ses principes fondateurs. Avant d'en expliciter les composantes, voici les éléments contextuels qui en tissent la problématique ainsi que les théories qui ont servi de balises à notre réflexion et à notre pratique.

1. PROBLÉMATIQUE

Pour bien situer l'intérêt de l'approche que nous préconisons en didactique de l'oral pour la formation à l'enseignement, nous présentons d'abord le contexte éducatif et social dans lequel cette formation s'effectue, puis les caractéristiques cognitives et affectives des étudiantes et étudiants inscrits au cours et, enfin, les contraintes organisationnelles avec lesquelles il nous faut composer.

1.1. CONTEXTE

À l'instar de plusieurs gouvernements occidentaux, le Québec a, au cours des dernières années, réformé son curriculum de l'éducation pour mieux préparer les élèves aux exigences de la société actuelle et future, une société du savoir où l'information, les communications et les échanges internationaux occupent une place prépondérante (Hughes et OCDE, 1994). La plupart des mémoires, avis et rapports soumis au ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en vue de la réforme soulevaient d'ailleurs une préoccupation centrale : la capacité des jeunes Québécois – tout comme celle de leurs maîtres – à communiquer dans un français oral de qualité (Conseil de la langue française, 1995 ; Groupe de travail sur la réforme du curriculum et Inchauspé, 1997 ; ministère de la Culture et des Communications, 1995 ; Office de la langue française, 1995).

En conséquence, le ministère de l'Éducation (2001a et 2001b) a revu les programmes du préscolaire-primaire et de la formation à l'enseignement pour y accorder une plus large place à l'acquisition de compétences en communication orale. La capacité à communiquer clairement et correctement en français parlé constitue l'une des deux compétences fondamentales du référentiel des compétences de la profession enseignante, l'autre compétence fondamentale étant la capacité à agir comme « héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture » (MEQ, 2001b, p. 59).

D'ailleurs, cette exigence à l'égard de la langue parlée par les maîtres reflète bien les attentes de la société québécoise, qui souhaite les voir jouer le rôle de modèle auprès de leurs élèves (Bouchard et Maurais, 1999; Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et Larose, 2001; De Villers, 1996).

1.2. PROBLÈME

À leur entrée à l'université, les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement présentent cependant d'importantes faiblesses en situation formelle de communication orale. Ainsi, en 2003-2004, de 25 à 30 % des nouveaux inscrits à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ont échoué au test diagnostique de français oral (Desnoyers, 2004b), ce qui signifie qu'ils ont commis plus de dix erreurs de français en trois minutes de discours (Desnoyers, 2004a). Les nouveaux inscrits des autres universités québécoises obtiennent des résultats analogues quoique les modalités d'évaluation diffèrent quelque peu (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001). Ceux qui subissent un échec sont invités à suivre des cours de rattrapage, offerts en dehors du programme officiel.

Par ailleurs, les professeurs en formation des maîtres à l'université ont pu observer chez leurs étudiantes et étudiants des attitudes mitigées quant à l'usage d'un français oral de qualité dans leurs activités professionnelles (Baribeau et Lebrun, 2001; Ostiguy et Gagné, 2001; Ouellon et Dolbec, 1999). Les étudiantes et étudiants (Mottet et Gervais, à paraître) – tout comme la population québécoise en général – manifestent, en effet, différentes attitudes linguistiques qui influencent leur comportement langagier et peuvent affecter leur ouverture sur le plan culturel : insécurité ou sécurité linguistique (sentiment d'être remis en cause ou non, en raison de sa façon de parler), divergence ou convergence par rapport à la norme, rejet ou valorisation de certaines variétés de langue, hypocorrection ou

hypercorrection (imitation exagérée d'une variante dévalorisée ou prestigieuse), sous-estimation ou surestimation de leurs habiletés langagières (Calvet, 2002; Lafontaine, 1986; Moreau, 1997).

Les étudiantes et étudiants ont, de plus, des représentations de la norme du français oral québécois qui diffèrent du consensus social sur la question, tel que présenté par Bouchard et Maurais (1999). C'est ce qui est constaté, chaque année depuis 2002, à la première séance du cours de didactique de l'oral de notre université, où nous soumettons aux étudiantes et aux étudiants un questionnaire visant à nourrir des échanges sur les phénomènes de la langue qui les interpellent et sur leurs attentes quant au cours. Cette activité permet d'esquisser leurs profils au regard de la communication orale, ainsi que leurs représentations de la norme et de ses caractéristiques en situation formelle de communication.

Grâce à ce questionnaire, nous savons que les attentes des étudiants à l'égard du cours concernent d'abord et avant tout l'amélioration de leurs compétences personnelles en communication orale, notamment l'acquisition d'une certaine aisance en situation de communication publique, l'apprentissage de la didactique de l'oral venant loin derrière dans leurs besoins déclarés. Cependant, malgré l'écart entre le niveau initial des habiletés langagières personnelles des étudiantes et étudiants et le niveau de compétence requis en communication orale, compétence qui constitue, rappelons-le, l'un des fondements de leurs compétences professionnelles, force est de constater le peu de temps dont ils disposent dans leur programme pour parfaire leur formation sur ce plan. En effet, les étudiantes et étudiants qui se destinent à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire ne reçoivent qu'une formation de 45 heures sur la communication orale, en deuxième année de programme. Celle-ci comporte une grille horaire déjà très remplie, partagée avec d'autres cours en fondements de l'éducation, en psychopédagogie ainsi qu'en didactique¹. De plus, les contraintes institutionnelles imposent des groupes de 45 à 50 étudiants, ce qui, *a priori*, favorise peu les échanges oraux et le suivi individuel.

Nous examinons maintenant les apprentissages que les étudiantes et étudiants doivent choisir pour guider leurs futurs élèves sur le plan de la communication orale. Au préscolaire et au primaire, le programme du ministère de l'Éducation (2001a) prévoit que l'enseignant montre aux enfants à pratiquer l'écoute active et à s'exprimer oralement pour communiquer leurs idées et leurs émotions, pour construire leur pensée personnelle sur divers sujets, ainsi que pour étudier le français et les

1. À notre connaissance, une situation semblable a cours dans les autres universités québécoises.

autres disciplines. Il les conduit à s'exprimer clairement, sur le plan de la syntaxe et du vocabulaire, en utilisant les éléments prosodiques de manière adéquate. Il leur enseigne aussi à choisir le registre de langue et les stratégies de communication appropriés, en leur proposant diverses situations de communication et en les mettant en contact avec différents interlocuteurs. Dans un climat favorable à la prise de parole et à l'écoute active, l'enseignant corrige les erreurs de ses élèves et leur montre à évaluer leur façon de communiquer. Pour favoriser de tels apprentissages, il planifie des séquences didactiques et anime une variété d'activités pédagogiques, dans une approche culturelle de l'enseignement, en intégrant des repères culturels sous forme orale et écrite: textes littéraires (contes, poèmes, romans jeunesse) et courants (consignes, jeux de rôles, conseils de coopération), soutiens médiatiques (cédéroms, films) et expériences culturelles (rencontres avec un comédien ou un animateur de télévision, spectacles de marionnettes, pièces de théâtre, concours littéraires) (MEQ, 2001a).

1.3. APPROCHE PRÉCONISÉE

Nous avons, par conséquent, développé une approche de la didactique de l'oral à la formation à l'enseignement dont l'objectif est de favoriser le développement personnel et professionnel des étudiantes et étudiants, où sont prises en compte: *a*) les compétences visées en communication orale et en didactique de l'oral, *b*) les lacunes, attitudes et attentes des étudiantes et étudiants, ainsi que *c*) les contraintes institutionnelles liées au temps et à la taille des groupes.

2. CADRE CONCEPTUEL

Avant de présenter notre approche, nous cernerons en quoi consiste la communication orale et exposerons les fondements didactiques et pédagogiques qui nous guident.

2.1. COMMUNICATION ORALE

L'oral est un objet multidimensionnel complexe. Pour notre part, étant donné les lacunes langagières des étudiantes et étudiants sur le plan personnel, et la présence d'un seul cours en communication orale dans leur programme, nous retenons tout d'abord «l'oral pour apprendre et interagir» (Halté, 2005): c'est la communication orale comme compétence transversale. Nous nous penchons aussi sur deux volets de l'oral comme objet d'étude de la didactique de l'oral. Il y a d'abord *l'oral à apprendre*,

sur les plans fonctionnel, linguistique, historique et sociolinguistique (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998), pour asseoir les compétences des étudiantes et étudiants sur de solides bases conceptuelles et culturelles. Puis, bien sûr, nous traitons de l'incontournable didactique de l'oral, soit l'apprentissage de l'enseignement de l'oral, soit la didactique de l'oral, notamment celle des genres formels (Dolz et Schnewly, 1998). Nous voyons maintenant en quoi consiste chacune de ces dimensions de l'oral.

D'un point de vue transversal, l'oral pour apprendre et interagir correspond au fait de prendre la parole dans des situations variées d'interaction pour partager ses connaissances du monde, de soi et des autres. De façon implicite, les élèves doivent prendre en considération les principales composantes d'une communication orale, soit le contenu traité, le contexte extrinsèque (communication monologuée ou dialoguée, situation familière de communication autorisant un registre familier ou situation formelle requérant un registre standard, etc.) et le contexte intrinsèque de la communication (intention de communication ou type de discours, caractéristiques des interlocuteurs, rétroaction interne du locuteur, etc.). Font aussi partie de la communication orale les éléments prosodiques, linguistiques, discursifs et non verbaux employés en production, sans oublier les bruits qui peuvent perturber les échanges (Gervais, 2000; Mucchielli, 1971). Soulignons en particulier l'intérêt de la rétroaction interne du locuteur qui, quoique inconsciente du sujet parlant sur le plan physiologique (Chase, 1963), s'apparente à une stratégie régulatoire sur le plan métacognitif.

D'un point de vue disciplinaire, « l'oral à apprendre » est constitué des composantes d'une communication orale décrites préalablement, dont on a tenu compte comme objet d'étude avec leur importance relative dans toute prise de parole du sujet parlant. C'est aussi la norme du français oral québécois, à utiliser en situation formelle de communication. Au Québec, malgré les travaux de plusieurs linguistes, cette norme demeure en grande partie implicite (Bouchard et Maurais, 1999). Elle n'en reste pas moins un objet d'intérêt culturel et social pour les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement (Ostiguy et Tousignant, 1993). Dans notre enseignement, nous recourons à la définition que les aménagistes Corbeil (1993) et Martel et Cajole-Laganière (1996) donnent, ainsi qu'à celle qui est décrite dans des recherches portant sur la phonétique et la morphosyntaxe (Gervais, Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005). Nous puisons également dans des ouvrages descriptifs ou normatifs du français québécois (De Villers, 2003; Office de la langue française, 1985). Outre ces objets d'étude, « l'oral à apprendre » comprend aussi les rapports entre oral et écrit (Nonnon, 2002) du point de vue de leur spécificité (Blanche-Benveniste, 1997) et de leur complémentarité dans l'activité langagière oral-lecture-écriture (Halté,

2005). Nous reviendrons plus loin sur l'apprentissage de l'enseignement de l'oral, dans le cadre de la présentation de l'approche du cours de didactique de l'oral.

2.2. FONDEMENTS PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES

Nous examinons maintenant les avancées de la recherche prises en compte pour élaborer le cours de didactique de l'oral: cognitivisme, socioconstructivisme, apprentissage expérientiel et approche culturelle de l'enseignement.

2.2.1. Cognitivisme et enseignement stratégique

Étant donné le profil cognitif et affectif des étudiantes et étudiants, plusieurs caractéristiques de l'enseignement stratégique nous semblent propices à un meilleur apprentissage. Ainsi, l'enseignant stratégique s'attache à soutenir la motivation de l'apprenant en abordant avec lui, dès le début d'une séquence didactique, sa perception de la valeur des apprentissages à faire, compte tenu de leurs retombées personnelles, professionnelles et sociales. Il se préoccupe aussi de la perception qu'a l'étudiant de la contrôlabilité de la tâche, c'est-à-dire de sa capacité à faire les apprentissages prévus (McCombs, 1988; Vallerand et Thill, 1993; Viau, 1997).

Puis, en lui montrant et en lui décrivant de manière explicite comment réaliser une activité, l'enseignant stratégique offre à l'étudiant ou à l'étudiante une modélisation des connaissances et des stratégies à mettre en œuvre (Lasnier, 2000; Tardif, 1992).

Il suscite, de plus, chez l'étudiant une réflexion métacognitive sur la manière de s'y prendre pour planifier, réguler en cours d'action et ajuster *a posteriori* ses apprentissages au regard de ses stratégies cognitives et de son état affectif (Brown, 1978). Une activité métacognitive porte, par exemple, sur l'objectivation et l'autoévaluation des apprentissages (Lasnier, 2000).

Enfin, en proposant à l'apprenant une variété d'activités significatives et complètes, en attirant son attention sur la différence qui vient de leurs conditions de réalisation, l'enseignant favorise la décontextualisation, la généralisation et le transfert des apprentissages ou leur réinvestissement (Tardif, 1999).

2.2.2. *Socioconstructivisme*

Rappelons d'abord les trois pôles du triangle didactique où, dans une perspective constructiviste, le maître est un médiateur entre le savoir et l'apprenant. Ce rôle de médiateur apparaît encore plus clairement lorsqu'on aborde la question de la transposition didactique, qui fait référence au passage *du savoir savant au savoir enseigné* (Chevallard et Johsua, 1991). Perrenoud (1998) précise que la transposition s'effectue en quatre temps et crée des différences entre les savoirs : 1) les savoirs et pratiques ayant cours dans la société, 2) les savoirs à enseigner comme ils sont prévus dans les curriculums, 3) les savoirs effectivement enseignés en classe et 4) les savoirs construits par les élèves. La transposition didactique est une mise en forme des savoirs par l'enseignant pour les rendre accessibles aux apprenants, notamment en fonction de leur âge, de leurs connaissances antérieures et du contexte pédagogique, et pour leur proposer des activités susceptibles de mener aux apprentissages visés.

Dans le cadre de cette médiation, notre expérience montre aussi la véracité de l'adage « on n'apprend jamais aussi bien une chose qu'en l'enseignant ». En effet, dans une situation didactique, l'enseignant coconstruit, grâce aux rétroactions de ses étudiants, de nouveaux savoirs sur l'objet d'étude traité. Par ailleurs, comme la communication prend place en interaction avec l'autre, la construction de compétences à l'oral bénéficie du travail d'équipe et de l'entraide. Nous avons donc conservé ces dimensions de l'apprentissage coopératif (Abrami et Éthier, 1996).

2.2.3. *Apprentissage expérientiel*

S'inspirant notamment des travaux de Piaget, Kolb (1984) a élaboré la théorie de l'apprentissage expérientiel. Selon lui, « *learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience*² » (p. 38). Plus précisément, il considère l'apprentissage comme un processus continu, holistique, par lequel l'apprenant, en situation d'interaction et d'influence réciproque avec son environnement physique et social, transforme cette expérience en savoir, à condition 1) qu'il s'engage entièrement dans l'expérience, 2) qu'il observe et analyse ce qui se produit, 3) qu'il en tire des généralisations ou théories qu'il intègre à son savoir initial et 4) qu'il vérifie ces généralisations ou théories dans de nouvelles expériences. L'apprenant adopte ainsi la méthode scientifique, recourant notamment à la construction des connaissances, à l'apprentissage par induction ou par découverte.

2. « L'apprentissage est le processus de création de savoir par transformation de l'expérience » (notre traduction).

L'observation montre qu'une approche fondée sur l'expérience personnelle de l'étudiant, une réflexion guidée par le professeur et des activités d'entraînement systématique favorisent l'apprentissage.

2.2.4. Approche culturelle de l'enseignement

L'approche culturelle de l'enseignement consiste essentiellement à guider l'apprenant dans sa familiarisation avec les œuvres produites par l'humanité (en arts, lettres, sciences et techniques) afin qu'il se les approprié pour en tirer une signification et une réflexion qui enrichiront son rapport à lui-même, à l'autre et au monde. Afin de bien jouer son rôle de médiateur culturel, l'enseignant prend en compte et respecte la culture première (Dumont, 1969) de l'élève tout en l'aidant à objectiver son rapport à celle-ci pour mieux s'en distancier et s'ouvrir à la culture seconde. Il utilise sa créativité et, au besoin, la « séduction pédagogique », selon la connotation que confèrent à ce terme Zakhartchouk (1999) et Gauthier et Martineau (1999), pour vaincre d'éventuelles résistances de l'élève et l'inciter à cheminer avec lui. En resituant les savoirs à l'étude dans leur contexte culturel passé et présent, l'enseignant souhaite amener l'élève non seulement à mieux comprendre le monde qui l'entoure et ses enjeux, mais aussi à adopter la posture du chercheur, curieux de tout, se posant des questions, prenant plaisir à apprendre et capable d'une vision critique (Gauthier, 2001; Simard, 2002; Zakhartchouk, 1999).

3. APPROCHE PRÉCONISÉE DANS LE COURS DE DIDACTIQUE DE L'ORAL

Depuis l'hiver 2003, nous avons donné ce cours à des cohortes totalisant environ 350 étudiantes et étudiants, à raison de 50 par groupe. Nous avons déjà décrit, dans la problématique, les caractéristiques des étudiants, celles du programme de formation dans lequel s'inscrit le cours ainsi que ses contraintes organisationnelles. Nous n'y reviendrons donc pas, si ce n'est pour souligner qu'elles imposent une double finalité au cours.

3.1. DOUBLE FINALITÉ DE LA DIDACTIQUE DE L'ORAL

Il nous faut prendre en compte, d'une part, les aspects personnels et professionnels de la formation à l'enseignement de l'oral et, d'autre part, les aspects transversaux et disciplinaires d'un objet d'étude complexe, c'est-à-dire à la fois un moyen de communication du sujet parlant et un objet d'étude « distancié » de celui-ci. Ainsi, le cours a pour objectif de répondre

non seulement aux attentes professionnelles décrites dans le programme institutionnel, mais aussi aux attentes déclarées des étudiants quant au développement de leurs compétences personnelles en communication orale. Notre expérience montre que bon nombre d'entre eux vivent beaucoup d'inquiétudes qui, si elles ne sont pas prises en compte, provoquent des tensions qui font obstacle à la bonne gestion du cours et aux apprentissages. Par conséquent, nous avons cru important, dès le début du cours et tout au long de celui-ci, de veiller à faire tomber les résistances ou les inquiétudes prévisibles.

3.2. PRINCIPES

Afin de simplifier notre exposé sur l'approche employée dans notre cours de didactique de l'oral, nous nous limiterons à six principes centrés sur : 1) la création d'un climat de confiance, 2) la construction des connaissances et l'induction, 3) l'objectivation, 4) l'entraide, 5) le droit à l'erreur, ainsi que 6) la transposition didactique et la modélisation. Nous mettrons ici l'accent sur un seul d'entre eux à la fois, mais en classe, pour maximiser le temps alloué à la communication orale et à la didactique de l'oral, nous croisons plusieurs principes au sein d'une même activité.

3.2.1. Principe 1: création d'un climat de confiance

L'expérience et la recherche (Vallerand et Thill, 1993; Viau, 1997) montrent que le désir d'apprendre conditionne tout apprentissage; il semble primordial, en tout premier lieu, de susciter l'adhésion des étudiantes et étudiants à entreprendre une formation qui couvre un large éventail de besoins, comportant des aspects personnels et professionnels. Sur un plan personnel, l'oral s'avère, en effet, à la fois un moyen de communication, un objet d'étude et un révélateur de soi, alors que sur un plan professionnel, sans perdre de ces caractéristiques, il relève en plus d'un savoir-faire polymorphe. Par conséquent, il est facile de comprendre qu'avant de signer un tel contrat didactique l'étudiant se sente tiraillé et peu enclin à aborder l'étape de la dévolution, phase pourtant essentielle qui consiste, de la part de l'enseignant, «à proposer à l'élève une situation d'apprentissage afin qu'[il] produise ses connaissances comme réponse personnelle à une question et les fasse fonctionner ou les modifie comme réponses aux exigences du milieu et non à un désir du maître» (Brousseau, 1998, p. 300-301).

Ainsi, pour susciter l'adhésion à la tâche et avant même d'exposer le plan du cours, il s'agit de créer et de maintenir un climat de complaisance. Pour y arriver, nous avons recours tout d'abord à des échanges, qui excluent le jugement de valeur, rejoignent l'intérêt de chacun, permettent

l'expression libre de contenus variés en lien avec la profession enseignante et s'avèrent propices au développement de compétences transversales, bien que celles-ci soient encore mal définies pour les étudiantes et étudiants. Par exemple, nous amorçons le cours en faisant une activité de retrouvailles à la suite d'un stage ou d'attente à l'égard d'un stage éventuel. Il suffit d'avoir enseigné à la formation des maîtres pour savoir combien le stage est porteur d'émotions qui ne demandent qu'à être partagées et pour savoir aussi que, le plus souvent, l'empathie est au rendez-vous : rares sont les étudiants qui n'ont pas éprouvé à un moment ou à un autre une quelconque difficulté ou appréhension.

3.2.2. Principe 2 : construction des connaissances et induction

À l'instar des théoriciens cognitivistes et socioconstructivistes, nous optons pour la construction des connaissances à partir de celles que les étudiants peuvent verbaliser. Aussi, après leur avoir soumis un questionnaire auquel ils ont répondu individuellement, nous les convions à partager avec le groupe, sur la base de ce questionnaire, leurs connaissances, croyances et attitudes à l'égard de la langue orale et de son enseignement.

Une telle activité permet de constater que les étudiants et étudiantes ont des connaissances variées, tantôt justes et tantôt relevant de représentations erronées, sur des questions comme la norme du français québécois et les registres de langue où ils confondent, entre autres, les caractéristiques de l'oral et de l'écrit. Si, en raison de cette possibilité de conflit cognitif (Piaget, 1975), certains sont portés à adopter des positions très arrêtées au début de la discussion, ils ne tardent pas à sentir le besoin, en cours de débat, de nuancer leur pensée et, souvent, à la mettre tout simplement en doute. Bref, une telle situation didactique incite la majorité des étudiants à vouloir en savoir davantage sans pour autant se sentir menacés personnellement de maintenir une position qui ne serait pas canonique. Ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas les seuls à ne pas avoir compris tous les enjeux de la communication orale. Ils voient aussi que le professeur ne possède pas toute la science de l'oral, que plusieurs questions demeurent sans réponse, notamment quant à l'acceptabilité de certaines expressions en situation formelle. Ils apprennent donc que le professeur est lui-même dans un processus de construction de ses apprentissages sur la langue avec eux.

De plus, toujours dans une approche inductive, les étudiants sont invités à présenter à leurs pairs une activité d'oral qu'ils ont vécue en tant qu'élèves. À partir de cette expérience, ils formulent ensuite, par induction, les principes d'une séquence didactique en oral. Cette activité sert de déclencheur pour l'appropriation du modèle de séquence didactique dont nous parlerons plus loin.

3.2.3. Principe 3: objectivation

Après avoir établi un contact et s'être exprimés librement sur leur stage, les étudiantes et étudiants sont invités à reconnaître, sur une grille produite à cet effet, les composantes qui caractérisent leur propre échange. Cette activité sert à présenter le schéma de la communication (Gervais, 2000; Mucchielli, 1971) avec les fonctions du langage, les contextes extrinsèques et intrinsèques, les éléments prosodiques, linguistiques, etc., ainsi que les types de bruits susceptibles de perturber la transmission d'un message. Ainsi s'instaure, après un échange d'une dizaine de minutes, une phase d'objectivation qui vise subtilement à placer une distance (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000) entre leur propre discours et la langue orale comme objet d'étude. En effet, au fur et à mesure que les connaissances et les croyances sont analysées, discutées, critiquées, réfutées ou font l'objet d'un consensus, elles deviennent pour ainsi dire un bien commun que les étudiants considèrent de plus en plus objectivement et de moins en moins viscéralement. En d'autres termes, ils prennent conscience que la communication orale peut se traiter avec une certaine objectivité et qu'elle constitue non seulement un outil de communication, mais aussi un objet d'étude.

Pour les conforter dans cette certitude, nous abordons ensuite, avec eux, l'étude de la langue dans une perspective à la fois diachronique et synchronique, c'est-à-dire que nous les amenons à considérer la langue comme un objet en évolution dont nous gardons des traces à travers certains archaïsmes ou régionalismes. Par exemple, sur le plan du vocabulaire, chacun est invité à partager avec les membres du groupe – qui les prennent en note – le plus d'expressions familiales et familières ou régionales possible comme les «à cause que», «dépendamment», «habilité» et «à matin» ou encore, sur le plan phonétique, à rapporter les particularités qu'ils observent autour d'eux ou ailleurs, dans les médias, sur le quai du métro, etc. Une analyse historique permet de comparer les caractéristiques vocaliques et consonantiques du français des premiers colons venus de France avec celles du québécois d'aujourd'hui, d'aborder l'étymologie et la dérivation lexicale, de se familiariser avec la signification de certains affixes latins et grecs, etc.

Enfin, sur un plan synchronique, l'analyse sociolinguistique permet de sensibiliser les étudiantes et étudiants aux registres de langue et aux facteurs qui les déterminent, qu'ils soient situationnels, politiques, géographiques ou sociaux. Toutefois, même s'il a ses limites en situation formelle, le registre familier reste souvent le seul que l'on utilise à la maison. Il faut reconnaître toute sa fonctionnalité en situation non formelle et veiller à ce que les étudiants ne méprisent pas leurs proches de n'utiliser que lui.

3.2.4. Principe 4: entraide

Pendant toute la durée de la session qui s'échelonne sur quinze semaines à raison d'un cours de trois heures par semaine, la mise en place d'équipes stables de six membres, choisis au hasard dans la liste des étudiants inscrits, permet à ceux-ci d'établir un contact avec de nouvelles personnes et de tisser des liens de confiance et d'entraide. Ainsi, quand viennent les moments d'évaluation formative ou sommative, les mêmes personnes sont en mesure d'observer les points forts et les points faibles de chacun tout en tenant compte de leur estime de soi. Ajoutons que la majorité des rencontres se font dans de petites salles réservées à ces séances formelles de communication. La caméra constitue l'élément formel qui justifie l'utilisation d'un oral soigné.

3.2.5. Principe 5: droit à l'erreur

À l'instar de Charbonneau (2005), nous reconnaissons le bien-fondé de la production d'un « brouillon » à l'oral, qui peut se comparer à la mise en texte et à la récursivité dans le processus d'écriture (Hayes, 1995). À l'oral, le brouillon permet de diminuer la surcharge cognitive ou affective, et favorise davantage d'aisance dans l'élocution.

Certains pourraient se demander, à juste titre, comment la révision et la récursivité peuvent faire partie du processus d'apprentissage de l'oral. C'est là qu'entre en jeu l'importance de conserver des traces sonores et écrites, et de convier les étudiants à y revenir régulièrement. Ainsi, lorsqu'ils sont à la maison, les étudiants réenregistrent leur communication sur audiocassettes ou vidéocassettes, jusqu'à ce qu'ils en soient satisfaits. S'ils sont à l'université, dans le cadre du cours et de rencontres d'équipes stables et après une prestation devant la caméra, ils prennent des notes à l'aide d'une grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. De cette manière, ils peuvent dresser leur profil de locuteur pour mieux cibler les points faibles à travailler lors d'une communication ultérieure, qu'elle soit objet d'évaluation formative ou sommative.

3.2.6. Principe 6: transposition didactique et modélisation

Le cours comporte l'apprentissage de connaissances et le développement d'habiletés personnelles et professionnelles que les étudiantes et étudiants seront appelés à transposer en stage et, plus tard, dans leur propre salle de classe. Sur le plan des connaissances, nous privilégions le journal d'apprentissage guidé, utilisé à huit reprises au cours de la session, comme outil de réflexion métacognitive. À la suite d'une activité où les étudiants ont échangé leurs idées ou impressions, le journal d'apprentissage permet

de fixer, en quelque 200 mots, des connaissances significatives pour chacun (connaissances qui risqueraient de se perdre dans le trop-plein d'informations véhiculées en situation interactive de communication). Cette analyse réflexive, malgré son aspect encore embryonnaire, constitue un début de transposition didactique sur le plan cognitif³.

Pour faciliter le travail de transposition didactique des étudiants, nous avons mis en place des dispositifs: 1) d'entraînement en discrimination auditive de variantes familières; 2) de production orale dans des genres formels variés portant sur des questions de culture générale (histoire, géographie, littérature); 3) de manipulation linguistique, comme la dérivation lexicale à l'aide d'affixes grecs et latins; 4) d'appropriation ludique du français oral soigné par la transposition en oral soigné d'expressions de registre familier qui expriment, par exemple, la colère et le contentement; 5) de familiarisation avec des productions culturelles comme le partage de leurs «coups de cœur», livres, albums, chansons, poèmes, pièces de théâtre, films ou contes; 6) d'initiation aux cercles de lecture théoriques et littéraires (roman jeunesse); 7) d'élaboration de leur profil linguistique à l'aide d'une grille d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs; et 8) d'analyse de documents authentiques comme des corpus oraux d'enfants. Chacun des dispositifs est mis en place plusieurs fois au cours de la session, dans des situations variées afin de favoriser la décontextualisation, la généralisation et le transfert des apprentissages.

La transposition didactique vise également la compétence professionnelle des étudiantes et étudiants à produire, à partir du modèle que nous leur proposons, des séquences d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent les compétences langagières «oral-écrit» et prennent en compte les avancées de la recherche dans le domaine. Notre modèle de séquence didactique (voir en annexe) comporte donc les cinq grandes phases plus ou moins communes à tout enseignement: la préparation (ici, le déclencheur consiste en un roman jeunesse de leur choix), la réalisation, l'évaluation, le réinvestissement et, enfin, le prolongement. Cependant, le modèle comporte aussi les spécificités ou les six incontournables de l'enseignement de l'oral: 1) le mode d'activation des connaissances; 2) la modélisation par l'enseignant; 3) les interactions entre pairs; 4) les modalités de l'écoute; 5) les traces sonores; et 6) les profils linguistiques écrits.

3. Voici un exemple de questions sur lesquelles porte la réflexion des étudiants: *Que vous a apporté le travail pratique «La lecture à d'autres», sur les plans personnel, linguistique et professionnel (didactique)? Quel parallèle faites-vous entre ce que vous venez de vivre et la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly (1998)?*

CONCLUSION

Dans le cadre du cours d'oral, notre approche ainsi que nos principes fondateurs sont centrés sur l'étudiant comme personne, puis comme futur professionnel de l'enseignement. Ils visent, d'une part, à le rassurer en lui garantissant le respect de sa langue familiale et familière – et par conséquent de son identité personnelle – et, d'autre part, à le soutenir dans son passage vers son identité professionnelle et sociale en tant qu'enseignant investi du rôle de passeur culturel et de modèle linguistique pour ses élèves.

Nous croyons que c'est en lui faisant vivre des expériences réelles, variées et agréables de communication orale, suivies d'échanges et de réflexions guidés, que nous pouvons mieux inciter l'étudiante ou l'étudiant à s'intéresser à l'amélioration présente et future de sa maîtrise du français oral soigné, et à en développer le goût, avec l'envie de le transmettre. En combinant expérience personnelle et apprentissage professionnel, nous souhaitons mieux ancrer l'acquisition des compétences en communication orale et en didactique de l'oral sur les plans cognitif, affectif et métacognitif, et amener ainsi l'étudiante ou l'étudiant à transposer et à améliorer les activités de communication orale qu'il aura vécues à l'université, dans sa propre classe.

De plus, nous estimons que la communication orale et l'apprentissage de la communication orale ne se déroulent pas en vase clos. Pour le futur maître, elles sont aussi une bonne occasion de perfectionner ses compétences langagières en lecture et écriture, d'élargir ses horizons culturels, de rehausser ses capacités cognitives supérieures comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation, notamment au moyen de l'approche inductive que nous privilégions, et d'accroître ses capacités à travailler en équipe. Voilà à quoi nous nous sommes employées dans l'élaboration et la mise en pratique du cours de didactique de l'oral et de ses approches pédagogiques et didactiques.

Pour terminer, il restera à poursuivre l'analyse systématique de la transformation des attitudes, connaissances et compétences personnelles des étudiantes et étudiants en communication orale. Il y aura aussi à mesurer leurs compétences professionnelles à produire des séquences didactiques cohérentes, significatives pour une classe d'âge particulière et liées à des objectifs précis. Il faudra également apprécier le degré de satisfaction ressenti par ceux qui suivent le cours de didactique à l'oral.

Enfin, il s'agira de continuer la recherche sur le plan instrumental, c'est-à-dire de veiller à la production et à la validation d'une banque de documents authentiques pour mettre à la disposition des étudiantes et étudiants des réalisations qui ciblent de façon pertinente les enjeux de la didactique de la communication orale.

A N N E X E

Étapes et éléments d'une séquence didactique et ses incontournables en oral

	Mention de l'année scolaire visée.
Cible	Mention des matières, compétences et composantes visées en fonction du programme + page de référence. Explication des critères d'évaluation et de leurs indicateurs (comportements observables).
Préparation	Mention des références bibliographiques du roman choisi. Genre. Thèmes abordés. Bref résumé (150 mots au maximum).
Encadrement	Choix organisationnels : soutien matériel utilisé par les élèves (traces sonores sur audiocassettes ou vidéocassettes, profils linguistiques écrits, etc.), durée de l'activité, types de regroupements des élèves, règles de conduite, tâches à attribuer aux élèves plus diligents, lieu, etc.
Déclencheur	Justification du choix de l'ouvrage, ou de l'extrait ou de l'objet (points forts et points faibles, le cas échéant) en fonction du public cible, du temps disponible, des compétences visées, etc.
P	Présentation du déclencheur de façon à piquer la curiosité des élèves et à susciter leur intérêt à entreprendre la tâche.
E	
N	Présentation des objectifs (composantes de compétences) de façon à donner aux élèves la confiance en leur capacité à effectuer la tâche.
D	
A	Amorce
N	Réalisation
T	Activation des connaissances antérieures en fonction du déclencheur pour faciliter l'accomplissement de la tâche.
*	

Consignes à la classe	Présentation des consignes relatives à la tâche de façon à faire comprendre ce qu'on attend des élèves: tâche, types de regroupements, règles de conduite, interactions entre pairs, modalités de l'écoute, tâche supplémentaire pour les élèves plus rapides, etc.
Accompagnement pédagogique	Vérification de la compréhension des consignes: modélisation par l'enseignant. Soutien aux élèves en difficulté: aide à la définition des difficultés et de leurs causes probables, suggestion de stratégies de dépannage, comme le rappel des connaissances antérieures, le recours à des pairs ou à des outils de référence, etc.
Objectivation	Retour sur les apprentissages cognitifs, affectifs ou autres: à l'aide de questions adressées au grand groupe ou à l'aide d'autres modalités, faire émerger les connaissances acquises, les difficultés éprouvées, le degré de satisfaction personnelle, les moyens ou stratégies utilisés, les modifications à entrevoir pour une future activité, etc. (TPS)
Jugement formatif ou sommatif	Formatif: à l'aide d'outils conçus à cette fin, reconnaissance systématique des acquis dans une perspective de formation. Sommatif: à l'aide d'outils conçus à cette fin, identification systématique des acquis dans une perspective de classement ou de notation dans un bulletin officiel.
Réinvestissement	En fonction des mêmes objectifs (composantes de compétences), élaboration d'une activité qui place les élèves dans une situation différente: par exemple, si l'objectif était d'amener les élèves à s'exprimer oralement, les encourager à le faire dans un nouveau contexte.
Prolongement	En fonction d'objectifs différents (composantes de compétences), utilisation du thème de la séquence didactique: par exemple produire un dessin qui illustre un aspect du roman particulièrement apprécié et l'afficher.
<p>* Attention aux incontournables!</p> <p>1) mode d'activation des connaissances 2) modélisation par l'enseignant 3) interactions entre pairs 4) modalités de l'écoute 5) traces sonores 6) profils linguistiques écrits</p>	

Source: Gervais, Gervais et Mottet (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- Abrami, P.C. et C. Éthier (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*, Montréal, Éditions de la Chenelière.
- Baribeau, C. et M. Lebrun (2001). « Bilan de la qualité de l'expression orale et écrite chez les futurs enseignants et enseignantes », communication présentée dans le cadre des journées thématiques de la Commission des États généraux (commission Larose) sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec, *Journée thématique sous la direction de Pierre Martel: la qualité de la langue*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- Bouchard, P. et J. Maurais (1999). « La norme et l'école. L'opinion des Québécois. Terminogramme. La norme du français au Québec », *Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 91-116.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.
- Brown, A.L. (1978). « Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition », dans R. Glaser (dir.), *Advances in Instructional Psychology*, vol. 1, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 77-165.
- Calvet, L.J. (2002). *La sociolinguistique*, 4^e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Charbonneau, D. (2005). « Quels outils d'évaluation pour la compétence *Communiquer oralement selon des modalités diverses au secondaire?* », communication présentée dans le cadre du colloque *Acquis et nouvelles avancées de la recherche en didactique de l'oral: pour une innovation durable*, tenu dans le cadre du Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Chicoutimi, mai.
- Chase, R.A. (1963). *Sensory Feedback Mechanisms and Speech. A Syllabus of Readings in the Communications Sciences*, Baltimore (MD), Neurocommunications Unit, Clinical Neuropharmacology Research Center, National Institute of Mental Health and the Department of Psychiatry, Johns Hopkins University School of Medicine.
- Chevallard, Y. et M.-A. Johsua (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Suivi de *Un exemple de la transposition didactique*, 2^e édition, Grenoble, Éditions La Pensée sauvage.
- Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec et G. Larose (2001). *Le français, une langue pour tout le monde: une nouvelle approche stratégique et citoyenne*, Québec, la Commission.
- Conseil de la langue française (1995). *La langue au cœur de l'éducation: mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Conseil de la langue française.

- Corbeil, J.-C. (1993). « Le français au Québec, une langue à restaurer ? », *Vie pédagogique*, 86, p. 27-30.
- De Villers, M.-É. (1996). « Priorité à l'apprentissage du français », *Le Devoir*, p. A8, 6 juin.
- De Villers, M.-É. (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4^e édition, Montréal, Québec Amérique.
- Desnoyers, A. (2004a). *Français oral des futurs enseignants. Protocole de correction*, document interne inédit, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Desnoyers, A. (2004b). *Maîtrise de la langue chez les étudiants inscrits au programme du baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université de Montréal : évaluation et mesures de soutien*, Université de Montréal, communication personnelle.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (dir.) (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Dumont, F. (1969). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*, Montréal, Éditions HMH.
- Gauthier, C. (2001). « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique*, 118, p. 23-25.
- Gauthier, C. et S. Martineau (1999). « Figures de séducteurs et séduction en pédagogie », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 9-46.
- Gervais, F. (2000). « Évaluation de la qualité du français oral des futurs enseignants. Un dispositif et ses retombées », dans D. Martin (dir.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres : vers une pratique réfléchie et argumentée*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 95-111.
- Gervais, F., M. Gervais et M. Mottet (2005). *Étapes et éléments d'une séquence didactique et ses incontournables en oral*, document inédit, Montréal, Université de Montréal.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*, Québec, Conseil de la langue française.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum et P. Inchauspé (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Halté, J.-F. (2005). « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière », dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 10-31.
- Hayes, J.R. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P.-M. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, p. 49-72.

- Hughes, P. et Organisation de coopération et de développement économiques (1994). *Redéfinir le curriculum : un enseignement pour le XXI^e siècle*, Paris, OCDE.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning : Experience as The Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles, Mardaga.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.
- McCombs, B.L. (1988). « Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies », dans C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.A. Alexander (dir.), *Learning and Study Strategies : Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, San Diego, Academic Press, p. 141-171.
- Martel, P. et H. Cajolet-Laganière (1996). *Le français québécois : usages, standard et aménagement*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications (1995). *Mémoire présenté par le ministère de la Culture et des Communications à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, ministère de la Culture et des Communications.
- Moreau, M.-L. (dir.) (1997). *Sociolinguistique : concepts de base*, Liège, P. Mardaga.
- Mottet, M. et F. Gervais (à paraître). « Représentations cognitives et affectives d'étudiants maîtres à l'égard de la communication orale et de la culture », *Revue des sciences de l'éducation*.
- Mucchielli, R. (1971). *Communication et réseaux de communications : connaissance du problème, applications pratiques*, Paris, ESF éditeur.
- Nonnon, É. (2002). « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale », *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, 115/116, p. 73-92.
- Office de la langue française (1985). *Énoncé d'une politique linguistique relative aux québécoisismes*, Québec, Office de la langue française.
- Office de la langue française (1995). *La formation linguistique à l'école : un préalable à l'utilisation du français au travail : mémoire soumis à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal, Office de la langue française.
- Ostiguy, L., É. Champagne, F. Gervais et M. Lebrun (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*, Québec, Office québécois de la langue française.

- Ostiguy, L. et G. Gagné (2001). «Le français parlé en stage par des étudiantes du baccalauréat en enseignement primaire et secondaire : utilisation de variantes familières ou soutenues ? », *Modern Sprachen*, 45(2), p. 125-145.
- Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal, Guérin universitaire.
- Ouillon, C. et J. Dolbec (1999). «La formation des enseignants et la qualité de la langue. Terminogramme. La norme du français au Québec », *Perspectives pédagogiques*, 91/92, p. 5-20.
- Perrenoud, P. (1998). «La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), p. 487-514.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris, Presses universitaires de France.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.
- Simard, D. (2002). «Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), p. 63-82.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Vallerand, R.J. et E. Thill (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études vivantes.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*, 2^e édition, Paris, De Boeck et Larcier.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur.

CHAPITRE

7

**Le développement
de compétences orales
professionnelles
en formation initiale**

Le cas du cours
« Communication orale
et profession enseignante »

Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke
olivier.dezutter @usherbrooke.ca

Suzanne Richard
Université de Sherbrooke
Suzanne.richard@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ

On ne peut dissocier la profession enseignante de la communication orale. Enseigner, c'est communiquer ; communiquer pour faire apprendre des contenus prédéfinis (par les instructions officielles), dans un cadre (scolaire) et des situations spécifiques avec divers interlocuteurs (élèves, enseignants, direction, parents) et des intentions différentes. Il s'agit alors d'amorcer et de développer des compétences orales professionnelles en formation initiale à l'enseignement : quelles dimensions de ces compétences faut-il privilégier ? Les auteurs font état d'une réflexion qui a duré trois ans entourant la création d'un cours sur la communication orale en contexte professionnel offert aux étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire¹. Sont également présentées et situées les grandes orientations de ce cours qui se déroule selon une formule originale d'auto-formation.

1. À l'Université de Sherbrooke.

Les instructions officielles des années 2000 concrétisent le vaste projet de réforme de l'éducation au Québec et consacrent une revalorisation de l'oral tout autant dans les nouveaux programmes d'enseignement du français pour le primaire et le secondaire que dans le cadre général des compétences transversales à développer à travers l'ensemble des disciplines (MEQ, 2001a). On remarque aussi que, parallèlement, les programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement, bâtis autour du référentiel de compétences professionnelles, établi par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001b), accordent une nouvelle importance à la formation en communication orale des futurs enseignants. L'intérêt porté à cet aspect du métier a retenu, assez naturellement, et depuis longtemps, l'attention des formateurs d'enseignants. En ce sens, Porcher (1987) avait retenu, il y a près d'une vingtaine d'années déjà, un ensemble de techniques en lien avec la communication orale dont la maîtrise devait faire partie du « bagage de base » de tout enseignant. Toutefois, d'après une recension d'écrits réalisée par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998, p. 41), « bien que très présente dans la formation des enseignants », la communication orale ne faisait jusque-là, la plupart du temps, que « rarement l'objet d'une attention structurée ». Si, désormais, la situation a apparemment évolué et que l'on trouve dans la majorité des programmes des différentes universités québécoises des cours spécifiquement consacrés à la communication orale en lien avec l'acte d'enseignement, l'attention se traduit, selon les lieux de formation, par des exigences, des accents et des modalités de formation et d'évaluation diversifiés. L'ensemble des doyennes, doyens et responsables des facultés d'éducation du Québec s'est mis d'accord, en 2005, sur la nécessité d'instaurer un test commun de vérification des compétences en maîtrise de la langue écrite lors de l'entrée dans les programmes de formation. Rien de semblable n'a été décidé à propos de la langue orale. Certaines universités ont organisé des épreuves dès l'entrée dans le programme pour vérifier les compétences minimales des candidats à la formation à l'enseignement, d'autres pas. L'examen des programmes donnés dans les différentes universités révèle des variations quant au nombre de crédits attribués aux activités de formation propres à cet aspect de la compétence professionnelle (deux ou trois crédits) ainsi qu'à la place que celles-ci occupent dans le cursus de formation (en première, ou deuxième année de formation le plus souvent). La situation diffère parfois selon qu'il s'agit de la formation des enseignants du primaire ou du secondaire².

2. Dans certains programmes, le choix a été fait de combiner le travail sur les compétences orales professionnelles des enseignants avec la formation à la didactique de l'oral au sein d'un cours unique. C'est le cas du programme de baccalauréat pour l'enseignement au préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke (voir à ce propos Halsouet, Guy et Dezutter, 2005).

Dans le cadre de la révision du programme de formation initiale à l'enseignement au secondaire à l'Université de Sherbrooke effectuée en 2003, il a été décidé de créer un nouveau cours centré sur le développement de compétences en communication orale professionnelle. Le cours est obligatoire pour l'ensemble des étudiants en deuxième année des programmes de baccalauréat en enseignement au secondaire et de baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde. Les principaux objectifs visés consistent à amener les étudiants à prendre conscience des spécificités de la communication orale dans l'exercice de la profession enseignante, à s'assurer qu'ils s'approprient des cadres d'analyse pouvant s'appliquer à des situations réelles de communication liées à l'exercice de cette profession et à prendre conscience de leurs propres façons de communiquer dans le contexte de leurs stages d'enseignement. La conception de ce cours a été l'occasion d'apporter des réponses aux questions qui structureront ce chapitre.

- Sur quelle vision de la communication orale faut-il fonder l'activité de formation ?
- Sur quelle vision de la profession enseignante et de la communication enseignante faut-il fonder l'activité de formation ?
- Quelle forme de dispositif de formation faut-il mettre en place pour atteindre les objectifs visés ? Comment insérer cette activité dans l'ensemble du programme de formation et s'assurer d'une intégration des compétences visées dans les pratiques de stage ?

1. QUELLE VISION DE LA COMMUNICATION ORALE ?

L'évolution des travaux menés depuis les années 1970 par les linguistes et les théoriciens de la communication a permis de mieux identifier l'ensemble des composantes en jeu dans une situation de communication orale et de mieux saisir la dynamique des interactions dans lesquelles sont engagés les différents acteurs en présence.

1.1. LA COMMUNICATION ORALE, UNE RÉALITÉ AUX DIMENSIONS MULTIPLES

Depuis que Hymes (1972, 1984) a mis en avant le concept de « compétence communicative » pour rendre compte de l'ensemble des aptitudes qui permettent au sujet parlant de communiquer avec efficacité dans des situations spécifiques, et depuis qu'une approche pragmatique de la

communication selon les travaux de Austin (1962, 1970) et de la célèbre école de Palo Alto, fondée par Bateson dans la seconde moitié du XX^e siècle (voir Winkin, 1981), s'est imposée, on a appris à ne plus viser exclusivement la dimension linguistique des échanges oraux et à considérer l'acte de communication orale comme une réalité complexe. La maîtrise de cet acte suppose celle de nombreuses sous-compétences qui permettent, entre autres, de « parler à propos, synchroniser les expressions de son corps avec celles de son discours, gérer les tours de parole en bonne intelligence avec ses interlocuteurs, adapter son comportement communicationnel à la communauté discursive dans laquelle on se trouve [...] » (Giroul et Ronveaux, 1998, p. 4).

Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), ayant cherché à élaborer une grille pour l'évaluation de l'oral, distinguent les plans linguistique, discursif et communicatif, tous trois imbriqués au sein de tout échange oral. Ces auteures regroupent, sous l'aspect linguistique, les composantes vocales (articulation, timbre et portée de la voix, prononciation), prosodiques (accentuation, rythme, intonation), morphosyntaxiques (accords sonores, conjugaisons, liaisons, lien entre les énoncés, maîtrise de la pronominalisation...) et lexicales; sur le plan discursif, elles groupent les éléments relatifs au choix des contenus et leur organisation (pertinence, cohérence...); et sur le plan communicatif, la dimension non verbale et l'adéquation du registre de langue et l'interaction (contact avec l'auditoire, prise en compte de celui-ci...). Le cadre européen commun de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (Conseil de l'Europe, 1996) associe, pour sa part, à la compétence de communication des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique, auxquelles s'ajoute une composante d'ordre stratégique.

Dans une perspective de formation, des choix doivent inévitablement être faits quant aux dimensions ou aux composantes de la communication orale qui seront privilégiées. Nous savons que la plupart des formateurs ont pour objectif, à côté des compétences langagières visées, de développer des compétences d'ordre métalangagier chez les étudiants, capables de prendre du recul par rapport à leurs propres pratiques de communication et de situer leur rôle en tant que guides ou modèles pour leurs futurs élèves³.

3. Cette dimension est explicite par exemple dans les objectifs du cours « Communication et expression orale » (7LNG110) que l'Université du Québec à Chicoutimi a donné au cours de l'année 2004-2005.

1.2. DE L'EXPRESSION ORALE À LA GESTION DES INTERACTIONS

Dans le contexte scolaire, la communication orale, marquée par la tradition rhétorique, a été longtemps enseignée et évaluée en occultant la dynamique dans laquelle s'inscrit tout échange verbal. En lien avec le traditionnel exposé oral, genre scolaire par excellence, la plupart des grilles d'évaluation de l'oral étaient centrées sur l'observation d'un « locuteur-orateur » semblant seul au monde... ou presque. Pourtant, Bakhtine (1977, p. 136) avait attiré l'attention sur le fait que « l'interaction sociale constitue la réalité fondamentale de la langue ». C'est pour mieux comprendre le mode de fonctionnement de cet aspect du langage qu'ont été développés les travaux en linguistique autour de l'analyse des interactions verbales. Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 17) a ainsi montré comment « parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant ». Ces travaux ont progressivement modifié la façon de voir la didactique de l'oral (Nonnon, 1999).

Dorénavant, les genres dialogiques, comme l'entrevue, ont pris place dans certains programmes scolaires et la vision de la communication orale s'est enrichie (Dolz et Schneuwly, 1998), comme on peut le constater dans le plus récent programme québécois pour le premier cycle du secondaire. Celui-ci distingue trois volets au sein de la compétence « Communiquer oralement dans des contextes variés », c'est-à-dire l'écoute, l'interaction orale et la prise de parole individuelle (MEQ, 2004).

Le dispositif de formation que nous présentons rapidement dans la troisième partie de ce chapitre est fondé sur une vision de la communication orale qui prend en compte, d'une part, la complexité de cet acte de communication, ne le réduisant pas à sa dimension linguistique, et, d'autre part, sa réalité dialogique. Il reste encore à préciser ce qui fait la spécificité des usages de la communication orale dans le contexte de la profession enseignante.

2. QUELLE VISION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET DE LA COMMUNICATION ENSEIGNANTE ?

De notre point de vue, l'exercice de la profession enseignante va de pair avec la maîtrise d'un ensemble de compétences orales spécifiques. Certaines d'entre elles ont été inscrites à l'intérieur du référentiel de compétences professionnelles qui a été établi par le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) selon une vision de la communication orale à la fois normative et « variationniste » que nous détaillons ci-après.

2.1. ENSEIGNER, C'EST COMMUNIQUER

Dans l'exercice quotidien de son métier, l'enseignant est un être de parole et de communication, un orateur public (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998, qui cite Cooper, 1985) et un raconteur (Porcher, 1987). La personne enseignante a recours à la parole dans de multiples situations à des fins diverses : exposer des faits, expliquer, analyser, résumer, interroger, donner des consignes, reformuler, convaincre, etc. (Giroul et Ronveaux, 1998). Elle interagit oralement non seulement avec les élèves, mais aussi avec leurs parents, les collègues et les responsables de son établissement. À la suite du changement opéré du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage (Tardif, 1999), et des nouvelles orientations pédagogiques fondées sur le socioconstructivisme, l'enseignant est amené à diversifier sa posture communicative. Il n'adresse plus prioritairement la parole aux élèves pour leur transmettre un savoir, mais développe sa capacité à installer et à gérer des situations d'apprentissage, ce qui suppose de nouveaux savoir-faire en lien avec la gestion des interactions dont, par exemple, l'animation de débats (*Cahiers pédagogiques*, 2002).

Bien sûr, d'autres professions que l'enseignement sont intrinsèquement liées à la communication. La particularité de la communication enseignante réside dans le fait que l'enseignant communique d'abord et avant tout pour faire apprendre des contenus prédéfinis par des instances extérieures, notamment le ministère de l'Éducation qui est responsable des programmes scolaires, dans un cadre pédagogique (les méthodes préconisées) et physique précis (la salle de classe, l'école) et dans des situations spécifiques (la gestion du groupe, la mise en activité des élèves, la rétroaction par rapport à leurs apprentissages, etc.). Dans ce contexte, l'activité enseignante – et, partant, son volet communicatif qui résulte de contraintes extérieures – est faite à la fois de schèmes d'action préétablis (Goigoux, 2001 ; Vergnaud, 1996) et d'improvisation. Elle peut, dès lors, se définir en tant qu'action située (Clot, 1999) ; les contraintes, entre autres liées au contexte spatiotemporel et microsocial de la classe, amènent « les enseignants à construire leur activité dans l'instant, de manière singulière, et en étroite relation avec le milieu dans lequel elle s'inscrit » (Casalfoire, 2002, p. 75).

La préparation à la profession suppose donc que soient vérifiées et travaillées, d'une part, la maîtrise des composantes de base de l'expression orale (l'intonation, la hauteur, le volume de la voix, le rythme, la gestuelle...) et, d'autre part, la maîtrise de conduites langagières et d'actes de parole spécifiques comme ceux que nous avons évoqués précédemment (Gemenne et Ronveaux, 1997). En outre, la prise en compte de la dimension située du savoir-faire communicatif de l'enseignant entraîne la nécessité

d'une observation fine de pratiques effectives, permettant un repérage de gestes professionnels (Bucheton, 2005; *Lettre de la DLM*, 2005). Pour développer cet aspect, on gagne à alterner l'observation de pratiques expertes et l'auto-analyse des pratiques des étudiants novices en stage, enregistrées en vidéo. C'est le choix qui a été fait dans le cadre du cours dont il est question dans la troisième partie.

2.2. LA VISION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ÉTABLI PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

La dimension communicative de la profession enseignante est l'objet de la deuxième compétence du volet « référentiel de compétences professionnelles » établi par le ministère de l'Éducation du Québec (2001b). L'énoncé retenu est le suivant: « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes de la profession enseignante » (MEQ, 2001b, p. 69). Cet énoncé laisse apparaître une double vision de la communication: l'une normative et l'autre « variationniste ».

L'usage d'un langage de qualité est recherché, ce qui se traduit par la possibilité de « communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte » (MEQ, 2001b, p. 72). Il reste alors à déterminer ce qui est correct et ce qui ne l'est pas. Le débat autour de la norme, en particulier de la norme du français oral, reste un débat ouvert au Québec (Laforest, 1997), et les outils de référence à ce propos sont encore en voie d'élaboration (Halsouet, Guy, Dezutter, 2005). Cependant, si l'on se réfère à la distinction traditionnelle entre trois registres de langue, soit familier, standard ou correct et soutenu, la plupart des linguistes s'entendent avec Ostiguy et Tousignant (1993) sur le fait que l'enseignement du français correct ne doit pas viser « l'élimination de la langue familière, mais plutôt l'élargissement des habiletés des jeunes à communiquer adéquatement dans diverses circonstances » (Ostiguy et Tousignant, 1993, p. 32). Les enfants et les adolescents devront alors rencontrer des enseignants qui sont capables d'opérer une distinction entre ces trois registres de langue et de jouer un rôle de modèle et de référence auprès d'eux, en ayant recours à une variété de l'oral qui correspond « à ce que l'on est en droit d'attendre d'un corps de professionnelles et de professionnels de l'enseignement » (MEQ, 2001b, p. 70), à savoir un registre de langue soutenue.

La question de la norme entre également en ligne de compte quand il s'agit de corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales (MEQ, 2001), une responsabilité qui repose, selon le

Ministère, sur l'ensemble des enseignants et pas seulement sur ceux qui enseignent la langue. L'un des dilemmes à ce propos réside dans la capacité à encourager une prise de parole de qualité de la part des élèves sans briser leur spontanéité (Perrenoud, 1994) et sans renforcer, par un souci d'hypercorrectisme, le sentiment d'insécurité linguistique (MEQ, 2001b, citant Brent 1999) qui caractérise de nombreux jeunes locuteurs québécois.

La dimension « variationniste » de la compétence de communication vue à travers le référentiel ministériel est à mettre en rapport avec les divers contextes professionnels évoqués dans l'énoncé général de la compétence. L'insistance est mise sur la capacité à argumenter quant à la pertinence et au sens des choix effectués par les enseignants « devant les élèves, devant leurs pairs, devant la direction, devant les parents et devant les partenaires engagés dans les projets d'école » (MEQ, 2001b, p. 72). Cela suppose, entre autres, de pouvoir « expliciter ses pratiques dans un langage clair et précis, qui prend en considération les caractéristiques des interlocuteurs concernés » (MEQ, 2001b, p. 72). Au-delà de ce contexte précis, il importe de souligner que le langage joue un rôle clé dans la mise en œuvre d'autres compétences reconnues dans le référentiel : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences [...] » (compétence 5), « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (compétence 6), « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (compétence 7), « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (compétence 9) et « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (compétence 12) (MEQ, 2001b, p. 72). À propos de ce dernier point, toute personne engagée dans la profession enseignante sait quel peut être le poids de sa parole, quelle est donc sa responsabilité en ce domaine et comment quelques mots peuvent donner confiance, intimider ou excéder, éteindre ou éveiller la motivation d'un élève et d'un groupe.

3. QUEL DISPOSITIF DE FORMATION ?

Le nouveau cours « Communication orale et profession enseignante », mis sur pied à l'Université de Sherbrooke pour les futurs enseignants du secondaire, est construit autour de thématiques liées à ce que nous reconnaissons comme des actes de communication propres à la profession enseignante. Outre une réflexion sur ce qui distingue la communication en classe de la communication dans d'autres contextes, cinq thèmes sont abordés : la

négociation d'un contrat de communication, la formulation de consignes, le questionnement et l'autoquestionnement, la gestion de débats et de forums de discussion, la communication de l'évaluation à destination des élèves et de leurs parents. La démarche est inspirée d'un travail antérieur réalisé par une équipe de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique⁴.

Une formule pédagogique originale a été mise en place, qui valorise l'autoformation individuelle et collective au moyen d'une série d'émissions télévisées et d'un site Internet spécialement conçus pour le cours⁵.

Les émissions (six émissions de 30 minutes diffusées sur le Canal Savoir) présentent un kaléidoscope de situations authentiques filmées dans des classes, commentées par les enseignants eux-mêmes, par les élèves ou par des universitaires, spécialistes des différents thèmes abordés. Les émissions servent de point d'ancrage aux activités pédagogiques rapportées sur le site Internet. Les étudiants sont invités à tenir un carnet de visionnement dans lequel ils gardent une trace des contenus abordés dans les émissions et des questions suscitées par ces situations.

Le site permet de revenir sur le contenu des émissions par un agencement stratégique d'activités d'apprentissage. La conception du site repose sur une épistémologie constructiviste. On vise une appropriation des contenus par la convocation et la mise à profit des connaissances préalables des apprenants ainsi que la construction individuelle et collective de nouvelles connaissances et pratiques.

Un accent particulier est mis sur l'autorégulation des apprentissages. Une messagerie électronique permet la tenue de forums de discussion, les interactions entre les pairs étant régulièrement sollicitées autour de l'analyse des situations réelles présentées dans les émissions.

Pour chaque thème traité, l'apprentissage s'effectue par le recours à quatre types d'activités :

- des activités d'introduction ou d'activation des connaissances initiales;
- des activités d'analyse;

4. Il s'agit du projet FOREO, financé par l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, du ministère de la Communauté française de Belgique, et dirigé par Jean-Louis Dufays et Michel Francard (voir Ronveaux, Collet-Decroix, Dezutter et Giroul (1999).

5. Le matériel pédagogique pour le cours, élaboré par Olivier Dezutter et Colette Deaudelin avec la collaboration de Jean-Claude Kalubi, a obtenu une mention au Concours 2005 des Prix du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), dans la catégorie « Multimédias ».

- des activités d'application ;
- des activités bilan.

La plupart des activités d'analyse portent sur des extraits des émissions téléchargeables à partir du site.

Outre les sections relatives aux six thèmes traités, le site comprend également une section « Première visite » dans laquelle sont décrits les objectifs du site et son mode de fonctionnement ; on propose également à l'étudiant d'établir son contrat d'apprentissage. La section « Dernière visite » permet de faire le point sur l'ensemble du parcours et sur les apprentissages réalisés.

Parallèlement à l'exploitation du matériel multimédia, les étudiants participent à six séances d'ateliers pratiques au cours desquels alternent un temps consacré à la vérification de la compréhension des concepts et des grilles d'analyse présentés dans les émissions ainsi que sur le site, et un temps de jeux de rôles ou d'exercices de simulation en lien direct avec les situations authentiques observées. Les exercices pratiques donnent lieu à des enregistrements vidéo qui permettent aux participants d'analyser et de commenter leurs différentes performances.

L'évaluation du cours porte, d'une part, sur le contenu d'un portfolio reprenant différents travaux individuels et collectifs effectués sur le site, et, d'autre part, sur l'analyse d'une séquence de cours enregistrée à l'occasion du stage programmé à la fin de la session. Les étudiants choisissent un extrait d'une dizaine de minutes qui montre leur niveau de maîtrise d'un des actes de communication travaillés durant le cours, c'est-à-dire l'établissement d'un contrat de communication, la formulation de consignes, le questionnement, la gestion de débats ou de forums de discussion et la communication d'une évaluation. L'extrait retenu est passé au crible de deux grilles d'analyse : l'une portant sur les composantes générales de la communication orale et l'autre sur l'acte de communication mis en œuvre.

Afin de s'assurer d'une intégration des compétences visées dans les pratiques de stage ultérieures, un travail a été entrepris avec les superviseurs de stage de troisième et de quatrième année pour modifier les grilles d'évaluation de ces stages en intégrant une partie relative aux dimensions de la communication orale professionnelle vues dans le cours.

CONCLUSION

La formation à la communication orale occupe, depuis un certain temps déjà, une place non négligeable dans les cursus de formation à l'enseignement. Elle gagne à être revue à la lumière des avancées des travaux menés par « les linguistes de la parole » (Philippe, 2005), qui s'intéressent au déroulement des interactions verbales et non plus au simple fonctionnement de la langue, et des nouvelles façons de voir et d'analyser le travail des enseignants en termes d'« action située ». Il s'agit, désormais, d'enrichir le travail sur la norme d'un apprentissage d'actes de communication propres à la profession enseignante. Le cours que nous avons mis en place pour les futurs enseignants du secondaire montre que cet apprentissage est possible dans un contexte d'autoformation partielle au départ de situations authentiques recueillies dans les classes dont les enseignants ont bien voulu ouvrir les portes, permettant ainsi de bâtir des apprentissages autour de l'observation des multiples formes d'exercice de compétences orales professionnelles en situation.

BIBLIOGRAPHIE

- Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*, Oxford, Oxford University Press.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bucheton, D. (2005). « Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage », Communication aux Journées d'études *Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative, 7-8 mai.
- Cahiers pédagogiques* (2002). Dossier « Débattre en classe », n° 401.
- Casalfiore, S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située », *Revue française de pédagogie*, 138, p. 75-84.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur.

- Gemenne, L. et C. Ronveaux (1997). « Apprendre à communiquer pour se former à enseigner. Le point sur une recherche en cours », *Le point sur la recherche en éducation*, 3, septembre, p. 1-13.
- Giroul, V. et C. Ronveaux (1998). « Pour une formation à la communication professionnelle de l'enseignant », *Le point sur la recherche en éducation*, 9, décembre, p. 2-20.
- Goigoux, R. (2001). « Lector in Didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture », dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 129-153.
- Halsouet, B., H. Guy et O. Dezutter (2005). « Deux démarches autour de l'enseignement-apprentissage de l'oral en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 79-93.
- Hymes, D.-H. (1972). « On communicative competence », dans J.-B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*, Penguin Books, p. 35-53.
- Hymes, D.-H. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, CREDIF-Hatier.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome 1, *Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.
- Laforest, M. (1997). *États d'âme, états de langue*, Québec, Nuit blanche éditeur.
- Lettre de la DFLM* (2005). Dossier « Les gestes professionnels », n° 36.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nonnon, E. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Ostiguy, L. et C. Tousignant (1993). *Le français québécois : normes et usages*, Montréal, Guérin Universitaire.
- Perrenoud, P. (1994). « La communication en classe : 11 dilemmes », *Cahiers pédagogiques*, 326, p. 13-18.
- Philippe, K. (2005). « Les linguistiques de la parole », *Sciences humaines*, 159, p. 44-45.
- Porcher, L. (1987). « Ordre des occasions, ordre des raisons », *Cahiers du CRELEF*, 25, p. 45-56.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.

- Ronveaux, C., S. Collet-Decroix, O. Dezutter et V. Giroul (1999). «Se former à l'interaction. D'une analyse des compétences de communication à un manuel d'autoformation», *Le point sur la recherche en éducation*, n° 12, octobre.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1996). «Au fond de l'action, la conceptualisation», dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 275-291.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

CHAPITRE



**Le développement
et l'intégration des compétences
langagières orales
dans la formation initiale
des maîtres à l'Université
du Québec en Outaouais**

Lizanne Lafontaine

Université du Québec en Outaouais

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Christiane Benoît

Université du Québec en Outaouais

christiane.benoit@uqo.ca

RÉSUMÉ

Les auteures font état de la démarche de refonte des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais au regard de la professionnalisation et de l'approche culturelle de l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001b). Elles expliquent comment, par la création d'un cours de tronc commun portant sur la langue orale et écrite, certaines compétences professionnelles ont été actualisées. À cet effet, 300 étudiants ont participé activement à une communauté discursive (Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière, 2003) ayant comme pratique pédagogique centrale la discussion qui est accompagnée d'outils pédagogiques originaux. Un questionnaire a permis de mesurer la perception qu'ont les étudiants du développement des compétences professionnelles visées par le cours. Les résultats montrent qu'ils ont pu travailler ces compétences en profondeur.

Depuis 1995, des consultations ministérielles menées auprès de la population québécoise et des divers partenaires en éducation ont conduit le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) à proposer aux universités un référentiel de 12 compétences professionnelles en formation initiale des maîtres, dont une qui s'intéresse particulièrement à la communication orale. Il s'agit de *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante* (axe « fondements »). La maîtrise de la langue orale est une compétence professionnelle que les enseignants québécois acquièrent tout au long de leur formation universitaire de quatre ans (MEQ, 2001b). Pour y parvenir, ces futurs enseignants sont appelés à prendre la parole régulièrement, mais une parole publique, signifiante, structurée et identitaire, comme celle qu'ils exigeront de leurs élèves. La discussion comme pratique pédagogique coopérative entre la parole et le pouvoir de la langue est alors tout indiquée.

Dans cette perspective, nous avons mis sur pied un cours visant à développer les compétences langagières orales. De 2002 à 2005, 300 étudiants de première année d'études dans nos programmes de formation initiale des maîtres ont participé à cette activité. Ils ont travaillé en groupes de discussion et expérimenté divers outils et modalités, tels que pairage locuteur-observateur, journal de bord, autoévaluation et évaluation. En fin de session, ils ont répondu à un questionnaire relatif à la maîtrise de certaines compétences professionnelles et à leur mise en pratique dans leur quotidien.

Dans ce chapitre, nous tenterons de démontrer comment l'Université du Québec en Outaouais (UQO) s'est engagée dans un véritable projet de professionnalisation en harmonisant la formation initiale des maîtres de telle sorte que ses différents programmes favorisent l'intégration des savoirs et le développement de la compétence professionnelle touchant la langue orale. Nous situons d'abord le contexte dans lequel s'est effectuée l'intégration des compétences professionnelles dans la formation initiale des maîtres à l'UQO¹. Nous expliquons, par la suite, la démarche d'élaboration des nouveaux programmes en réponse aux exigences du MEQ. En dernier lieu, au moyen d'une activité d'enseignement, le cours *COM1203 Expression orale et expression écrite*, nous explicitons comment nous sommes parvenues à faire développer aux étudiants certaines compétences professionnelles, dont la compétence langagière orale.

1. L'UQO offre les programmes de baccalauréat suivants, d'une durée de quatre ans : 1) éducation préscolaire et enseignement primaire ; 2) enseignement secondaire (volets français, mathématiques et univers social) ; 3) enseignement en adaptation scolaire ; 4) enseignement des arts.

1. LE CONTEXTE D'INTÉGRATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES À L'UQO

C'est en toute confiance que je demande aux divers partenaires et plus particulièrement aux universités d'unir leurs efforts pour la formation d'une relève professionnelle en enseignement (MEQ, 2001b, p. IV).

Le gouvernement, sous la direction du ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, François Legault, amorce au printemps 1995 un vaste processus de consultation en vue de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec et de susciter un large débat sur l'efficacité de notre système d'éducation. La publication des rapports finaux de la Commission des États généraux sur l'éducation et du Groupe de travail sur la réforme du curriculum permet ainsi de préciser les orientations éducatives en fonction des attentes sociales. Par la suite, on verra apparaître l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997) dans lequel le ministre de l'Éducation rendra publiques les grandes orientations de la réforme. La maîtrise du français (langue orale et langue écrite) et le rehaussement de la culture générale se définissent alors comme « la priorité absolue en matière d'éducation » (MEQ, 1995, p. 42).

Ces orientations, ainsi déterminées par les lignes directrices de la réforme, commandent de nouvelles exigences pour l'ensemble du personnel enseignant. De ce fait, elles posent des défis particuliers pour la formation initiale des maîtres. On peut dès lors se demander : comment l'UQO s'est-elle engagée dans une démarche de refonte des programmes qui respecte la double perspective de la professionnalisation et de l'approche culturelle de l'enseignement (MEQ, 2001b) ? Les programmes de baccalauréat en éducation ont donc été révisés et des structures ont été aménagées en vue de former des enseignants qui doivent acquérir les connaissances, développer des habiletés et manifester des attitudes essentielles pour garantir une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec.

Afin d'assurer aux futurs enseignants les bases professionnelles nécessaires à une pratique éducative en accord avec les nouvelles réalités qui définissent le monde scolaire d'aujourd'hui, le MEQ (2001b) propose aux universités les compétences professionnelles attendues au terme de

la formation initiale². Peu après, le ministre de l'Éducation demande aux universités québécoises de penser de nouveaux programmes en fonction de ce référentiel de compétences de la profession enseignante. Pour exercer la profession, le futur enseignant devra désormais développer, tout au long de sa formation de quatre ans, 12 compétences de haut niveau qui seront nécessaires à la pratique quotidienne.

La formation à l'enseignement doit préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dont profiteront tous les élèves du Québec. C'est dans cette direction que nous conduit le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2001b, p. III).

2. LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES À L'UQO

En vue de la révision des quatre programmes de formation initiale des maîtres, les divers acteurs de l'UQO (administration, professeurs, personnes chargées de cours, partenaires du milieu et étudiants) ont participé à plusieurs rencontres. Il ne s'agissait donc plus de former des spécialistes dans diverses disciplines, mais bien de maximiser chez les étudiants le développement des compétences qui leur permettraient de répondre aux vrais besoins éducatifs de la société, comme la compétence langagière orale. D'une part, cela signifiait que chacun des cours appartenant à un programme devait être défini en lien avec le développement d'une ou de plusieurs compétences professionnelles tirées du référentiel du MEQ (2001b). D'autre part, cela exigeait que chacun des plans de formation puisse assurer un cheminement progressif dans le développement de l'ensemble des compétences professionnelles.

À la demande du Décanat des études, le Module de l'éducation a d'abord été invité, en 1999-2000, à revoir la banque de cours de ces quatre programmes déjà existants, et ce, afin d'harmoniser la formation initiale des maîtres. Une structure commune à l'ensemble des programmes fut alors proposée, laquelle s'est traduite en trois blocs de formation : formation fondamentale et psychopédagogique (minimum de 30 crédits),

2. Douze compétences professionnelles y sont recensées : deux dans l'axe « fondements », quatre dans l'axe « acte d'enseigner » ; quatre dans l'axe « contexte social et scolaire » ; deux dans l'axe « identité professionnelle ».

formation pratique et intégrée (30 crédits) et formation psychopédagogique spécifique ou disciplinaire (60 crédits). En 2001-2002, des comités propres à chacun des programmes ont été mis sur pied pour concevoir des programmes novateurs et rigoureux axés sur les 12 compétences professionnelles du MEQ (2001b). Des équipes de travail, formées des professeurs et des personnes chargées de cours rattachés au Département des sciences de l'éducation, ont alors entrepris un long travail de révision, non seulement en fonction de ces exigences et des recommandations du Comité d'agrément des programmes de formation en enseignement (CAPFE), mais également en fonction des attentes provenant des orientations pédagogiques du Module de l'éducation et du milieu scolaire. Des ateliers de préparation, des journées d'étude et des assemblées départementales ont alors conduit, entre autres, à l'instauration d'un tronc commun de cours pour tous les programmes de formation initiale des maîtres ainsi qu'à la proposition d'activités d'enrichissement au choix de l'étudiant.

Aussi, dans la conception de ces programmes, une attention particulière a-t-elle été accordée à la dimension interactive de la pratique enseignante. En ce sens, chacun des programmes a été révisé dans l'optique de rendre le futur maître mieux préparé pour soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage et davantage compétent pour travailler avec les membres de l'équipe pédagogique, les parents et les différents partenaires sociaux, quels que soient son contexte d'intervention ou son domaine d'enseignement. À cet effet, les équipes de travail ont pris soin de rédiger les plans de chaque cours, d'en expliciter le contenu et de proposer une grille de progression des compétences visées.

Afin d'évaluer le degré de progression et d'acquisition de l'ensemble des compétences, les équipes de travail ont également eu le souci de considérer, à travers les plans de formation, des étapes particulières au cours desquelles le futur maître peut exercer plusieurs de ces compétences dans des contextes réels: micro-enseignement dans les cours de didactique et stages pratiques dans les milieux scolaires.

Enfin, différents moyens ont été mis en œuvre afin de permettre aux futurs enseignants de réfléchir sur leur pratique. C'est pourquoi une importance accrue a été accordée au développement de la pensée réflexive au moyen de cours spécifiques, tels les séminaires de stages, les activités de développement professionnel axées sur la démarche du portfolio et le cours *COM1203 Expression orale et expression écrite*. C'est d'ailleurs celui-ci qui fait l'objet de la prochaine section.

3. L'ACTUALISATION DE CERTAINES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DU RÉFÉRENTIEL DU MEQ (2001B) DANS LE CADRE DU COURS COM1203

Pour illustrer de façon concrète l'acquisition de savoirs disciplinaires et la maîtrise de compétences professionnelles dans nos programmes, nous explicitons comment nous avons actualisé les compétences professionnelles rattachées à ce cours, soit les compétences 1, 2, 11 et 12³. Depuis la session d'automne 2002, nous proposons aux futurs enseignants de première année un cours de tronc commun de 45 heures (3 heures hebdomadaires pendant 15 semaines), *COM1203 Expression orale et expression écrite*, dans lequel ils expérimentent un lieu de découverte du pouvoir de la langue et réalisent qu'ils exercent un rôle de modèle langagier auprès du milieu scolaire (élèves, parents, collègues, direction d'école, etc.). Nous les faisons ainsi participer à une communauté discursive, selon la définition qu'en donnent Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière (2003), c'est-à-dire un groupe issu d'une pratique sociale: la discussion. Selon ces auteurs, la communauté discursive répond de la pertinence des pratiques mises en œuvre en classe et permet d'établir le contrat de communication entre les membres de celle-ci. Les discours produits s'inscrivent alors dans un monde de valeurs, de croyances et de techniques qui signalent cet ancrage, ce qui touche également à la culture (axe «fondements»). La communauté discursive est toujours à reconstruire par les activités d'apprentissage des étudiants, ce qui favorise la prise en charge de leur langue de façon critique et réflexive (axe «fondements»). De ce fait, les étudiants peuvent également assurer un lien solide avec leur future pratique enseignante et leur rôle de modèle langagier, ce qui les conduit à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (axe «identité professionnelle»). En somme, le fait de participer pleinement à

3. Compétence professionnelle 1, axe «fondements»: Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

Compétence professionnelle 2, axe «fondements»: Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Compétence professionnelle 11, axe «identité professionnelle»: S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Compétence professionnelle 12, axe «identité professionnelle»: Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

la communauté discursive développe leur responsabilisation et leur sens éthique en ce qui a trait aux tâches à réaliser pour garantir le succès de la discussion (axe « identité professionnelle »).

Le cours *COM1203* accorde donc une place centrale à la discussion hebdomadaire en sous-groupes comme activité de consolidation des apprentissages. Nous avons voulu plonger tous nos étudiants dans une « co-construction des savoirs dans un cadre de pensée [...] sécurisant » (Caillier, 2002, p. 70). Aussi avons-nous conçu des outils pédagogiques réflexifs en vue de les accompagner dans le développement des compétences professionnelles, ce dont nous traiterons plus loin. Ces outils sont d'une importance capitale : vu leur jeune âge à l'entrée en formation, les étudiants sont encore très près du langage adolescent et résistent souvent à l'utilisation du langage scolaire (davantage formel) en revendiquant leur authenticité. Ils s'expriment fréquemment en langage familier en situation formelle de communication en salle de classe, avec leurs pairs et la professeure. Ils font également preuve d'insécurité linguistique quand ils doivent prendre la parole devant le groupe-classe lors d'exposés formels, participer à une discussion à laquelle prend part la professeure et enseigner en stage. Ils ne sont donc pas tous conscients de l'importance de la langue et du rôle de modèle langagier qu'ils seront appelés à jouer en enseignement des arts, du français, des mathématiques ou de l'univers social. En outre, comme la région de l'Outaouais est une zone frontière de la province anglophone de l'Ontario, plusieurs d'entre eux utilisent des expressions fautives sans en être conscients, expressions calquées sur l'anglais.

3.1. LE DÉROULEMENT DU COURS COM1203

Le cours *COM1203* vise, entre autres, à développer l'utilisation des registres appropriés d'expression orale et d'expression écrite dans diverses situations de communication. Dès la première séance, les étudiants reçoivent un recueil de textes traitant de divers sujets liés à l'éducation ou à la langue : la drogue à l'école, l'importance des devoirs, l'uniforme, la place de la langue à l'école, la qualité de la langue orale dans les médias, etc. Ces textes sont le moteur des discussions. Les étudiants sont sensibilisés aux sept variantes familières du français québécois les plus répandues, variantes qu'ils utilisent eux-mêmes très fréquemment, sans toujours s'en rendre compte : 1) pronoms sujets : *a dort, i dort* ; 2) groupes de consonnes finales simplifiés devant consonnes : *êt' parti, quat' points* ; 3) absence d'une consonne : *jus' un, pa'ce que* ; 4) absence du « ne » de négation : *j' veux pas* ; 5) diphtongaison à grande profondeur : *maême, professæeur, encaoure* ; 6) autre type de connecteur : *quand que, pis* ; 7) conjugaison du verbe : *j'vas, i faullait, j'ai intervenu, tu vas s'occuper, si j'aurais, si je serais* (Gervais,

Ostiguy, Hopper, Lebrun et Préfontaine, 2001). De plus, une grande place est accordée en début de chaque cours à une « capsule » de valorisation de la langue française et de la culture francophone, permettant ainsi aux étudiants de comprendre le pouvoir de la langue dans d'autres situations de la classe et de voir comment ils peuvent transférer ces situations dans leur future pratique. En ce sens, ces capsules, qui peuvent prendre la forme de présentations de sites Internet en lien avec la langue, de chansons, de films et de bandes-annonces en ligne, de lecture à haute voix d'extraits de romans par la professeure, d'archives télévisuelles et radiophoniques de Radio-Canada, d'écoute de chaînes de radio internationales (Bénin, Cameroun, France, Suisse, etc.), de jeux langagiers en ligne, de participation à la Semaine du français à l'UQO ou de débats farfelus, leur permettent de développer les compétences professionnelles 1, 2, 11 et 12.

Les cours sont organisés de la façon suivante : une heure théorique sur une notion langagière particulière animée par la professeure, une heure d'exercisation et d'application interactive et une heure de discussion animée par les étudiants. Cette heure de discussion se déroule ainsi : *a)* discussion des locuteurs, observation et prise de notes des observateurs pendant la prise de parole ; *b)* rétroaction des pairs ; *c)* rédaction du journal de bord par les étudiants ; *d)* retour global en grand groupe sur le thème, sur les principales faiblesses évoquées par les observateurs ainsi que sur les progrès des locuteurs. Il est important de noter que les groupes de discussion sont des équipes interdisciplinaires de huit personnes pour tout le trimestre. Les étudiants sont alors jumelés au sein de la même équipe : un observateur et un locuteur qui changent de rôle à chacune des discussions (quatre locuteurs et quatre observateurs par groupe). Pour se préparer à la discussion, chaque étudiant lit les textes de la semaine en prenant des notes et en formulant des questions de discussion. Un animateur est nommé par l'équipe et dirige la discussion. Nous pouvons donc constater l'effacement du maître, qui est plutôt devenu un observateur, comme le proposent Caillier (2002) et les programmes d'études du MEQ (2001a, 2003, 2005).

Afin de guider les étudiants, au début du trimestre, des pistes d'observation à partir de la grille opérationnelle tirée de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998, p. 53) sont suggérées au regard des trois compétences langagières : linguistique (voix et langue), communicative et discursive. Les étudiants en observent les composantes lors des discussions. Une attention particulière est portée à la notion langagière étudiée dans le cours donné, mais une grande liberté est laissée afin que les étudiants puissent choisir des composantes des compétences langagières selon leurs forces et leurs faiblesses.

3.2. LES OUTILS PÉDAGOGIQUES MIS EN PLACE

Pour approfondir la discussion, nous utilisons un instrument de plus en plus répandu dans les écoles québécoises : le journal de bord. Nous demandons à chaque équipe de rédiger un journal réflexif hebdomadaire témoignant de ses apprentissages et du développement de ses compétences professionnelles selon le rôle joué dans la discussion. En fin de trimestre, un bilan réflexif au sujet des compétences professionnelles visées par le cours y est ajouté. Par cet outil, nous associons écriture et oral dans une perspective réflexive, ainsi que le proposent Crinon (2002) et Vanhulle (2002). Cet outil est composé, d'une part, de fiches d'intervention du locuteur et de l'observateur et, d'autre part, d'une synthèse d'équipe, lesquelles permettent aux coéquipiers jumelés de suivre leur progrès dans le développement des compétences professionnelles. Le tableau 1 présente les fiches d'intervention du locuteur et de l'observateur.

Ces fiches qui gardent des traces du développement des compétences professionnelles 1 (culture) et 12 (éthique professionnelle) permettent aux locuteurs et aux observateurs de s'interroger sur leur préparation à la tâche. Ceux-ci doivent se prononcer sur leurs forces et leurs faiblesses selon les compétences langagières traitées dans la grille opérationnelle utilisée en classe (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998) et, ainsi, redéfinir régulièrement le contrat de communication proposé par la communauté discursive en vue de s'améliorer (Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière, 2003). En vue d'un développement professionnel continu (compétence professionnelle 11) et dans une perspective de transferts des pratiques, les étudiants doivent dresser un bilan de la discussion qui les amène à s'autoévaluer. Cette autoévaluation (voir tableau 1), outil préconisé par les programmes du MEQ (2001a, 2003, 2005), permet, selon une échelle de perception de leur effort et de leur tâche en tant que locuteur ou observateur, de s'interroger sur :

- [...] la manière dont on se sent face à autrui, ou sur la manière dont on se sent perçu par autrui quant à son écriture ; faire le point sur les dimensions de la langue écrite dans lesquelles on estime devoir progresser ; et se fixer des objectifs d'autoformation ;
- *la manipulation créative* des connaissances : écrire ce qu'on a appris après une séance de travail, comment on comprend, définit, amplifie, tel ou tel concept, comment on interprète tel ou tel fait vécu [...] (Vanhulle, 2002, p. 236).

TABLEAU 1
Fiches d'intervention du locuteur et de l'observateur⁴

<i>Fiche d'intervention « locuteur » rédigée sous forme de tableau</i>	<i>Fiche d'intervention « observateur » rédigée sous forme de tableau</i>
Numéro du cours: Thème discuté: Préparation à la tâche: ✓ questions de discussion Compétence linguistique (voix et langue): ✓ forces ✓ faiblesses Compétence discursive: ✓ forces ✓ faiblesses Compétence communicative: ✓ forces ✓ faiblesses Bilan de la discussion: ✓ pistes de solution ou de perfectionnement ✓ défi personnel Autoévaluation: A (excellent); B (très bien); C (bien); D (passable); E (échec)	Numéro du cours: Thème discuté: Préparation à la tâche: ✓ intention d'écoute: ce que je fais pour me préparer à écouter de façon active et efficace Compétence linguistique: ✓ forces du locuteur ✓ faiblesses du locuteur Compétence discursive: ✓ forces du locuteur ✓ faiblesses du locuteur Compétence communicative: ✓ forces du locuteur ✓ faiblesses du locuteur Bilan de la discussion: ✓ pistes de solution ou de perfectionnement proposées au locuteur ✓ défi personnel de l'observateur Évaluation: A (excellent); B (très bien); C (bien); D (passable); E (échec)

À la fin des cours, les étudiants, en équipes de quatre personnes (le groupe de discussion interdisciplinaire est alors scindé en deux), rédigent une synthèse⁵. Nous en présentons la structure dans le tableau 2.

Cette synthèse explicative conduit les étudiants à effectuer un recul face aux divers apprentissages en langue orale et face au développement de leurs compétences professionnelles. Ils doivent expliquer leurs apprentissages au regard des diverses compétences. Comme le journal de bord est rédigé en équipe et que nous voulons sensibiliser les étudiants à l'importance de l'éthique professionnelle, nous les entraînons à se noter entre eux au sujet de leur présence et de leur participation active, note qui doit être

4. Tous les outils pédagogiques ont été créés par Lafontaine et se trouvent dans son site Internet, <www.lizannelafontaine.com>, rubrique «exempliers».

5. Cette synthèse est en partie inspirée de l'article de Préfontaine, Roberge et Fortier (accepté pour publication).

justifiée pour chacun des membres du groupe. Nous avons instauré cette pratique pour mettre les étudiants en contact avec la gestion des conflits au sein de groupes d'élèves. Pour terminer, l'acquisition de savoirs disciplinaires et la maîtrise de la compétence professionnelle 2 sont vérifiées chez les étudiants au moyen de deux examens : une discussion d'équipe filmée sur vidéocassette et un examen d'écriture.

TABLEAU 2

Fiche synthèse des apprentissages de l'équipe en langue orale

1. Apprentissages effectués

- Dans les cours sur la langue orale, nous avons appris les éléments suivants en langue orale.
-

2. Compétences langagières orales (linguistique, discursive et communicative)

- À la fin des cours sur la langue orale, nous pouvons affirmer que les forces de notre groupe se situent dans les compétences langagières suivantes, et voici pourquoi :
 - À la fin des cours sur la langue orale, nous pouvons affirmer que les faiblesses de notre groupe se situent dans les compétences langagières suivantes, et voici pourquoi :
 - À la fin des cours sur la langue orale, nous pouvons nous fixer des pistes de perfectionnement et des défis personnels hors cours qui sont les suivants :
-

3. Compétences professionnelles (1, 2, 11 et 12)

- À la fin des cours sur la langue orale, nous pouvons affirmer que nous avons travaillé les compétences professionnelles suivantes, et voici pourquoi :
-

Présence et participation active au cours: évaluation d'équipe

Dans ce cours, chacun des coéquipiers a obtenu une note de 1 à 5 selon sa présence et son engagement actif. Voici pourquoi.

Nom du coéquipier 1 et explications :

Nom du coéquipier 2 et explications :

Nom du coéquipier 3 et explications :

Nom du coéquipier 4 et explications :

3.3. LES RETOMBÉES DU COURS SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Afin d'analyser les perceptions des étudiants en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles et la prise en charge de la qualité de leur langue orale, nous avons soumis un questionnaire en fin

de trimestre aux 300 étudiants qui avaient suivi l'activité. Nous les avons interrogés, d'une part, sur la pertinence de la discussion comme activité pédagogique centrale et, d'autre part, sur la pertinence des outils utilisés en classe.

Ce questionnaire est divisé en deux parties: questions au sujet de l'activité pédagogique de la discussion et questions au sujet de l'outil pédagogique du journal de bord (qui inclut l'autoévaluation). Le questionnaire comporte quatre blocs de questions: un par compétence professionnelle. Chacun des items est tiré des manifestations de la compétence, telles qu'énoncées dans le document du MEQ (2001b) et selon un cadre théorique.

3.3.1. La présentation des résultats de l'activité pédagogique de la discussion

L'examen du tableau fait voir que les étudiants ont pu, grâce à la discussion, travailler en profondeur certaines compétences professionnelles. En effet, ainsi qu'il est stipulé dans le libellé de la compétence 1, ils affirment avoir développé un certain esprit critique relativement à l'utilisation des différents registres de langue en situation et relativement à l'éducation, et ce, grâce à la lecture des textes proposés dans le recueil et à la pratique régulière de la discussion. Selon eux, la lecture de ces textes leur a aussi permis d'acquérir des connaissances relatives à l'éducation.

Les étudiants ont aussi déclaré avoir travaillé la compétence professionnelle 2 au regard de la maîtrise de la langue orale. Selon les résultats, nous voyons qu'ils se sont engagés dans une démarche de développement professionnel au sujet de la langue. Ils semblent avoir compris le pouvoir de la langue en prenant conscience de leurs forces et de leurs faiblesses, en se valorisant mutuellement et en étant jumelés à un collègue. Le fait que 81% des étudiants aient pris conscience de leurs forces et de leurs faiblesses et que 60% aient arrêté de commettre des erreurs ancrées à l'oral – qui étaient surtout de l'ordre de la langue familière – prouve que la discussion a favorisé une sensibilisation au rôle de modèle langagier et à une utilisation d'un registre de langue plus soutenu. Cependant, ils n'ont pas pu se montrer très critiques face à l'utilisation d'un langage soutenu, puisqu'ils ont mis l'accent sur la reconnaissance et la correction des erreurs langagières.

TABLEAU 3
Résultats : activité pédagogique de la discussion

Compétence professionnelle 1, axe «fondements» : <i>Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions</i>	
La pratique de la discussion vous a-t-elle permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Développer un esprit critique face aux différents registres de langue à utiliser selon la situation de communication	62 %
<input type="checkbox"/> Développer un esprit critique face à l'éducation (textes lus et discutés)	75 %
<input type="checkbox"/> Développer des savoirs relatifs à l'éducation (textes lus et discutés)	67 %
Compétence professionnelle 2, axe «fondements» : <i>Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante</i>	
La pratique de la discussion vous a-t-elle permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Prendre conscience des spécificités de l'oral	62 %
<input type="checkbox"/> Prendre conscience de vos forces et de vos faiblesses en oral	81 %
<input type="checkbox"/> Arrêter de commettre certaines erreurs ancrées en oral (<i>quand que, tsé, ça va-t-être, anglicismes, etc.</i>)	60 %
<input type="checkbox"/> Formuler clairement vos idées	45 %
<input type="checkbox"/> Utiliser un registre de langue plus soutenu en situation formelle de communication	57 %
<input type="checkbox"/> Réinvestir de nouveaux mots et expressions	26 %
Compétence professionnelle 11, axe «identité professionnelle» : <i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	
La pratique de la discussion vous a-t-elle permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Vous valoriser lors de la rétroaction par un accent mis sur les forces du locuteur	41 %
<input type="checkbox"/> Mieux vous connaître en tant que locuteur	68 %
<input type="checkbox"/> Développer votre capacité d'écouter, d'observer et d'évaluer les compétences orales du locuteur	73 %
<input type="checkbox"/> Effectuer une rétroaction efficace grâce au pairage locuteur-observateur	45 %
<input type="checkbox"/> Faire preuve de jugement professionnel dans l'observation et l'évaluation du locuteur	50 %
<input type="checkbox"/> Vous comparer au locuteur lors de l'observation	28 %

TABLEAU 3 (suite)
Résultats : activité pédagogique de la discussion

Compétence professionnelle 12, axe « identité professionnelle » : <i>Agir de façon éthique dans l'exercice de ses fonctions</i>	
La pratique de la discussion vous a-t-elle permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Respecter les autres dans le fonctionnement de la discussion (écouter, ne pas interrompre, etc.)	73 %
<input type="checkbox"/> Respecter les idées des autres	74 %
<input type="checkbox"/> Préparer adéquatement votre prise de parole	57 %
<input type="checkbox"/> Discerner les valeurs en jeu dans vos interventions (engagement, respect, responsabilité sociale, responsabilité partagée, etc.)	45 %
<input type="checkbox"/> Éviter toute forme de discrimination à l'égard des collègues	51 %
<input type="checkbox"/> Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent en éducation et dans le cours	50 %

Nous pouvons également affirmer que les étudiants disent avoir été davantage sensibilisés à l'importance de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement continu, comme le propose la compétence professionnelle 11. Ils affirment effectivement avoir appris à mieux se connaître en tant que locuteurs et à affiner leur capacité à écouter, à observer et à évaluer les compétences orales du locuteur, tout comme ils devront le faire dans leur future pratique enseignante. Il ne faut pas oublier que ces étudiants sont en première année de formation et n'ont fait qu'un seul stage d'éveil à la pratique enseignante, d'une durée de trois semaines, ce qui pourrait expliquer que seulement la moitié des répondants ait pu aller plus loin dans la rétroaction et la mise en œuvre d'un jugement professionnel.

Nous pouvons attester qu'il en est de même en ce qui a trait à la compétence professionnelle 12 concernant l'éthique professionnelle. Un haut pourcentage d'étudiants ont indiqué que la discussion leur avait permis de respecter les autres dans leur fonctionnement et dans le respect de leurs idées. Toutefois, seulement la moitié des répondants dit avoir pris conscience de l'autre dimension de l'éthique professionnelle, à savoir éviter toute forme de discrimination à l'égard des pairs, discerner les valeurs en jeu pendant la discussion et situer les problèmes moraux évoqués dans les textes lus à travers les grands courants de pensée. Cela nous apparaît normal en première année de formation universitaire, car les étudiants en sont à leurs premiers contacts avec une éthique professionnelle qui dépasse

la simple relation fonctionnelle du travail d'équipe. Nous rappelons également que leur jeune âge à l'entrée en formation peut être un facteur qui explique ce résultat.

Enfin, nous croyons que la pratique hebdomadaire de la discussion en tant qu'activité pédagogique centrale a favorisé la création de la communauté discursive au sens de Brossard, Bernié, Jaubert et Rebière (2003). Elle a permis aux étudiants de développer les compétences professionnelles 1 et 2 et de se sensibiliser aux compétences professionnelles 11 et 12.

3.3.2. La présentation des résultats de l'outil pédagogique du journal de bord

Le tableau 4 montre les résultats concernant l'outil pédagogique du journal de bord. Nous poursuivons, ici encore, avec une discussion à propos desdits résultats.

TABLEAU 4
Résultats : outil pédagogique du journal de bord

Compétence professionnelle 1, axe «fondements» : <i>Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions</i>	
Le journal de bord d'équipe vous a-t-il permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Intégrer une culture éducative	31 %
<input type="checkbox"/> Intégrer des savoirs	44 %
<input type="checkbox"/> Devenir un modèle langagier pour vos élèves	35 %
<input type="checkbox"/> Développer un jugement critique face à la langue et aux thèmes discutés	53 %
<input type="checkbox"/> Observer les autres afin de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses en langue orale	72 %
<input type="checkbox"/> Observer les autres afin de reconnaître leurs forces et leurs faiblesses en langue écrite	21 %
<input type="checkbox"/> Vous autoévaluer en langue orale	77 %
<input type="checkbox"/> Vous autoévaluer en langue écrite	21 %

TABEAU 4 (suite)
Résultats : outil pédagogique du journal de bord

Compétence professionnelle 2, axe «fondements» : <i>Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante</i>	
Le journal de bord d'équipe vous a-t-il permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Prendre conscience de vos forces et de vos faiblesses en oral	62 %
<input type="checkbox"/> Réfléchir sur vos erreurs langagières	74 %
<input type="checkbox"/> Proposer des solutions réalistes et applicables sur-le-champ	23 %
<input type="checkbox"/> Porter une attention constante à l'oral (traces écrites)	52 %
<input type="checkbox"/> Réfléchir à vos capacités de communication	44 %
<input type="checkbox"/> Prendre du recul face à vos compétences langagières	35 %
<input type="checkbox"/> Travailler votre langue écrite	39 %
Compétence professionnelle 11, axe «identité professionnelle» : <i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel</i>	
Le journal de bord d'équipe vous a-t-il permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Vous familiariser avec un outil didactique intéressant de réinvestir avec des élèves	43 %
<input type="checkbox"/> Travailler de façon hebdomadaire à un projet	47 %
<input type="checkbox"/> Vous valoriser au regard de vos compétences langagières	35 %
<input type="checkbox"/> Vous engager dans une démarche professionnelle, car améliorations et propositions de solutions	44 %
<input type="checkbox"/> Vous engager dans une démarche professionnelle, car rétroaction écrite entre les étudiants et la professeure	31 %
Compétence professionnelle 12, axe «identité professionnelle» : <i>Agir de façon éthique dans l'exercice de ses fonctions</i>	
Le journal de bord d'équipe vous a-t-il permis de :	Total
Manifestations de la compétence :	
<input type="checkbox"/> Discerner les valeurs en jeu dans vos interventions (engagement, respect, responsabilité sociale, responsabilité partagée, etc.)	44 %
<input type="checkbox"/> Partager la tâche de façon équitable	57 %
<input type="checkbox"/> Vous engager dans la tâche avec vos collègues	65 %
<input type="checkbox"/> Éviter toute forme de discrimination à l'égard [...] des collègues	42 %
<input type="checkbox"/> Noter de façon équitable les collègues sur 5 points selon leur engagement	56 %
<input type="checkbox"/> Justifier, auprès des pairs, vos décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation	54 %

Les étudiants affirment que le journal de bord d'équipe leur a permis de développer certaines des manifestations des compétences professionnelles, particulièrement au regard de la réflexivité. Au sujet de la compétence professionnelle 1, nous constatons que cet outil utilisé de façon hebdomadaire semble avoir permis aux étudiants de développer leur sens critique en étant des observateurs plus attentifs des forces et des faiblesses en langue orale chez les locuteurs et chez eux-mêmes. En effet, 77% des répondants disent être capables de s'autoévaluer en langue orale. Toutefois, peu de répondants semblent avoir pris conscience de l'importance de leur rôle de modèle langagier par l'utilisation du journal de bord, ce qui est contraire à l'interprétation de nos résultats quant à la pratique de la discussion. Nous attribuons ce paradoxe au fait que le journal était rédigé en équipe, après la discussion ou dans les jours qui la suivaient, alors que, immédiatement après la discussion, les locuteurs et les observateurs échangeaient au sujet des forces et des faiblesses reconnues. Il est donc possible que le journal de bord rédigé en équipe suscite moins l'engagement qu'un journal de bord individuel.

Nous observons des corrélations entre les résultats des deux parties du questionnaire en ce qui concerne la compétence professionnelle 2. En effet, un nombre élevé de participants (62% et 74%) affirment avoir constaté leurs forces et leurs faiblesses en oral et s'être arrêtés à leurs erreurs langagières. Nous pensons que cela est dû à la réflexivité suscitée par l'utilisation régulière du journal de bord, qui permettait un recul, contrairement à la discussion. En outre, la rédaction hebdomadaire aurait permis à la moitié des répondants de porter une attention constante à l'oral, ce qui signifie que cela se faisait à l'extérieur du cours et des murs de l'université. En ce sens, la compétence professionnelle 11 a également été travaillée.

La valorisation linguistique paraît aussi importante aux yeux des étudiants, et ce, tant dans la discussion que dans le journal de bord. Il semble que, pour développer la compétence 11, les étudiants aient besoin de se sentir respectés et encouragés, comme ce sera le cas lorsqu'ils travailleront avec des élèves. Même si seulement de 31 à 44% des répondants ont fait montre d'un engagement dans l'utilisation du journal de bord d'équipe, nous croyons que cela représente une réussite du fait qu'ils sont en première année de formation, ainsi que nous l'avons expliqué préalablement.

L'engagement apparaît toutefois plus fortement dans les résultats concernant la compétence professionnelle 12. Nous observons également une corrélation entre les résultats obtenus au sujet de la pratique de la discussion et l'utilisation du journal de bord d'équipe. Une observation

intéressante revient à la notation équitable et au partage des tâches entre collègues. En effet, comme on l'a vu à la section 3.2, la synthèse explicative exige des étudiants qu'ils se notent entre eux quant à leur présence et à leur participation active. Nous serions portées à croire que l'utilisation du journal de bord d'équipe a plongé les étudiants dans des situations parfois embarrassantes à ce sujet, mais, tout compte fait, ils ont développé des habiletés professionnelles à ce sujet, ainsi qu'en font foi les résultats (57 % et 56 %).

CONCLUSION

En somme, la présentation de ce travail d'élaboration des quatre nouveaux programmes de formation initiale des maîtres, réalisé de concert par divers acteurs institutionnels, illustre l'engagement de l'UQO dans un véritable projet de professionnalisation qui se voulait une réponse aux exigences et aux recommandations sociales, ministérielles et institutionnelles. Aussi, la révision des programmes de baccalauréat en enseignement s'est inscrite dans la perspective de favoriser, chez les futurs enseignants, la maîtrise progressive des compétences nécessaires à l'exercice même de leur profession.

De façon particulière, nous avons explicité la façon dont la compétence langagière orale a été actualisée à l'intérieur du cours de tronc commun *COM1203 Expression orale et expression écrite*. Aussi pouvons-nous maintenant affirmer que le portrait langagier des 300 étudiants universitaires de première année en formation initiale des maîtres s'est modifié à la suite du cours. Il importe de rappeler que ces étudiants étaient en majorité de jeunes adultes qui refusaient souvent l'entrée dans le langage scolaire au profit de leur authenticité. Selon nos résultats, ces étudiants ont maintenant acquis une plus grande conscience professionnelle par rapport au rôle de modèle langagier de l'enseignant et par rapport à la profession enseignante. Ils sont également entrés dans le langage scolaire: leur authenticité a été « revisitée » à la lumière de leurs prises de conscience au sein de la communauté discursive vécue en classe. En outre, ils semblent plus conscients du pouvoir de la langue et éprouvent une moins grande insécurité linguistique. La correction d'erreurs ancrées à l'oral de l'ordre du registre familier montre que l'influence de la langue anglaise est moins grande qu'au départ dans la zone frontrière de la province anglophone de l'Ontario. En fait, cette expérience a incité les étudiants à réaliser qu'une compétence est un projet sans fin et qu'ils doivent investir dans la maîtrise de leur langue tout au long de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Brossard, M., J.-P. Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (2003). « Langage, savoirs, développement : quelle articulation, pour quelles didactiques ? Un défi aussi actuel que “politique” », Actes du colloque pluridisciplinaire international *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, IUFM d'Aquitaine – Université Victor Segalen Bordeaux 2, cédérom.
- Caillier, J. (2002). « Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité cognitive par le biais de pratiques langagières scolaires », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 53-72.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », p. 123-143.
- Gervais, F., L. Ostiguy, C. Hopper, M. Lebrun et C. Préfontaine (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*, Québec, Conseil de la langue française.
- Lafontaine, L. [En ligne]. <www.lizannelifontaine.com>, rubrique « exempliers », consulté le 17 décembre 2006.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Les États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Préfontaine, C., J. Roberge et G. Fortier (accepté pour publication). « Le journal de bord coopératif dans la formation des futurs enseignants du secondaire », *Revue Res Academica*.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2002). « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche », dans J.-L. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », p. 227-246.

CHAPITRE



L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement

Carole Fisher
Université du Québec à Chicoutimi
Carole_Fisher@uqac.ca

RÉSUMÉ

Cette contribution témoigne d'une expérience d'évaluation de la compétence orale d'étudiants inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement. L'auteure focalise son attention sur l'outil utilisé pour cette évaluation : une grille élaborée par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998). Elle examine d'abord l'intérêt de cet outil à la lumière des attentes ministérielles relatives à la compétence de communication des futurs enseignants. Elle présente ensuite le contexte dans lequel elle l'utilise, celui d'un cours de communication orale, et les adaptations qu'elle y a apportées. Enfin, l'auteure fait état d'analyses statistiques qui montrent, d'une part, que les quatre volets de la grille évaluent bien des dimensions différentes de la compétence orale et, d'autre part, que cet outil, une fois bien intégré, permet une pratique d'évaluation cohérente.

Parmi les nombreux défis liés à l'enseignement de l'oral, l'évaluation des compétences des apprenants n'est certainement pas le moindre. L'objectif de ce chapitre est de témoigner d'une expérience d'évaluation des compétences orales d'étudiants inscrits dans les programmes de formation à l'enseignement. Nous nous centrons plus particulièrement sur l'outil utilisé pour cette évaluation, la grille élaborée par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998). Après avoir précisé le contexte dans lequel nous l'utilisons, nous examinerons l'intérêt et les limites de cette grille ainsi que les adaptations apportées. Nous présenterons ensuite des résultats d'une analyse dans laquelle nous avons considéré les liens entre les composantes de la grille ainsi que le degré de cohérence de la notation.

1. ÉVALUER L'ORAL

Après un certain piétinement (Lazure, 1994), la didactique de l'oral a trouvé, à la fin des années 1990, un second souffle et les travaux sur le sujet se sont multipliés¹. On remarque que ce regain d'intérêt s'est accompagné d'un effort de clarification de la part des chercheurs qui se sont employés à explorer les difficultés que pose l'enseignement de l'oral, à commencer par sa définition même. Ainsi, pour Nonnon (1999), le rapport de l'oral aux autres systèmes sémiotiques (communication au sens large et dimension non verbale : posture, gestes, regard) constitue une question de fond. En témoignent les diverses appellations utilisées en lien avec « l'oral » et qui ne se recouvrent que partiellement : expression, communication orale, langue orale, échanges verbaux, interactions, verbalisations, pratiques langagières, conduites discursives, ainsi que le relève Nonnon (1999, p. 88). Dolz et Schneuwly (1998, p. 19), de leur côté, évoquent à propos de l'oral « la difficulté de construire un objet d'enseignement stable qui ne soit pas calqué sur la norme écrite et qui n'empiète pas non plus sur le domaine jalousement gardé de l'expression de soi ».

L'évaluation de l'oral se trouve, bien entendu, intimement liée au problème de circonscrire le domaine de l'oral et de le définir comme objet d'enseignement. On connaît depuis longtemps le malaise que les enseignants éprouvent à l'égard de cette évaluation. Au moins deux difficultés peuvent être relevées à ce sujet. La première concerne le choix des critères et l'impossibilité d'être exhaustif, ce qui conduit au sentiment de n'évaluer que partiellement, sinon partialement, les performances des apprenants. La deuxième difficulté tient à la nature même de l'objet « oral » par opposition à

1. Voir, entre autres, de Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispaïl (2000); Dolz et Schneuwly (1998); Le Cunff et Jourdain (1999); Mairal et Blochet (1998); Nonnon (1999, 2001).

l'écrit pour lequel on dispose d'une longue tradition d'évaluation. Les spécificités de l'oral étant méconnues, la tendance consiste à juger l'oral à partir des normes de l'écrit (de Pietro et Wirthner, 1998). Mais, à ce propos, on fera observer que les particularités de l'oral ne concernent pas uniquement l'axe de la production; elles touchent également sa réception par l'auditeur.

Du côté de la production, on reconnaît, entre autres, que l'oral est plus spontané que l'écrit, que son contrôle est plus ou moins aisé et qu'il engage davantage les dimensions personnelle et affective du sujet, de même que son identité (Nonnon, 1994). Du côté de la réception, il y a tout lieu de penser que l'auditeur-évaluateur se trouve dans une situation différente de celle du lecteur-évaluateur. Ainsi, l'oral suscite en général un jugement plus global que ne le fait l'écrit, puisqu'il est impossible de revenir en arrière pour dissiper une première impression, comme on le fait à l'écrit par la relecture. Les réactions de l'auditeur, en présence de l'oral, sont également plus immédiates, spontanées, et plus difficiles à contrôler; par exemple, il est facile de tomber sous le charme d'un « beau parleur »; à l'inverse, on connaît l'effet perturbant que peut avoir sur l'auditeur la répétition d'un tic ou d'un écart à « sa » norme. Enfin, les dimensions personnelle, affective et identitaire de l'auditeur sont particulièrement sollicitées lors de la réception d'un discours oral du fait que la parole est inséparable de la personne qui l'émet. Il est alors beaucoup plus difficile de considérer la production langagière en elle-même, à la différence de ce qui se passe avec un texte qui constitue un objet autonome, existant en dehors de son instance de production. On comprend alors que les enseignants perçoivent généralement l'évaluation de l'oral comme comportant une (trop) grande part de subjectivité.

2. LES COMPÉTENCES À L'ORAL DES FUTURS ENSEIGNANTS

En énonçant de nouvelles orientations pour la formation des enseignants, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) proposait le développement de douze compétences, dont la compétence à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. Dans la refonte des programmes qui a suivi, nous avons bâti un cours de communication orale ayant pour principal objectif de contribuer au développement des compétences langagières et métalangagières des étudiants².

2. Pour une présentation plus détaillée de ce cours et de ses fondements, voir Fisher (2005).

Notre approche de l'oral s'appuie à la fois sur les acquis de la linguistique (description de la langue parlée, français québécois), de la sociolinguistique (rapport à la langue, variation linguistique, norme) et de la didactique du français. Elle s'inscrit dans le courant développé par l'équipe « Français oral » de Genève qui préconise, pour l'oral, une intervention didactique spécifique, fondée sur la maîtrise des genres (Dolz et Schneuwly, 1998; Schneuwly, de Pietro, Dolz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, 1997). Dans ce cadre, une triple finalité est assignée à l'enseignement de l'oral : la maîtrise de certains genres formels ; la construction d'un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ; une juste représentation de l'activité langagière dans les situations travaillées (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 20).

Selon le programme d'enseignement auquel ils sont inscrits, les étudiants suivent le cours *Communication et expression orale* entre le premier et le troisième trimestre de leur formation. L'évaluation progressive de leurs compétences jusqu'à l'épreuve finale, à visée certificative, est faite en utilisant la « grille d'évaluation de l'oral » conçue par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998)³ qui en présentent une version détaillée dans leur ouvrage *Pour une expression orale de qualité*. C'est cet outil et l'expérience d'utilisation que nous en avons qui sont considérés dans la suite de ce texte.

3. UN OUTIL POUR L'ÉVALUATION DE L'ORAL

Au milieu des années 1990, dans la foulée des mesures qui avaient été prises pour évaluer la compétence à l'écrit des étudiants admis à l'université, des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) ont commencé à s'intéresser à l'évaluation des compétences orales des futurs maîtres⁴. C'est ce travail qui a conduit à l'élaboration d'une grille d'évaluation qui fut par la suite validée auprès d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998).

3.1. PRÉSENTATION DE LA GRILLE

La démarche de Schneuwly, de Pietro, Dolz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1998) s'inscrit directement dans la problématique de l'évaluation des compétences orales de futurs enseignants. Les

3. Voir particulièrement les pages 241-244 de l'ouvrage.

4. Les résultats de cette recherche ont fait l'objet d'un rapport (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1995).

auteurs ont d'abord considéré divers domaines (linguistique, art oratoire, évaluation de l'oral à l'école et formation des enseignants) pouvant éclairer cette problématique. Après avoir passé en revue des outils d'évaluation de diverses provenances (Europe, États-Unis, Québec), utilisés en contexte scolaire, elles ont regroupé un ensemble d'indicateurs autour de trois dimensions, les compétences linguistiques, discursives et communicatives, considérant que « leur association constitue un équilibre entre les divers domaines s'intéressant à l'expression orale » (p. 51). Dans l'élaboration concrète de la grille, la dimension linguistique a été partagée entre les aspects relatifs à « la voix », d'une part, et les aspects morphosyntaxiques et lexicaux, d'autre part.

FIGURE 1
Structure d'ensemble de la grille d'évaluation de l'oral

-
- Compétence linguistique**
1. Voix
 - 1.1. Diction (articulation, timbre et portée de voix, prononciation)
 - 1.2. Faits prosodiques (accentuation, rythme, intonation)
 2. Langue
 - 2.1. Morphosyntaxe
 - 2.2. Lexique
- Compétence discursive**
1. Organisation du discours
 2. Délimitation du sujet – Fil directeur
 3. Pertinence et crédibilité
- Compétence communicative**
1. Registre
 2. Interaction
 3. Non-verbal
-

Source: Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998).

3.2. INTÉRÊT DE L'OUTIL

Reconnaissons d'abord ce fait: « L'oral n'est pas un objet homogène mais un complexe d'objets mettant en jeu des capacités multiples » (de Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispail, 2000, p. 128).

Il convient donc d'aborder l'évaluation de l'oral avec modestie et un certain pragmatisme. Un premier intérêt de la grille de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) réside dans le fait qu'elle embrasse quatre dimensions fondamentales (si l'on tient compte des deux volets de la composante linguistique) en leur accordant une égale importance, évitant ainsi de se centrer trop exclusivement sur la qualité linguistique ou sur l'efficacité communicative. On peut aussi souligner que cette grille d'évaluation de l'oral présente un niveau de précision adéquat, ni trop général, ni trop spécifique. À l'intérieur de chacune des composantes, les indicateurs proposés couvrent bien les différents aspects de la compétence tout en demeurant distincts. Ils permettent donc de fonder un jugement. Bien que le nombre élevé d'indicateurs puisse surprendre au premier abord, l'outil demeure, selon notre expérience, relativement aisé à utiliser. Il est d'ailleurs possible de l'adapter et de l'alléger pour des besoins d'évaluation particuliers (évaluation formative entre autres).

Les composantes qui servent de base à la grille d'évaluation sont également utiles pour structurer la formation. C'est ce qui se pratique depuis plusieurs années à l'UQAM où des cours modulaires sont offerts, dans une perspective de remédiation, pour chacun des volets évalués (voix, langue, discours, communication). De même, le cours de communication orale que nous avons élaboré s'organise, pour une part, autour de ces quatre composantes. La mise en évidence de cette structuration, lors de la première rencontre, rassure d'ailleurs certains étudiants qui redoutent un cours centré sur le « bien-parler ». Tout au long du trimestre, l'approfondissement de chaque volet permet aux étudiants de se donner une vision plus précise et plus riche de ce qu'est la communication orale dans le contexte de l'enseignement. La prise en considération des divers indicateurs de la grille contribue à soutenir leurs progrès et brise le caractère global d'une performance orale. En discernant les diverses dimensions d'une production, les étudiants peuvent reconnaître plus sûrement leurs forces et leurs faiblesses et ils disposent de repères pour s'améliorer. Dans l'ensemble, ces liens contribuent à assurer la validité de la grille d'évaluation par rapport aux contenus travaillés dans le cours.

Les compétences à l'oral ne sauraient être envisagées « en soi », en dehors d'une référence précise aux activités langagières qui sont requises par des contextes professionnels ou des types d'occupations déterminés. La grille d'évaluation de l'oral de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) a été bâtie pour la formation en enseignement, avant que ne paraisse le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation (MEQ, 2001). Peut-on, dès lors, considérer qu'elle constitue un outil adéquat dans le contexte actuel de la formation à l'enseignement ?

Si l'on se reporte aux orientations du Ministère (MEQ, 2001, p. 71-73), les composantes de la compétence n° 2 liées à l'oral concernent le fait :

- d'employer une variété de langue orale adaptée à la situation ;
- de pouvoir soutenir ses idées et argumenter de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse ;
- d'employer un vocabulaire précis et une syntaxe correcte pour communiquer ses idées ;
- de corriger les erreurs commises par les élèves ;
- de chercher constamment à améliorer son expression.

La qualité de langue qui est recherchée par le Ministère ne se limite donc pas aux aspects proprement linguistiques (pratique d'un français québécois standard et capacité de guider les élèves en la matière), mais englobe les aspects discursifs (organisation du discours, argumentation, etc.) et communicatifs (adaptation à la situation et à l'interlocuteur, efficacité) qui sont bien représentés dans la grille. Ainsi, la composante discursive met en évidence le fait que l'enseignant doit être en mesure d'organiser son discours et d'en faciliter la compréhension par les élèves, en plus d'être crédible. De même, la composante communicative prend en compte qu'enseigner, c'est communiquer et qu'il importe que le futur enseignant sache établir le contact avec l'auditoire, interagir avec lui, s'y adapter. Dans l'ensemble, on rejoint ainsi ce que le référentiel de compétences désigne comme « un usage professionnel de la langue », découlant des « particularités mêmes du travail enseignant » (MEQ, 2001, p. 70), à savoir que l'enseignant est à la fois un communicateur et un modèle linguistique pour les élèves.

On pourrait toutefois objecter que la grille ne permet pas d'évaluer des composantes comme « pouvoir soutenir ses idées et argumenter de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse » ou « corriger les erreurs commises par les élèves ». De manière plus générale, on pourrait faire valoir que l'évaluation des compétences de communication orale des futurs enseignants devrait prendre en compte les contextes où ces compétences devront s'exercer. En ce sens, il conviendrait de mener cette évaluation dans des situations concrètes d'interaction avec des élèves, des parents et des pairs, ces situations constituant les « divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001, p. 69).

Tout en reconnaissant la pertinence de ces considérations, nous ne pensons pas qu'elles remettent en question l'utilisation de la grille d'évaluation de l'oral de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998). En effet, nous considérons que cet outil demeure approprié, en début de formation, dans le contexte d'un cours de communication orale. Certaines composantes de la compétence communicative, par contre, devraient faire l'objet d'attention ailleurs dans la formation, soit dans des cours (pensons à la compétence argumentative), soit en contexte de stages (pour l'adaptation du langage à la situation ou pour la capacité à intervenir auprès des élèves pour corriger leurs erreurs). Mais il est d'abord nécessaire que l'étudiant prenne conscience des diverses dimensions de la communication orale, qu'il apprenne à mieux connaître ses forces et ses faiblesses et qu'il se sensibilise à la norme du français québécois standard ; c'est ce que lui propose le cours de communication orale.

On sait, en effet, que l'étudiant qui arrive à l'université n'a à peu près jamais reçu un enseignement formel en communication orale. Nous partageons cette constatation faite par Ostiguy (2005, p. 477) : « De toute évidence, les futurs enseignants ont non seulement peu conscience des variantes de registre de la langue parlée, mais ils ont aussi peu conscience de leur propre façon de s'exprimer. » Les résultats d'études qui ont porté sur des étudiants en formation à l'enseignement montrent que ceux-ci n'ont pas une vision claire de ce qu'est un niveau standard d'expression orale (Lacelle, 1999), qu'ils sont peu habiles à détecter des traits d'oralité dans la langue écrite (Rouillard, 2005) et qu'ils utilisent bon nombre de variantes linguistiques jugées familières, y compris lorsqu'ils sont observés en stage et en fin de formation (Ostiguy, 2005). Comme l'indique Lebrun (2005), si l'on veut que l'enseignant remplisse correctement sa tâche, il est nécessaire de « lui assurer à lui-même une formation complète au niveau linguistique, qui l'amène, tant à l'oral qu'à l'écrit, à maîtriser les diverses facettes de son outil de communication » (p. 500). De même, le futur enseignant doit d'abord se sensibiliser à une norme pédagogique orale et la mettre lui-même en pratique si l'on veut qu'il puisse agir comme modèle et guider adéquatement les élèves.

En somme, dans le contexte qui est le nôtre, la grille d'évaluation de l'oral de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) nous apparaît un outil pertinent et bien adapté à l'évaluation de la langue orale de futurs enseignants. Nous verrons maintenant de quelle manière nous l'utilisons.

4. ADAPTATION ET CONTEXTE D'UTILISATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

La grille a d'abord donné lieu à des remaniements⁵ sur le plan de la présentation (voir la version en annexe). Les étudiants disposent d'une version détaillée qui comprend des exemples pour les indicateurs linguistiques négatifs, alors que des versions plus synthétiques sont utilisées au moment de l'évaluation. Les titres des rubriques «Qualités» et «Défauts» ont été remplacés par «Traits positifs» et «Traits négatifs», appellations moins connotées et surtout cohérentes avec le fait qu'il s'agit de promouvoir des variantes linguistiques socialement valorisées.

Sur le plan du contenu, des adaptations ont également été faites. Mentionnons d'abord quelques changements de catégories visant une plus grande cohérence.

- Les traits *nasillement* et *grasseyement* sont intégrés à la rubrique «Articulation», puisqu'il s'agit de caractéristiques physiologiques⁶;
- Les *liaisons* figurent dans le volet «Langue» (plutôt que dans «Prononciation»), puisqu'il s'agit largement d'un phénomène morphologique;
- Le *respect de l'intention de communication* apparaît dans la composante discursive (plutôt que dans la composante communicative), en lien avec la pertinence du discours et le choix d'un genre.

Des indicateurs jugés moins pertinents ou difficiles à utiliser ont été retirés. Par exemple :

- structures des phrases pauvres; abus de subordination multiple (dans «Syntaxe»);
- connaissance du sens des mots (dans «Lexique»);
- synchronisme entre les comportements et les idées (dans «Non-verbal).

5. Ce travail d'adaptation doit beaucoup à Monique Demers, chargée de cours au Département des arts et lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), qui intervient activement, depuis plusieurs années, dans le dossier du développement des compétences à l'oral.

6. L'articulation concerne la dimension physiologique de la production des sons, la manière d'utiliser les organes articulatoires. La prononciation concerne la dimension sociale de la production des sons, c'est-à-dire le fait de produire telle ou telle variante (géographique, sociale, situationnelle) pour un son donné.

Un changement plus important réside dans le retrait du « Registre », qui constituait une sous-division de la composante communicative. Le maintien ou le changement de registre n'est pas dissociable, en effet, des choix phonétiques, syntaxiques, lexicaux, voire discursifs, qui sont opérés par le locuteur (de manière plus ou moins consciente, du reste), de sorte que c'est au regard de chacune des composantes qu'il convient de considérer l'adaptation du registre. Rattacher ce critère à la seule composante communicative revient à donner à celle-ci un statut englobant par rapport aux trois autres⁷, ce qui contrevient, à nos yeux, à l'autonomie des composantes de la grille.

En revanche, quelques catégories ont été ajoutées à la grille, en particulier :

- l'incompatibilité sémantique (dans « Lexique ») ; cette catégorie correspond à des erreurs de cooccurrences (exemple : *les lacunes que les élèves ont acquises) ;
- l'utilisation pertinente d'outils didactiques (dans la composante discursive, sous « Pertinence et crédibilité »). Il s'agit de l'utilisation de supports et de moyens d'enseignement (tableau, transparents, schémas, etc.) ;
- la posture (dans la composante communicative, sous « Non-verbal »).

On pourra enfin remarquer que la grille remaniée comprend une explicitation de plusieurs critères, en particulier dans les volets 1 et 2, ce qui aide les étudiants à se familiariser avec différents phénomènes linguistiques et à les repérer dans leur langage ou dans celui de leurs pairs. L'échelle de notation est également précisée (voir 5.1).

On a pu comprendre dans ce qui précède que l'utilisation de la grille d'évaluation n'est pas réservée à l'enseignant. Il apparaît en effet très important qu'un dispositif didactique permette aux étudiants de s'approprier cette grille. Au début du trimestre, le contenu de celle-ci est expliqué aux étudiants, qui l'utilisent ensuite eux-mêmes en classe à des fins de co-évaluation. Cette activité développe l'aptitude à observer les composantes de l'oral, à mieux comprendre les indicateurs utilisés, de même que les exigences de cette tâche d'évaluation. Elle contribue, par conséquent, au développement de la capacité à « corriger » le langage

7. C'est le choix qui semblent faire les conceptrices de la grille, puisque la grille opérationnelle contient cette note : « Le registre touche les quatre volets de la grille ; nous en traitons ici pour des raisons fonctionnelles étant donné que la compétence communicative est de type englobant » (Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 1998, p. 243).

des élèves (MEQ, 2001, p. 72). Vient, par la suite, la présentation de mi-trimestre, qui est filmée et suivie (deux semaines plus tard) d'une rencontre avec l'enseignant. Lors de cette rencontre, l'enregistrement est visionné et les échanges entre l'étudiant et l'enseignant se font, là encore, à partir de la grille qui sert à l'évaluation⁸. Enfin, l'évaluation de la prestation finale, qui doit attester une compétence orale adéquate chez l'étudiant, s'appuie sur la grille d'évaluation complète.

Le déroulement de l'activité fait en sorte que la grille n'est pas qu'un instrument d'évaluation; elle devient un outil qui balise l'apprentissage. Elle contribue à donner aux étudiants une vision plus riche de la communication orale ainsi que des repères précis pour l'observer, l'apprécier et l'améliorer. Cette orientation explique certaines des modifications de forme ou de contenu que nous avons apportées à la grille initiale.

5. ANALYSES ET OBSERVATIONS

Dans cette dernière partie, nous ferons état d'analyses que nous avons menées après quelques trimestres d'expérience d'évaluation de l'oral des futurs enseignants. Nous nous sommes particulièrement intéressée à la cohérence interne de la grille d'évaluation et à la comparaison des résultats en fonction du trimestre et des correcteurs.

5.1. LA NOTATION DES PERFORMANCES

Le cours *Communication et expression orale* a débuté au trimestre d'hiver 2003. Les données analysées portent sur les quatre premiers trimestres, soit de l'hiver 2003 à l'automne 2004. Au total, près de 400 étudiants de onze groupes différents ont été évalués; quatre enseignants-correcteurs sont intervenus. Nous ne considérons ici que les résultats de la dernière évaluation trimestrielle, laquelle remplit une fonction certificative particulière, distincte de la réussite du cours qui englobe d'autres aspects.

Comme dans la grille originale, une note est attribuée pour chacun des volets. Dans notre cas, l'échelle est toutefois plus nuancée (exemple: A+, A, A-) et les cotes sont transformées en chiffres pour établir une note globale. La même pondération s'applique à chacun des volets de la grille.

8. Précisons qu'à cette étape du trimestre les premier et dernier volets de la grille donnent lieu à une évaluation globale, car ils n'ont pas encore été suffisamment vus dans le cours.

L'échelle retenue va de 6,7 pour C- (le seuil minimal) à 9,3 pour A+ (voir la grille en annexe). Le tableau 1 permet de comparer la moyenne des notes attribuées à chacun des trimestres.

TABLEAU 1
Résultat moyen obtenu par les étudiants pour chaque trimestre, écart-type et nombre d'étudiants

	H-03	A-03	H-04	A-04	MOY.
	32,96	32,56	32,59	32,56	32,67
é.t.	1,70	1,67	1,67	1,55	
n	45	140	61	146	392

Mis à part le premier trimestre, où le résultat moyen est légèrement plus élevé, on constate une grande stabilité des résultats et des écarts-types. Au second trimestre, un nouvel enseignant s'est joint aux deux premiers, et un quatrième, à l'automne 2004. La comparaison de la notation moyenne calculée pour chaque correcteur montre toutefois peu de différences, comme on peut le voir au tableau suivant.

TABLEAU 2
Résultat moyen des groupes évalués, en fonction du correcteur et écart-type; nombre de groupes et d'étudiants évalués

	A	B	C	D	MOY.
	32,69	32,46	32,74	32,03	32,63
é.t.	0,56	0,11	0,18	–	
gr.	3	3	4	1	
n	86	141	149	16	392

L'écart le plus marquant apparaît avec le correcteur A et dépend d'une notation moyenne plus élevée lors du premier trimestre; le faible effectif d'un des groupes peut également expliquer, en partie, cette différence. Selon les trimestres, chaque enseignant a évalué la moitié de deux groupes ou un seul groupe-classe, mais cela ne semble pas avoir d'effet sur la moyenne des notes accordées. Précisons que ces comparaisons ont été faites *a posteriori*; il ne peut donc s'agir d'un effet recherché délibérément.

Le fait que nous formions une équipe réduite au sein de laquelle les échanges et la concertation sont importants n'est sans doute pas étranger à la cohérence observée. Le caractère innovateur du travail sur l'oral favorise ce type de partage. Au tout début, nous avons expérimenté des évaluations parallèles, à partir d'enregistrements, afin de calibrer la notation. Depuis, il y a consultation lorsque des situations problématiques surviennent. Chaque correcteur demeure néanmoins entièrement responsable de ses évaluations. On peut donc considérer que la cohérence observée reflète aussi la fiabilité de l'outil d'évaluation qui assure une bonne distinction des aspects. Au fil du temps, l'assurance, la capacité d'observation et l'objectivité se développent. Nous constatons aussi que chaque correcteur a ses habiletés propres pour bien saisir certains aspects de l'oral; d'où encore l'importance des échanges et de la formation mutuelle.

Avec le temps, les procédures de travail ont également évolué. Alors que l'enregistrement vidéoscopique était, au début, très utilisé, la plus grande partie de l'évaluation se fait maintenant en situation, avec l'aide d'un assistant, ce qui permet d'être plus proche de la situation réelle de communication. Une séance d'exposés est limitée à cinq ou six présentations, après quoi le professeur et l'assistant mettent leurs observations en commun et remplissent la fiche de résultat. L'enregistrement vidéo est utilisé si des vérifications sont nécessaires; il arrive aussi que l'enseignant le visionne au moment de transcrire la fiche et de rédiger le commentaire. L'objectif poursuivi dans ce travail est avant tout d'aider l'étudiant à mieux se connaître en tant que communicateur et à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses afin de progresser.

5.2. LES LIENS ENTRE LES COMPOSANTES DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Le deuxième aspect auquel nous nous sommes intéressée concerne la relation entre les résultats obtenus pour chacune des composantes évaluées. Bien qu'on puisse supposer une certaine cohérence dans les habiletés communicatives d'un individu, on devrait s'attendre à une relative indépendance des différentes parties de la grille. Autrement, cela signifierait que ce qui est évalué dans deux sections est du même ordre et, par conséquent, que les indicateurs de l'une de ces sections n'apportent rien au résultat d'ensemble. Cette question est d'autant plus pertinente que nous voyons quatre parties dans la grille, les deux volets de la composante linguistique étant considérés séparément⁹.

9. C'est déjà le cas dans la version opérationnelle de la grille que présentent Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998, p. 241).

D'autres raisons pourraient expliquer l'existence de liens entre les composantes. D'abord, il se pourrait que le jugement de l'évaluateur pour une composante influence sa perception des autres composantes, un peu comme cela peut se produire à l'écrit lorsque, par exemple, la qualité de l'orthographe affecte l'évaluation du contenu. Cela pourrait aussi tenir à la nature même de l'oral en tant qu'activité langagière. Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) prévoyaient, à propos de leur grille, que « les limites entre les différents blocs n'étaient pas hermétiques ». Elles donnaient, à titre d'exemple, les intonations et la projection de la voix qui peuvent être liées à la volonté de créer un impact sur l'auditoire ou d'interagir avec lui. Tout en sachant que la grille d'évaluation originale a été validée, nous souhaitons examiner ces questions.

Nous avons soumis nos données à une analyse multivariée¹⁰ afin de mesurer le degré de relation entre les notes obtenues par les individus à chacun des volets. Le résultat pour l'ensemble de l'échantillon apparaît au tableau 3.

TABLEAU 3
Coefficient de corrélation entre les composantes
de la grille d'évaluation

	Communication	Discours	Langue
Voix	0,62	0,44	0,36
Langue	0,22	0,34	
Discours	0,64		

Pour toutes les comparaisons, la relation entre les composantes de la grille est faible ou modérée. On peut donc conclure globalement à l'indépendance de ces quatre volets. Néanmoins, on remarque que l'item « Communication » est modérément lié à la fois à « Voix » et à « Discours ». Dans le premier cas, la relation n'a rien d'étonnant, car on voit aisément l'effet de la plus ou moins grande assurance du locuteur, comme de sa capacité à entrer en contact avec l'auditoire, sur la qualité de la voix, sur l'intonation, sur la vitesse d'élocution et même sur l'intelligibilité. La relation entre les composantes discursive et communicative s'explique également, car si le discours manque de cohérence ou s'il est difficile à suivre,

10. Les calculs ont été faits à l'aide du logiciel JMP IN 5.1.

la qualité de la communication s'en ressent. Il peut aussi arriver qu'étant aux prises avec des problèmes de contenu ou d'organisation de ses propos le locuteur néglige son auditoire.

Par ailleurs, on observe que le volet «Langue», qui correspond aux aspects morphosyntaxiques et lexicaux, fait nettement bande à part. En l'envisageant du côté des correcteurs, on peut y voir l'indication que ceux-ci ne sont pas influencés par les faiblesses linguistiques des étudiants lorsqu'ils apprécient les autres composantes de la communication orale. Vu du côté des étudiants, cela montre que cette composante linguistique peut être faible, même chez des étudiants qui réalisent une bonne performance sur les autres plans (l'inverse s'observant très rarement).

Nous examinons maintenant comment se présente la relation entre les composantes de la grille quand on tient compte de la variable «correcteur» (tableau 4).

TABLEAU 4
**Coefficient de corrélation entre les composantes de la grille
d'évaluation pour chacun des correcteurs; nombre d'étudiants**

	A	B	C	D
Voix – Langue	0,54	0,40	0,23	0,36
Voix – Discours	0,62	0,60	0,19	0,44
Voix – Communication	0,63	0,75	0,48	0,62
Langue – Discours	0,51	0,36	0,25	0,34
Langue – Communication	0,27	0,23	0,16	0,23
Discours – Communication	0,74	0,68	0,57	0,64
<i>n</i>	86	141	149	16

Ici encore, la relation entre «Langue» et les autres volets est faible partout, sauf chez le correcteur A; cette différence vient surtout des notations du premier trimestre. On a pu observer, dans la pratique, des liens entre, d'une part, la précision du vocabulaire et l'adéquation du registre dans le volet «Langue», et, d'autre part, la crédibilité dans le volet «Discours». Mais ces liens ne sont sans doute pas assez fréquents pour qu'ils émergent de l'analyse statistique. Pour tous les correcteurs, on observe une relation assez élevée entre les volets «Discours» et «Communication», ce qui n'étonne guère, comme on l'a noté préalablement.

Pour ce qui est des résultats en fonction des trimestres, présentés au tableau 5, les corrélations se révèlent plus élevées au premier trimestre que par la suite, ce qui laisse à penser que les correcteurs sont parvenus à mieux délimiter ce qui relevait de chaque volet. Les résultats atypiques s'expliquent, pour leur part, soit par un effet du correcteur, soit par le petit nombre d'individus considérés.

TABLEAU 5
**Coefficient de corrélation entre les composantes de la grille
 d'évaluation en fonction du trimestre; nombre d'étudiants**

	H-03	A-03	H-04	A-04
Voix – Langue	0,46	0,37	0,30	0,38
Voix – Discours	0,61	0,50	0,32	0,41
Voix – Communication	0,76	0,65	0,57	0,60
Langue – Discours	0,47	0,43	0,07	0,35
Langue – Communication	0,40	0,26	0,12	0,20
Discours – Communication	0,79	0,65	0,71	0,55
<i>n</i>	45	140	61	146

CONCLUSION

Si « l'oral s'enseigne », comme l'écrivent Schneuwly, de Pietro, Dolz Dufour, Énard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1997), notre expérience nous permet d'affirmer qu'il est aussi possible de l'évaluer ! Il s'agit, certes, d'une tâche exigeante et il y aurait beaucoup à dire sur les aspects plus techniques de ce travail. Mais la possibilité d'aborder l'oral en dépassant aussi bien la centration sur la forme que la simple considération de l'efficacité communicative existe. La grille d'évaluation que nous avons retenue semble fournir des repères sûrs et efficaces pour guider les futurs enseignants vers une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de la compétence à communiquer oralement. Des données émanant de notre pratique confirment, par ailleurs, que l'instrument permet bien de mesurer quatre dimensions distinctes de la compétence orale. Enfin, le suivi des évaluations réalisées suggère qu'il est possible à une équipe d'enseignants, soucieux de collaborer, d'appliquer l'instrument de manière cohérente.

Dans une perspective d'amélioration des compétences langagières des futurs enseignants, il nous apparaît souhaitable que l'évaluation certificative de la compétence à l'oral se fasse au terme d'une démarche d'enseignement-apprentissage, car nous sommes convaincue que l'oral peut et doit être enseigné, au même titre que l'écrit. L'intégration de la grille à l'intérieur d'un cours de communication orale ainsi que des mesures qui associent les étudiants au processus d'évaluation favorisent, selon nous, des attitudes positives et une responsabilisation à l'égard de la qualité de la langue. Il serait maintenant important de mesurer de façon plus précise les effets de cet enseignement sur le développement des compétences orales des futurs enseignants et de voir dans quelle mesure celles-ci sont mises en œuvre dans les contextes d'exercice de la profession.

A N N E X E

Évaluation de l'oral, grille détaillée

Nom _____

La grille d'évaluation utilisée ici est une adaptation de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), *Pour une expression orale de qualité*.

1. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – VOIX

1.1. Diction	Traits positifs	Traits négatifs	Note
Articulation	En général, <input type="checkbox"/> Distincte <input type="checkbox"/> Souple	<input type="checkbox"/> Escamotage de sons <input type="checkbox"/> Sons indistincts	
Timbre et portée de la voix	<input type="checkbox"/> Timbre plein, riche <input type="checkbox"/> Bonne hauteur <input type="checkbox"/> Bonne intensité	<input type="checkbox"/> Voix perçante, nasillarde, éraillée <input type="checkbox"/> Voix forcée, criarde <input type="checkbox"/> Voix faible <input type="checkbox"/> Baisse d'intensité fréquentes	
Prononciation	En général, <input type="checkbox"/> Socialement acceptable	<input type="checkbox"/> Postériorisation de la voyelle /a/ (/â/) <input type="checkbox"/> Ouverture de la voyelle /è/ (en /a/) <input type="checkbox"/> Diphtongaison des voyelles longues <input type="checkbox"/> Épenthèse <input type="checkbox"/> Prononciation archaisante <input type="checkbox"/> Fusion vocalique <input type="checkbox"/> Chute du /r/, du /l/ ou du /k/ <input type="checkbox"/> Autres	

1.2. Faits prosodiques

Accentuation	En général, <input type="checkbox"/> Accents toniques et d'insistance bien répartis	<input type="checkbox"/> Excès ou absence d'accents d'insistance	
Rythme	En général, <input type="checkbox"/> Débit varié <input type="checkbox"/> Pauses appropriées	<input type="checkbox"/> Excès ou absence de pauses <input type="checkbox"/> Abus de phatiques (<i>euh, tsé, là, ok...</i>) <input type="checkbox"/> Excès d'hésitations ou de reprises <input type="checkbox"/> Débit trop lent ou trop rapide <input type="checkbox"/> Rythme de lecture	
Intonation	En général, <input type="checkbox"/> Expressive <input type="checkbox"/> Variée	<input type="checkbox"/> Monotone (répétition du même patron prosodique; manque de vigueur; impersonnelle) <input type="checkbox"/> Fins de phrase qui meurent <input type="checkbox"/> Intonation de récitation, de lecture	

REMARQUES :

NOTATION: A = très bien (A+, 9,3; A, 9; A-, 8,7); B = bien (B+, 8,3; B, 8; B-, 7,7); C = seuil (C+, 7,3; C, 7; C-, 6,7); D = insatisfaisant.

2. COMPÉTENCE LINGUISTIQUE – LANGUE

<i>2.1. Morpho-syntaxe</i>	<i>Traits positifs</i>	<i>Traits négatifs</i>	<i>Note</i>
Morphologie	En général, <input type="checkbox"/> Respect du genre et des accords de genre <input type="checkbox"/> Respect du nombre et des accords de nombre <input type="checkbox"/> Maîtrise de la conjugaison verbale et de la concordance des temps <input type="checkbox"/> Liaisons correctes	<input type="checkbox"/> Non-respect du genre et des accords de genre <input type="checkbox"/> Neutralisation du genre (<i>ste, touT</i>) <input type="checkbox"/> Non-respect du nombre et des accords de nombre <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de la conjugaison verbale <input type="checkbox"/> Liaisons fautives ou absentes	
Syntaxe	En général, <input type="checkbox"/> Grammaticalité des énoncés	<input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'emploi des pronoms relatifs <input type="checkbox"/> Utilisation fréquente d'un <i>que</i> « valeur ajoutée » <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'interrogation indirecte <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de l'emploi des prépositions <input type="checkbox"/> Non-maîtrise de la concordance des temps <input type="checkbox"/> Autres	
<hr/> 2.2. Lexique <hr/>			
Choix et étendue du vocabulaire	En général, <input type="checkbox"/> Termes précis <input type="checkbox"/> Vocabulaire varié	<input type="checkbox"/> Abus de termes vagues <input type="checkbox"/> Répétition des mêmes termes <input type="checkbox"/> Anglicismes, impropriétés, barbarismes, pléonasmes, archaïsmes <input type="checkbox"/> Incompatibilités sémantiques	

REMARQUES :

3. COMPÉTENCE DISCURSIVE

	<i>Traits positifs</i>	<i>Traits négatifs</i>	<i>Note</i>
Organisation du discours	<input type="checkbox"/> Contenu structuré <input type="checkbox"/> Mise en évidence des points importants de la présentation (hiérarchisation des idées) <input type="checkbox"/> Articulation entre les idées	<input type="checkbox"/> Discours non structuré (introduction, développement et/ou conclusion absents); coq-à-l'âne; répétitions inutiles <input type="checkbox"/> Manque de mise en évidence des points importants <input type="checkbox"/> Manque d'ordre dans la présentation des idées <input type="checkbox"/> Manque d'articulation entre les idées <input type="checkbox"/> Mauvais dosage de l'intensité des informations à transmettre	
Délimitation du sujet	<input type="checkbox"/> Sujet bien circonscrit <input type="checkbox"/> Respect du temps imparti	<input type="checkbox"/> Sujet trop vaste ou mal délimité <input type="checkbox"/> Digressions <input type="checkbox"/> Non-respect du temps imparti	
Pertinence et crédibilité	<input type="checkbox"/> Organisation en fonction de l'intention de communication <input type="checkbox"/> Connaissance suffisante du sujet traité <input type="checkbox"/> Qualité des informations <input type="checkbox"/> Exemples pertinents <input type="checkbox"/> Utilisation pertinente d'outils didactiques	<input type="checkbox"/> Propos peu adapté à l'intention de communication (ex. : donner son point de vue, informer ou expliquer) <input type="checkbox"/> Compréhension douteuse du sujet traité, superposition d'idées <input type="checkbox"/> Pauvreté des informations <input type="checkbox"/> Exemples non pertinents ou absents <input type="checkbox"/> Mauvaise utilisation, ou absence, d'outils didactiques	

REMARQUES :

4. COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

4.1. Inter-action	Traits positifs	Traits négatifs	Note
Relation avec l'auditoire	<input type="checkbox"/> Ouverture à l'auditoire <input type="checkbox"/> Souci de susciter la motivation et l'intérêt de son auditoire <input type="checkbox"/> Habilité à poser des questions (voire à attendre la réponse); habileté à répondre à des questions <input type="checkbox"/> Habilité à s'exprimer avec humour à l'occasion	<input type="checkbox"/> Fermeture à l'auditoire. Centration sur soi-même, son propos <input type="checkbox"/> Regard constant sur ses notes <input type="checkbox"/> Absence de questions; ou enchaînement sans attendre la réponse à une question; ou confusion dans la réponse à une question <input type="checkbox"/> Indifférence à l'auditoire (donne l'impression de répéter dans une salle vide)	
4.2. Non-verbal			
Attitude générale	<input type="checkbox"/> Empathie, accueil, aisance, naturel, dynamisme, assurance <input type="checkbox"/> Sourire	<input type="checkbox"/> Manque d'enthousiasme <input type="checkbox"/> Manque de spontanéité, d'authenticité <input type="checkbox"/> Absence; vulgarité; désinvolture	
Posture et tenue vestimentaire	<input type="checkbox"/> Tenue équilibrée du corps <input type="checkbox"/> Gestion appropriée de l'espace <input type="checkbox"/> Tenue vestimentaire appropriée	<input type="checkbox"/> Balancement, déhanchement, bras croisés <input type="checkbox"/> Raideur <input type="checkbox"/> Tenue vestimentaire inadéquate (±provocante, ±propre, ±appropriée)	
Gestes et regard	<input type="checkbox"/> Gestes qui appuient le discours, captent l'attention, expriment des émotions <input type="checkbox"/> Regard vif, soutenu; balayage de l'auditoire	<input type="checkbox"/> Gestes parasites, tics nerveux <input type="checkbox"/> Gestes trop théâtraux <input type="checkbox"/> Regard fuyant (vers plafond, murs ou sol)	

REMARQUES :

BIBLIOGRAPHIE

- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner (1998). « L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires », *Repères*, 17, p. 21-40.
- de Pietro, J.-F., J. Dolz, I. Idiazabal et M. Rispaïl (2000). « L'oral en situation scolaire : Vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? », *Lidil*, 22, p. 123-139.
- Dolz, J. et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF Éditeur.
- Fisher, C. (2005). « Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement », 9^e *Colloque international de l'Association pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, cédérom.
- Lacelle, N. (1999). *Les représentations des futurs maîtres du secondaire à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la langue*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lazure, R. (1994). « L'oral... à bout de souffle ? », *Québec français*, 94, p. 22-24.
- Lebrun, M. (2005). « Qualité de la langue d'enseignement et formation des maîtres », dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec. Nouveaux défis*, Montréal, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 489-514.
- Le Cunff, C. et P. Jourdain (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette et IUFM de Créteil.
- Mairal, C. et P. Blochet (1998). *Maîtriser l'oral*, Paris, Magnard.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec.
- Nonnon, É. (1994). « La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives », *La lettre de l'Association DFLM*, 15, p. 3-9.
- Nonnon, É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, 129, p. 87-131.
- Nonnon, É. (2001). « La réflexion sur l'enseignement de l'oral et ses ambiguïtés : un analyseur pour la didactique du français langue maternelle ? », dans M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Les Cahiers Forell et Université de Poitiers, p. 211-219.
- Ostiguy, L. (2005). « La maîtrise du français parlé dans l'enseignement et les médias », dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec. Nouveaux défis*, Montréal, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 471-487.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1995). *L'évaluation de la qualité de l'oral chez les futurs maîtres*, Rapport, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Préfontaine, C., M. Lebrun et M. Nachbauer (1998). *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques.

- Rouillard, M. (2005). *Démarche contrastive de l'oral et de l'écrit pour une approche intégrée du français: au-delà de la prise de conscience de faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit*, texte d'accompagnement inédit, Saguenay, Congrès de l'ACFAS, mai.
- Schneuwly, B., J.-F. de Pietro, J. Dolz, J. Dufour, S. Érard, S. Haller, M. Kaneman, C. Moro et G. Zahnd (1997). « "L'oral" s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale », *Enjeux*, 39/40, p. 80-99.



Notices biographiques

Christiane Benoit est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais depuis 1992. Depuis quelques années, elle y assume la direction du Module de l'éducation. En plus de donner des cours aux étudiants inscrits aux programmes de baccalauréat et de maîtrise, elle a supervisé, pendant plusieurs années, des stages d'enseignement en adaptation scolaire. Elle a consacré une dizaine d'années à une recherche qui porte sur le développement d'un curriculum à l'intention des élèves « en difficulté d'apprentissage ».

christiane.benoit@uqo.ca

Réal Bergeron est professeur de didactique du français au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Depuis 2002, il est membre du Cercle d'excellence du président de l'Université du Québec. Il a contribué à développer et à faire connaître avec des collègues de son université l'approche de l'actualisation du potentiel intellectuel (API). Ses recherches actuelles portent sur l'enseignement et l'apprentissage au secondaire de la révision de textes du point de vue de la cohérence. De manière plus spécifique, les oraux d'apprentissage dans le développement de stratégies révisioennelles sont au centre de ses préoccupations. Il a, entre autres, publié des ateliers de formation en communication orale destinés aux enseignants de français. Enfin, il est membre des comités de lecture et de rédaction de la revue *Québec français* depuis plus de dix ans.

real.bergeron@uqat.ca

Sylvie Blain est professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Moncton où elle donne les cours de didactique du français langue maternelle en milieu minoritaire. Depuis 1997, elle mène des recherches en didactique de l'écriture, de la lecture, en intégration pédagogique des technologies et en intégration sciences et langue.

blains@unmoncton.ca

Jacqueline Charbonneau collabore étroitement depuis 1993 aux travaux relatifs aux programmes de français, langue d'enseignement au secondaire. Corédactrice du programme de 1995, elle a fait partie de l'équipe de rédaction du programme du premier cycle de 2001 et participe actuellement à la conception du programme du deuxième cycle. Enseignante d'expérience, elle s'était précédemment vu confier le mandat d'harmoniser, pour le secondaire, le programme de français des écoles internationales avec celui du Québec.

jacqueline.charbonneau@mels.gouv.qc.ca

Olivier Dezutter est professeur au Département de pédagogie à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative de cette même institution.

olivier.dezutter@usherbrooke.ca

Carole Fisher est professeure de linguistique et de didactique du français au Département des arts et lettres de l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1993. Ses recherches ont principalement porté sur la didactique de la grammaire, sur le développement du langage et de la pensée au préscolaire et sur la didactique de l'oral. Elle a publié, en collaboration avec Marie Nadeau, *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*, chez Gaëtan Morin.

carole_fisher@uqac.ca

Roxane Gagnon a enseigné le français langue maternelle au secondaire ainsi que le français langue seconde à une clientèle adulte anglophone au Québec. Son chapitre s'inspire du mémoire de maîtrise qu'elle a terminé en 2005 à l'Université Laval, sous les précieux auspices de la didacticienne Suzanne-G. Chartrand. Elle poursuit maintenant des études doctorales à l'Université de Genève, où elle travaille comme assistante de recherche du professeur et didacticien Joaquim Dolz.

roxane.gagnon@pse.unige.ch

Flore Gervais, Ph. D., est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal et enseigne à la Faculté des sciences de l'éducation tout en poursuivant des recherches pour la formation des maîtres, entre autres en didactique de l'oral. Dans ce domaine, elle a publié, en 2000, au Conseil de la langue française, avec des collègues de trois universités francophones du Québec – Luc Ostiguy, Christophe Hopper, Monique Lebrun et Clémence Préfontaine – une recherche exploratoire sur certains *Aspects du français oral des futurs enseignants*. En 2005, elle a approfondi cette étude avec une équipe dirigée par Luc Ostiguy pour l'Office québécois de la langue française. Les résultats de cette recherche ont paru sous le titre *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire*.

flore.gervais@umontreal.ca

Manon Hébert, Ph. D., est professeure adjointe en didactique du français à l'Université de Montréal.

manon.hebert@umontreal.ca

Lizanne Lafontaine est professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais depuis 2001. Elle y assure la formation des enseignantes et enseignants de français du secondaire. Elle est spécialisée en didactique de l'oral et mène diverses recherches dans cette discipline. www.lizannelafontaine.com

lizanne.lafontaine@uqo.ca

Geneviève Messier est enseignante de français langue d'enseignement au secondaire et titulaire d'une maîtrise en didactique des langues, axée sur la communication orale. Elle poursuit actuellement un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. De plus, elle est auteure de matériel didactique pour la collection *Au fil des mots et des idées, 1^{er} cycle du secondaire* du Groupe Modulo.

gemessier@videotron.ca

Martine Mottet est doctorante à l'Université de Montréal. Sous la direction de Flore Gervais, elle rédige une thèse sur les représentations que manifestent les étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement à l'égard de la communication orale et de la didactique de l'oral dans une approche culturelle. Elle a collaboré à titre d'assistante de recherche à l'étude publiée en 2005 dont il a été question plus haut. Elle enseigne la didactique de l'oral en adaptation scolaire à la formation des maîtres, de même que les méthodes d'enseignement et l'intégration pédagogique des TIC à la formation en enseignement postsecondaire.

mottet@sympatico.ca

Lise Ouellet est responsable des programmes de français, langue d'enseignement au primaire et au secondaire au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Elle coordonne les travaux de conception, d'élaboration, de validation et de révision des programmes de français et supervise la formation disciplinaire des conseillères et conseillers pédagogiques. Elle coordonne également les actions entourant la mise en œuvre du Plan d'action sur la lecture à l'école. Avant d'occuper la fonction de responsable des programmes de français, elle a été chargée de l'évaluation du français au primaire et au secondaire pendant de nombreuses années.

lise.ouellet@mels.gouv.qc.ca

Ginette Plessis-Bélair, Ph. D. en éducation de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, est présentement professeure, spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. À la suite d'un baccalauréat en linguistique, ses travaux de maîtrise et de doctorat ont porté sur des aspects du développement du langage parlé, de sa pratique et de son enseignement dans les classes. On trouve sa plus récente contribution dans *L'innovation en formation à l'enseignement* (2006), chapitre 7, « La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage », paru aux Presses de l'Université du Québec.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca

Suzanne Richard est chargée de cours à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

suzanne.richard@usherbrooke.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du Comité de lecture

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Paul Boudreault (Université du Québec en Outaouais – UQO), Jean-François Boutin (Université du Québec à Rimouski – UQAR – Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (Université du Québec à Chicoutimi – UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (Université du Québec à Trois-Rivières – UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq, UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Philippe Jonnaert (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue – UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Denise Normand-Guérette (UQAM), Richard Pallascio (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Denis Rhéaume (INRS), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (UQAM), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (Université de Sherbrooke), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Gilles Fortier (UQAM), Renée Gagnon (UQTR), Lucie Godard (UQAM), Godelieve de Koninck (Université Laval), Monique Demers (UQAC), Monique Lebrun (UQAM), Catherine LeCunff (Université de Paris X), Marie-France Morin (Université de Sherbrooke), Marie Nadeau (UQAM), Clémence Préfontaine (UQAM).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire

Sous la direction de

Carmen Dionne et Nadia Rousseau

2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire

Dans le contexte des réformes par compétences

Sous la direction de Abdelkrim Hasni,

Yves Lenoir et Joël Lebeaume

2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

Imaginaires métissés en littérature pour la jeunesse

Sous la direction de Noëlle Sorin

2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes

Sous la direction de Monique Lebrun

2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents

Sous la direction de

Maryse Paquin et Marie Drolet

2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle

Sous la direction de

Louise Lafortune, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin et al.

2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique

Serge Desgagné

2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens?

Sous la direction de

Carol Landry et Jean-Marc Pilon

2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques

Sous la direction de Richard Pallascio,

Marie-France Daniel et Louise Lafortune

2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Armand M'Batika

2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

Sous la direction de

François Tochon et Jean-Marie Miron

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Sous la direction de

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et techno

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques

Sous la direction de Colette Deaudelin

et Thérèse Nault

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices

Sous la direction de

Nadia Rousseau et Lyse Langlois

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage

Sous la direction d'Alain Taurisson

et Alain Senteni

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de

Louise Lafortune et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Sous la direction de

Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de

Richard Pallascio et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages