

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION  
DE L'ORAL D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PROFIL RECHERCHE

PAR

RAYMOND NOLIN

JUIN 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Parfois la vie met sur notre route des gens exceptionnels...

Avant même le départ sur la route, j'ai rencontré Clémence Préfontaine, professeure titulaire retraitée de l'Université du Québec à Montréal, qui a su croire en moi au premier instant. Grâce à la confiance qu'elle a su m'accorder ainsi qu'à son support, je me suis inscrit à la maîtrise en éducation, un projet qui m'apparaissait complexe et presque insurmontable. Pourtant, aujourd'hui, j'y suis parvenu.

À certains moments, la route fut quelque peu sinueuse. Heureusement, j'ai rencontré deux personnes qui ont su me remettre sur le droit chemin. Ces deux personnes sont Frédéric Legault, professeur associé de l'Université du Québec à Montréal, et Lizanne Lafontaine, professeure agrégée de l'Université du Québec en Outaouais. Malgré leurs domaines de recherche éloignés, ils ont accepté de collaborer pour me permettre d'écrire ce mémoire. Tous deux ont cru en moi et ils ont su me convaincre de mes capacités à rédiger ce mémoire. Ils m'ont fait confiance sans hésitation, et ce, dès les premiers instants.

Puis, à un moment, cette route m'a permis d'atteindre un niveau supérieur. En participant à divers congrès pour présenter ma recherche de maîtrise, j'ai fait la découverte de deux personnes très généreuses. Il s'agit de Judith Émery-Bruneau, professeure agrégée de l'Université du Québec en Outaouais, et de Ginette Plessis-Bélair, professeure titulaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces deux personnes ont su accorder le temps nécessaire à la lecture de mon mémoire. Leurs commentaires ont été très constructifs et des plus enrichissants. À leur façon, ces deux dames ont permis à ma recherche d'atteindre, elle aussi, un niveau supérieur.

Tout au long de la route, j'ai pu compter sur des amis intéressés à mon projet de recherche, tels des piliers qui apportent la stabilité. Durant les moments plus difficiles, j'ai pu échanger avec Geneviève Messier, Murielle Doré, Linda Lequin et, surtout, Christian Dumais. Les conversations, les lectures, les entretiens et les relectures ont été nombreuses. Pour tout le travail accompli, pour les précieux conseils ainsi que pour leur support constant, je tiens sincèrement à les remercier.

La route a également été remplie de moments de détresse. Heureusement, plusieurs personnes ont été là pour me tendre l'oreille. Tout au long de la rédaction de ce mémoire, ma famille a été présente, mes amis m'ont soutenu et mes collègues ont montré une grande compréhension. À vous tous qui croyez en moi, je vous remercie.

Finalement, sur la route, 192 enseignants ont su remarquer le petit drapeau jaune qui les invitait à participer à cette recherche de maîtrise. Il m'apparaît donc primordial de les remercier. À tous les enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche et, tout particulièrement, aux six enseignants qui ont validé le questionnaire de recherche, à vous, je dis mille mercis.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 La place de l'oral dans l'enseignement du français .....	4
1.2 L'enseignement de l'oral.....	10
1.2.1 Les difficultés en enseignement de la production orale .....	11
1.2.2 Les difficultés en enseignement de la compréhension orale .....	14
1.3 L'évaluation de l'oral .....	16
1.3.1 Les difficultés en évaluation de la production orale .....	16
1.3.2 Les difficultés en évaluation de la compréhension orale .....	19
1.4 La recherche en enseignement et en évaluation de l'oral au primaire .....	19
1.5 La question de recherche.....	23
CHAPITRE II - LE CADRE THÉORIQUE.....	24
2.1 La recherche sur les pratiques .....	24
2.1.1 Les pratiques enseignantes .....	24
2.1.2 Les pratiques d'enseignement .....	26
2.1.3 Les pratiques d'évaluation .....	27
2.1.4 Les fonctions de la recherche sur les pratiques .....	30
2.2 Les pratiques observées et les pratiques déclarées.....	31
2.3 L'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire .....	32
2.3.1 Trois recherches qualitatives en didactique de l'oral au primaire.....	32
2.3.2 L'enseignement de la production orale .....	37
2.3.3 L'enseignement de la compréhension orale .....	52
2.3.4 L'évaluation de l'oral .....	56

2.4 Les objectifs de recherche .....	68
CHAPITRE III - LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....	69
3.1 Le type de recherche .....	69
3.2 Les sujets de recherche.....	70
3.2.1 La méthode d'échantillonnage .....	70
3.2.2 Les caractéristiques de l'échantillon .....	71
3.3 L'instrument de recherche.....	78
3.3.1 La nature de l'instrument.....	78
3.3.2 Les caractéristiques de l'instrument .....	80
3.3.3 La validation de l'instrument .....	81
3.3.4 Les avantages et limites de l'instrument .....	83
3.4 Le déroulement de la recherche .....	86
3.5 Outils et méthodes d'analyse des données .....	86
3.5.1 Outil et méthode d'analyse des données quantitatives .....	87
3.5.2 Outil et méthode d'analyse de contenu des données qualitatives .....	90
3.6 Les considérations éthiques.....	91
CHAPITRE IV - LES RÉSULTATS .....	93
4.1 Les pratiques d'enseignement de l'oral.....	93
4.1.1 Les énoncés concernant l'enseignement de l'oral .....	94
4.1.2 Les types d'apprentissage réalisés par les élèves .....	97
4.1.3 Les activités d'oral travaillées en classe.....	99
4.1.4 Les situations de communication orale .....	102
4.1.5 Les façons d'enseigner l'oral .....	103
4.1.6 Les stratégies de prise de parole et les stratégies d'écoute.....	105
4.1.7 Les actes de paroles.....	109
4.1.8 Les façons de se préparer à enseigner l'oral.....	111
4.1.9 Les intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral .....	113
4.2 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement de l'oral.....	114
4.3 Les pratiques d'évaluation de l'oral .....	115
4.3.1 Les énoncés concernant les pratiques d'évaluation de l'oral .....	116

4.3.2 L'évaluation de la compétence à communiquer oralement.....	118
4.3.3 Les moyens et les outils pour l'évaluation de l'oral.....	129
4.3.4 Les intervenants impliqués dans l'évaluation de l'oral.....	131
4.3.5 La provenance des outils d'évaluation.....	132
4.4 Synthèse des pratiques déclarées d'évaluation de l'oral.....	134
CHAPITRE V - LA DISCUSSION.....	136
5.1 Retour sur les objectifs et constats.....	136
5.1.1 Objectif 1 : Décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.....	137
5.1.2 Objectif 2 : Décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.....	142
5.2 Les limites de la recherche.....	149
CONCLUSION.....	152
APPENDICES A - APPENDICES ASSOCIÉS À LA MÉTHODOLOGIE.....	155
A.1 Réponses obtenues à la question 5.....	156
A.2 Tableau de spécifications.....	157
A.3 Questionnaire en version préliminaire.....	162
A.4 Exemple de questionnaire complété lors de la préexpérimentation.....	171
A.5 Protocole d'entrevue pour la préexpérimentation.....	180
A.6 Compilation des réponses aux entrevues de préexpérimentation.....	183
A.7 Tableau des modifications apportées à la première version du questionnaire.....	188
A.8 Questionnaire en version finale.....	193
A.9 Courriel d'invitation envoyé aux enseignants.....	220
A.10 Demande de collaboration à l'intention des associations d'enseignants.....	223
A.11 Demande de collaboration à l'intention des associations de conseillers pédagogiques et de directions d'école.....	225
A.12 Demande de collaboration à l'intention des commissions scolaires ...	227
APPENDICES B - APPENDICES ASSOCIÉS À L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	229
B.1 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 15.....	230

B.2 Réponses « autres » fournies à la question 20 .....	231
B.3 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 24.....	232
B.4 Réponses à la question 26.....	233
B.5 Réponses à la question 27.....	238
B.6 Réponses à la question 29.....	243
B.7 Réponses à la question 30.....	246
RÉFÉRENCES.....	249

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p.94) .....	44
2.2	Le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001, p.218) .....	46

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Analyse des programmes des 40 dernières années.....	9
2.1	Facettes des pratiques d'évaluation de compétences (Paquay et al., 2002, p.14).....	29
2.2	Le projet d'écoute (Lafontaine, 2007, p.75).....	55
3.1	Répartition des répondants selon le diplôme ayant mené à l'obtention du brevet d'enseignement .....	73
3.2	Répartition des répondants qui enseignent en classe multiâge .....	76
3.3	Répartition des répondants selon les régions administratives .....	77
4.1	Réponses aux énoncés concernant l'enseignement de l'oral .....	95
4.2	Types d'apprentissage réalisés par les élèves .....	97
4.3	Activités d'oral travaillées en classe .....	99
4.4	Pratique de l'exposé oral en équipe selon le cycle d'enseignement .....	100
4.5	Pratique du débat selon le cycle d'enseignement.....	101
4.6	Autres types d'activités à l'oral.....	102
4.7	Fréquence d'utilisation des situations de communication orale.....	103
4.8	Fréquence d'utilisation des différentes façons d'enseigner l'oral.....	104
4.9	Fréquence d'enseignement des stratégies de prise de parole .....	106
4.10	Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute.....	108
4.11	Fréquence d'enseignement des actes de parole.....	110
4.12	Fréquence d'utilisation des différentes façons de se préparer à enseigner l'oral .....	112
4.13	Intervenants aidant les élèves à progresser à l'oral .....	113
4.14	Réponses aux énoncés concernant l'évaluation de l'oral .....	117
4.15	Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement .....	119

4.16	Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement en fonction de l'évaluation de l'oral intégrée aux activités quotidiennes de la classe .....	120
4.17	Fréquence d'utilisation des critères d'évaluation de la production orale.....	123
4.18	Fréquence d'utilisation des critères d'évaluation de la compréhension orale .....	127
4.19	Fréquence d'utilisation des différents moyens d'évaluer l'oral .....	129
4.20	Fréquence d'utilisation des différents outils pour l'évaluation de l'oral .....	130
4.21	Importance accordée à chacun des intervenants pour l'évaluation de l'oral .....	131
4.22	Provenance des outils pour l'évaluation de l'oral .....	133

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQEP	Association québécoise des enseignants du primaire
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
CFORP	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques
CLP	Cercle de lecture entre pairs
CSDM	Commission scolaire de Montréal
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MÉLS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MÉ	Ministère de l'Éducation (Québec)
MÉO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MÉS	Ministère de l'Éducation et de la Science (Québec)
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQO	Université du Québec en Outaouais

## RÉSUMÉ

Depuis l'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise*, en 2001, l'oral occupe une place importante puisqu'il a obtenu un double statut. En effet, ce programme, basé sur des compétences à développer chez les élèves, attribue à l'oral le titre de compétence disciplinaire, en français, langue d'enseignement, en plus du titre de compétence transversale, c'est-à-dire nécessaire à l'ensemble des disciplines enseignées. Ainsi, ce programme amène les chercheurs à s'intéresser davantage à la place de l'oral dans le domaine de la didactique du français. Malgré les nombreuses recherches en didactique de l'oral menées ces dernières années, il demeure que nous en savons encore très peu en ce qui concerne les pratiques des enseignants du primaire au Québec (Dumais et Lafontaine, 2012). Plusieurs recherches ont montré que les enseignants ressentent un profond malaise lorsque vient le temps d'enseigner et d'évaluer l'oral (Bergeron, 2000; Garcia-Debanc, 2004a; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2010 b et 2012b). Nous posons donc la question de recherche suivante : Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec?

Ces dernières années, les recherches menées dans la francophonie, qui sont essentiellement qualitatives, ont également permis de constater qu'il existe plusieurs façons de concevoir l'enseignement de l'oral. Parmi celles-ci, nous retrouvons l'oral intégré, l'oral réflexif ou pour apprendre, l'oral pragmatique, l'oral par les genres et l'enseignement explicite de l'oral. De plus, les chercheurs ont développé différents modèles pour l'enseignement de l'oral. Le premier est celui des chercheurs suisses Dolz et Schneuwly (1998) : le modèle didactique des genres. Par la suite, Lafontaine (2001) a repris ce modèle et l'a adapté au contexte québécois en proposant le modèle didactique de la production orale au secondaire. Ainsi, ces diverses avancées dans le domaine de la didactique de l'oral devraient faciliter le travail des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Toutefois, à l'heure actuelle, nous n'avons que peu de données en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement des enseignants du primaire au Québec (Dumais et Lafontaine, 2012). Notre recherche quantitative poursuit deux objectifs spécifiques. Le premier est de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Le second est de décrire les pratiques d'évaluation déclarées de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.

Dans le cadre de ce mémoire de type quantitatif à visée descriptive, nous avons utilisé un questionnaire d'enquête en ligne afin d'en apprendre davantage sur les pratiques déclarées de 192 enseignants du primaire au Québec. Étant donné l'ampleur de la problématique et du cadre théorique et la longueur du questionnaire, nous avons choisi de le diviser en trois sections : les données sociologiques, les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation.

Dans un premier temps, nos résultats concernant les pratiques d'enseignement laissent entendre que, pour les enseignants du primaire, l'oral est un élément important puisqu'il est travaillé au quotidien dans la classe. Les enseignants disent enseigner divers éléments de l'oral, dont les faits de langue, l'acquisition du vocabulaire et les techniques d'écoute. De plus, étant donné que l'oral est travaillé au quotidien dans leur classe, c'est dans le cadre de diverses activités, telles que des exposés oraux individuels, des causeries en grand groupe, de la lecture à voix haute et des discussions que les élèves améliorent leur compétence à communiquer oralement. Pour aider leurs élèves, les enseignants utilisent le modelage et l'enseignement de certaines stratégies de prise de parole (recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos et partager ses propos durant une situation d'interaction, etc.) et d'écoute (prendre une posture d'écoute, adopter une attitude d'ouverture, etc.). Pour les enseignants du primaire, l'enseignement de certains actes de parole (demander une permission, présenter des excuses, demander une information et demander une chose ou exprimer un souhait, etc.) est également une priorité.

Dans un deuxième temps, il semble que l'évaluation de l'oral cause beaucoup de problèmes aux enseignants. En effet, ils reconnaissent avoir beaucoup de mal à organiser l'évaluation de l'oral, entre autres, parce que l'oral ne s'évalue pas comme l'écriture. Toutefois, afin d'aider leurs élèves à améliorer leur compétence à communiquer oralement, les enseignants croient important d'explicitier les critères d'évaluation aux élèves, de leur fournir diverses rétroactions, qu'elles soient orales ou écrites, de conserver des traces de l'évaluation et d'adapter les outils selon le type d'évaluation à réaliser. Parmi les critères d'évaluation utilisés pour évaluer l'oral, en production, les faits de langues sont les plus utilisés alors qu'en compréhension, la prise d'une posture d'écoute est la plus utilisée. Nous avons également constaté que les enseignants évaluent davantage à partir de diverses observations menées au quotidien. Pour ce faire, ils utilisent des grilles d'évaluation et d'observation ainsi que la consignation de données. Cela laisse donc peu de place aux élèves pour participer à l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Les enseignants du primaire utilisent donc peu l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs comme moyens d'évaluer l'oral.

Dans un troisième temps, il apparaît que les enseignants consultent peu les revues professionnelles et davantage leurs collègues ou les documents sur la progression des apprentissages (MÉLS, 2011) pour l'enseignement de l'oral alors que pour l'évaluation, la situation est inverse. En effet, les enseignants disent préférer utiliser les outils d'évaluation que proposent les revues professionnelles plutôt que tout autre disponible (outils provenant de collègues, de manuels didactiques, etc.).

**Mots clés :** Oral, enseignement, évaluation, pratiques déclarées, primaire.

## INTRODUCTION

Il y a plus de quarante ans, dans les écoles québécoises, l'oral se limitait principalement aux récitations, aux exercices de diction et à la phonétique (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1969; Lebrun et Boyer, 2006; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). Par la suite, l'enseignement de l'oral s'est intéressé à l'intention de communication, à la prise en compte de l'auditoire et à la structuration de l'exposé. À l'heure actuelle, de nouveaux outils ont été conçus par les chercheurs pour faciliter la tâche des enseignants qui sont appelés à enseigner divers éléments spécifiques de l'oral, les éléments prosodiques par exemple (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007; Lafontaine 2011). Avec l'évolution de la place de l'oral dans les programmes, force est de constater que l'oral occupe une partie importante de la didactique du français. Malgré cela, l'oral demeure le parent pauvre de la didactique du français (Schneuwly, De Pietro, Dolaz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, 1996-1997; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Dumais, 2008). Pourtant, les recherches ont également montré que l'enseignement et l'évaluation de l'oral sont possibles. Il est à noter que dans le cadre de ce mémoire, le terme « oral » représente tout aussi bien la production que la compréhension orales.

Le premier chapitre présente la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement du français, ainsi que la problématique de l'enseignement puis de l'évaluation de l'oral. Pour terminer ce premier chapitre, nous faisons une synthèse des recherches qui touchent le primaire et la didactique de l'oral. Sur ces constats, nous formulons également notre question de recherche.

Ensuite, le deuxième chapitre présente les assises théoriques sur lesquelles repose notre recherche. Nous y définissons les concepts de pratiques enseignantes, de pratiques d'enseignement, de pratiques observées et de pratiques déclarées. De plus, nous présentons des recherches menées en didactique de l'oral au primaire, puis nous

faisons l'état de la situation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Ce deuxième chapitre se termine avec la formulation de nos objectifs de recherche.

Par la suite, le troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche. Nous y décrivons le type de recherche, la méthode d'échantillonnage utilisée, les caractéristiques de notre échantillon, l'instrument de recherche, le déroulement de la recherche, notre outil de recherche et nos méthodes d'analyse puis nous terminons avec les considérations éthiques.

Pour poursuivre, le quatrième chapitre présente les résultats de notre recherche. Notre questionnaire ayant été rempli par 192 enseignants du primaire du Québec, il nous a été possible d'en apprendre davantage en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats pour chacune des questions. Nous avons identifié les énoncés avec lesquels les enseignants sont majoritairement en accord ou en désaccord puis décrire les pratiques les plus fréquentes et les moins fréquentes, et ce, tant en ce qui concerne l'enseignement que l'évaluation de l'oral. Nous terminons ce chapitre avec une synthèse complète des résultats les plus marquants.

Finalement, le cinquième chapitre présente la discussion issue de l'analyse des résultats. En plus de reprendre l'ensemble des résultats de notre recherche, nous faisons un retour sur chacun de nos objectifs spécifiques et faisons plusieurs liens entre les recherches précédemment présentées.

## CHAPITRE I

### LA PROBLÉMATIQUE

L'enseignement du français occupe une place importante dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). À l'intérieur de ce programme de formation, la discipline français est divisée en trois volets, et ce, autant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire. Ces trois volets sont la lecture, l'écriture et la communication orale<sup>1</sup>. Ainsi, chacun de ces trois volets doit occuper une place importante dans l'enseignement du français dès le début de la scolarité (Le Cunff et Jourdain, 1999; Métra, 2010; Charron, Bouchard et Bégin, 2011). En ce sens, chacun des trois volets se doit d'être enseigné et évalué de façon adéquate. Or, les recherches en didactique du français ont montré que l'oral n'a pas la même importance pour tous les enseignants. En effet, pour plusieurs, il est peu pris en compte et occupe souvent une place limitée, après l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Maurer, 2001; Sénéchal et Chartrand, 2011). Sénéchal et Chartrand (2011) précisent même qu'en classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral pour les enseignants du secondaire interrogés dans leur recherche.

Ce chapitre présente la problématique de notre recherche en didactique du français et plus précisément en didactique de l'oral. Il est question de la place de l'oral dans l'enseignement du français, de l'enseignement de l'oral, de l'évaluation de l'oral et de

---

<sup>1</sup> Il est important de préciser que le *programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) utilise le terme communication orale. Dans ce mémoire, nous utiliserons plutôt le terme « oral » puisqu'il est le plus fréquent dans l'ensemble des recherches consultées. De plus, dans le cadre de ce mémoire, le terme « oral » comprend tout autant la production orale que la compréhension orale (Legendre, 2005; Robert, 2008; Dumais, 2012c).

la recherche en enseignement et en évaluation de l'oral au primaire. Notre question de recherche est également présentée à la fin de ce chapitre.

### **1.1 La place de l'oral dans l'enseignement du français**

Dans les dernières années, plusieurs recherches ont montré que l'enseignement de l'oral est le parent pauvre de la didactique du français (Schneuwly, De Pietro, Dolaz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd, 1996-1997; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Dumais, 2008), même si, lorsque nous analysons les programmes des 40 dernières années, nous constatons que la place qu'occupe l'oral est en constante croissance.

En ce sens, au primaire, le programme par objectifs de 1979<sup>2</sup> présentait des contenus d'apprentissage précis et organisés pour chaque degré (Saint-Jean et Milot, 1980). Ce programme comprenait trois parties : les objectifs généraux, les objectifs minimaux terminaux et les contenus d'apprentissage. Par exemple, en ce qui concerne la langue orale, l'objectif général était d'accroître « l'habileté à communiquer verbalement dans des situations où l'élève est alternativement locuteur et interlocuteur (destinataire) » (Ministère de l'Éducation [MÉ], 1979, p.16). Par la suite, le programme précisait des objectifs minimaux terminaux pour chacun des objectifs généraux, et ce, pour la lecture et l'écriture. Toutefois, aucun objectif minimal terminal n'était proposé pour le développement de la langue orale. Cela s'explique par le fait que les recherches datant de la parution du programme ne fournissaient pas suffisamment d'informations concernant les performances orales des enfants (Milot, 1979, MÉ, 1979). Malgré

---

<sup>2</sup> Il y a eu plusieurs versions de ce programme : 1979, 1981, 1985 et 1987. Toutefois, pour notre mémoire, nous avons consulté la version originale de 1979.

l'absence d'objectif minimal terminal pour la langue orale, le programme proposait une section intitulée « contenus d'apprentissage ». Cette section était remplie d'activités qui permettaient de développer les habiletés des élèves en langue orale, en lecture et en écriture. De plus, les connaissances et les techniques nécessaires étaient précisées, mais uniquement pour la lecture et l'écriture (Milot, 1979). Ainsi, à l'époque, l'un des reproches faits à ce programme était le fait qu'il n'insistait pas suffisamment sur les connaissances, ces dernières étant trop diluées à l'intérieur du programme surtout en ce qui a trait au développement de la langue orale (Lachapelle, 1996).

Par la suite, en 1994, un nouveau programme fit son apparition au primaire : le programme par compétences. Ce programme était très précis quant aux contenus à enseigner dans chaque discipline, et ce, pour chaque degré. Des indications précises étaient données sur les apprentissages à faire. En oral, par exemple, les genres à étudier étaient mentionnés explicitement. De plus, il était proposé que les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral soient intégrées à l'intérieur d'un projet de communication (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). Il est important de préciser que peu d'importance était accordée aux activités de compréhension orale. De plus, ce programme ne comportait aucun élément concernant les stratégies ou les façons d'enseigner l'oral (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007).

Depuis 2001, les enseignants utilisent le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001). Ce programme est, tout comme le précédent, un programme basé sur l'approche par compétences. Toutefois, il intègre le concept de compétences disciplinaires et de compétences transversales. Par exemple, à l'intérieur du domaine des langues se retrouvent deux disciplines : le français, langue d'enseignement, et l'anglais, langue seconde. Dans le cas de la première discipline, elle se décline en quatre compétences : Lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. Dans ce programme,

l'oral est d'abord considéré comme une compétence disciplinaire, en français langue d'enseignement, mais aussi en tant que compétence transversale. De cette façon, l'oral est reconnu comme nécessaire dans toutes les disciplines (Lafontaine et Le Cunff, 2005). Ainsi, ce programme accorde une importance particulière au développement des compétences langagières des élèves du primaire (Lafontaine et Le Cunff, 2005).

Par contre, il rompt avec une longue tradition en ne donnant aucune indication précise sur la progression des apprentissages (Chartrand, 2009; Dumais, 2012c). Toutefois, l'accent est mis sur l'importance de favoriser les activités d'oral réflexif et intégré à l'intérieur de diverses situations de communication (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). Ce nouveau programme a créé un malaise chez le corps enseignant québécois étant donné le peu de précisions quant à la progression des apprentissages, ce qui a incité la création de progressions des apprentissages (MÉLS, 2012a; Chartrand, 2008).

Avec l'arrivée de la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011), tout est en place pour que l'on accorde une importance particulière à l'oral. En effet, la progression rattachée à la compétence disciplinaire « communiquer oralement » est divisée en deux parties. La première présente les connaissances et stratégies à enseigner aux élèves, alors que la seconde partie présente des situations où l'utilisation des connaissances et des stratégies est nécessaire. Il s'agit pour l'enseignant de pistes pour l'enseignement des diverses connaissances et des stratégies prescrites. Pourtant, certains auteurs (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Dumais, 2012c) prétendent que cette progression ne définit pas suffisamment les savoirs et les objets d'enseignement et d'apprentissage.

Une nouveauté importante apparaît également à l'intérieur du programme de 2001 et est renforcée par l'arrivée de la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) soit le

lien étroit entre la production orale et la compréhension orale. En effet, en 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) accordait une importance égale à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'oral en français langue d'enseignement. Or, depuis le dévoilement du programme de 2001, la place qu'occupe l'oral a quelque peu changé (Dumais et Lafontaine, 2011). En effet, l'arrivée d'un bulletin unique a forcé le gouvernement à revoir la pondération et l'oral n'occupe plus que 20 % du résultat final en français langue d'enseignement. Pourtant, plusieurs chercheurs, dont Nidegger (1994), Lafontaine (2007 et 2011) et Dumais (2012c), prétendent que l'oral devrait occuper une place aussi centrale que l'écriture et la lecture, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. En ce sens, Le Cunff et Jourdain (1999) précisent que l'oral, tout comme la lecture et l'écriture, relève de compétences à construire à l'école. Or, dans le milieu scolaire, tant au Québec qu'en Europe francophone, la proportion du temps d'enseignement accordée à chacun des volets n'est pas toujours égale (Maurer, 2001; Sénéchal et Chartrand, 2011). « On assiste donc à un paradoxe : d'un côté, les différents documents officiels mentionnent l'oral [...] comme devant faire l'objet d'un enseignement, les enseignants les jugent utiles, voire nécessaires, pourtant, dans les faits, peu y consacrent du temps » (Soussi, Baumann, Dessibourg, Broi et Martin, 1998, p. 16).

Ainsi, nous savons qu'il importe d'enseigner l'oral parce qu'il apparaît comme une compétence à développer selon les programmes, mais également parce qu'il permet une maîtrise de la langue et représente une des conditions majeures de la réussite scolaire des élèves (Le Cunff et Jourdain, 1999; Métra, 2010; Charron, Bouchard et Bégin, 2011). Tout comme pour la lecture et l'écriture, le développement de la compétence à communiquer oralement amène l'enfant à mieux comprendre le monde qui l'entoure (Dumais, 2011a). En ce sens, la maîtrise de la langue orale active la réflexion de l'élève, elle l'engage dans un dialogue structuré qui l'aide à produire du sens et à faire des apprentissages, elle approfondit sa compréhension et son expression, elle lui fait développer des compétences sociales, elle lui fait prendre en

compte les autres et elle lui permet de construire son identité propre (Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2004; Lafontaine, 2008; Delamain et Spring, 2009; Métra, 2010; Charron, Bouchard et Bégin, 2011; Dumais, 2011a). Ainsi, les élèves sont en mesure de mieux se débrouiller dans la vie et ont plus de chances de persévérer et de réussir, non seulement sur le plan scolaire, mais tout au long de leur vie (MÉO, 2004; Trehearne, 2005). Cette dernière réflexion a aussi été reprise par plusieurs auteurs qui soutiennent que le développement de la compétence à communiquer oralement et à écouter est à la base du développement de la littératie des enfants (Trehearne, 2005; Lebrun, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2010a; Martin, Lafortune et Sorin, 2010; Dumais et Bergeron, 2012).

L'oral, en tant que compétence transversale, est essentiel à l'ensemble des apprentissages, et ce, dans toutes les disciplines (Trehearne, 2005). Métra (2010, p. 86) ajoute même que « la maîtrise de la langue orale est la condition d'une bonne scolarité pour l'enfant et cette bonne maîtrise de la langue participe à la construction de l'identité personnelle, tout comme elle en est aussi une résultante ». Il importe donc d'enseigner l'oral pour l'oral afin de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Cela sous-entend qu'il est nécessaire de considérer l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage autonome au service des élèves (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001). Or, des recherches en didactique de l'oral ont permis de déterminer que l'oral, en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, occupe une place restreinte dans l'enseignement du français au secondaire (Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2008). Toutefois, aucune recherche n'a encore été menée à propos de la place qu'occupe l'oral dans l'enseignement du français au primaire. Nous en savons très peu sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation en classe du primaire ainsi que sur la façon dont tout cela est orchestré (Dumais et Lafontaine, 2011). À l'heure actuelle, il existe, en quelque sorte, un vide théorique, ce que notre recherche tente de combler.

En somme, le tableau 1.1. présente une analyse des programmes depuis le programme par objectifs de 1979 jusqu'au programme actuel. Nous avons également ajouté à ce tableau les éléments de la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) qui concernent la compétence à communiquer oralement.

Tableau 1.1  
Analyse des programmes des 40 dernières années

	<i>Programme d'études</i> (MÉ, 1979) Programme par objectifs	<i>Programmes d'études</i> (MÉQS, 1994) Programme par compétences	<i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (MÉQ, 2001)	<i>Progression des apprentissages</i> (MÉLS, 2011)
<b>Éléments positifs</b>	Organisé de façon hiérarchique à l'aide d'objectifs généraux, d'objectifs minimaux terminaux et de contenus d'apprentissage précis  Organisation des contenus pour chaque degré	Intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral à l'intérieur d'un projet de communication  Contenus d'apprentissage très précis  Organisation des contenus pour chaque degré  Présentation des genres à travailler	Programme par compétences (disciplinaires et transversales)  L'oral est disciplinaire et transversal  On y renforce le lien entre la production et la compréhension orales  On y favorise les activités d'oral réflexif et intégré à l'intérieur de diverses situations de communication	Présentation des connaissances et des stratégies à développer par les élèves ainsi que de pistes pour faciliter le travail de l'enseignant  On y développe autant les connaissances et stratégies pour la production que pour la compréhension orales
<b>Éléments négatifs</b>	Connaissances diluées dans le programme	Peu d'importance accordée aux activités de compréhension orale  Aucun élément de stratégies ou de façons d'enseigner	Aucune indication précise concernant la progression des apprentissages	Aucune définition des savoirs et des objets d'enseignement et d'apprentissage de l'oral

Ce tableau permet de mieux cerner la place qui est réservée à l'oral à l'intérieur de chacun des programmes. Cette place étant croissante avec le temps, il apparaît important que les enseignants puissent enseigner l'oral afin de permettre à leurs élèves de développer leurs compétences à communiquer oralement. Pourtant, l'enseignement de l'oral représente un problème particulier pour plusieurs enseignants (Béatrix Köhler et Piguët, 1991; Lafontaine, 1995; Bergeron, 2000; Grandaty, 2001; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, 2011).

## **1.2 L'enseignement de l'oral**

Selon Dumais et Lafontaine (2011), l'oral fait un retour en force avec l'arrivée du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001). Toutefois, nous avons recensé très peu de recherches en didactique de l'oral au Québec. Précisons que la situation semble la même dans l'ensemble de la francophonie. Seulement quelques recherches proviennent de l'Europe et présentent des résultats intéressants pour le domaine de la didactique de l'oral. Cela explique la présence de références tant européennes que québécoises dans la présente section. Ainsi, dans l'ensemble de la francophonie, plusieurs recherches ayant pour objet l'enseignement ou l'évaluation de l'oral révèlent que l'oral occupe une place relativement modeste dans les pratiques d'enseignement (Nidegger, 1994; Le Cunff et Jourdain, 1999; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011). En ce sens, Le Cunff et Jourdain (1999, p. 24) affirment que « dans les pratiques courantes à l'école primaire, les situations dans lesquelles l'enseignant travaille explicitement l'oral sont rares ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que même « si les instructions officielles préconisent d'enseigner l'oral, elles ne disent pas comment faire. Les chercheurs et les auteurs d'ouvrages de didactique du français à l'école primaire s'occupent encore peu de l'oral et de son enseignement » (Le Cunff et Jourdain, 1999, p. 7). Cela s'explique en partie par le fait que les recherches en didactique de l'oral se sont développées beaucoup

plus récemment que celles en didactique de l'écriture et de la lecture (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002), particulièrement en Europe francophone.

Malgré le nombre croissant de recherches ayant pour objet la place de l'oral dans l'enseignement du français et le fait que la didactique de l'oral soit maintenant un objet de recherche important pour la communauté scientifique (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Dumais et Lafontaine, 2011; Bergeron et Plessis-Bélair, 2012), son enseignement pose toujours problème aux enseignants (Béatrix Köhler et Piguet, 1991; Lafontaine, 1995; Bergeron, 2000; Grandaty, 2001; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, 2011). Cela reflète un constat fait par Schneuwly, De Pietro, Dolaz, Dufour, Érard, Haller, Kaneman, Moro et Zahnd (1996-1997) soutenant le fait que l'enseignement de la langue orale est le parent pauvre de la didactique de la langue maternelle. Les chercheurs vont même jusqu'à prétendre que la situation s'applique à toute l'histoire de la didactique de l'oral et probablement à l'ensemble de la francophonie (Béatrix Köhler et Piguet, 1991; Lafontaine, 1995; Schneuwly et al., 1996-1997; Bergeron, 2000; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Plusieurs facteurs peuvent expliquer que les enseignants éprouvent un certain malaise lorsque vient le temps d'enseigner et d'évaluer l'oral (Bergeron, 2000; Garcia-Debanc, 2004a; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2010 b et 2012b). Ceux-ci sont explicités dans la prochaine section.

### **1.2.1 Les difficultés en enseignement de la production orale**

Contrairement à la situation en lecture et en écriture, les enseignants manquent de connaissances, d'outils et de références pour l'enseignement de l'oral (Nidegger, 1994; Le Cunff et Jourdain, 1999; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007). Ainsi, le manque de précision dans les programmes, la distinction entre l'oral objet et l'oral médium d'enseignement, la méconnaissance du

fonctionnement spécifique de l'oral, l'aspect transversal de l'oral ainsi que le manque de formation en didactique de l'oral sont tous des facteurs qui expliquent le malaise et les difficultés que ressentent les enseignants lorsque vient le temps d'enseigner l'oral.

La première difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants relève du manque de précision dans les programmes de formation (Nidegger, 1994; Lazure, 1994; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Les indications proposées pour l'enseignement de l'oral dans les programmes d'études québécois et européens sont très peu développées (Schneuwly et al., 1996-1997; Soussi et al., 1998; Lafontaine, 2001; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002). De plus, il y a très peu d'indications sur les critères de progression à l'intérieur des programmes de formation (Lazure, 1994; Maurer, 2001; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Dumais, 2012c). Selon Plessis-Bélaïr (1994) et Fisher (2007a), il n'existe pas non plus de traditions en enseignement de l'oral; du moins, pas comme il en existe du côté de la lecture ou de l'écriture (Bergeron, 2000). Même si l'on sait que l'enseignement de l'oral s'est longtemps limité au seul genre qu'est l'exposé oral (Bertrand, 2012), nous savons qu'il est possible d'enseigner d'autres genres (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2011).

Une deuxième difficulté importante pour les enseignants concerne la distinction entre l'oral comme outil de communication (transversal) et l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage (Grandaty et Turco, 2001; Plessis-Bélaïr, Comtois, Cardin et Cauchon, 2009). Ainsi, malgré l'importante présence de l'oral dans la classe, il n'est que rarement travaillé en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage (Béatrix Köhler et Piguet, 1991; Le Cunff et Jourdain, 1999; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Lafontaine, 2001). Le fait que l'oral soit présent dans toutes les disciplines, et même à l'intérieur de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, explique que certains enseignants fassent disparaître l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage à part entière (Sarrasin, 1984; Garcia-Debanc, 2004b).

Une troisième difficulté est liée à la planification d'un enseignement de l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, il est nécessaire que les enseignants connaissent les objets d'enseignement et d'apprentissage de l'oral. Pourtant, ceux-ci ne semblent pas suffisamment connaître les particularités de l'oral, ni son fonctionnement spécifique (Schneuwly et al, 1996-1997; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Garcia-Debanc, 2004 b; Lafontaine et Messier, 2009; Mottet, 2009; Dumais, 2012c). Il est ainsi difficile pour eux de planifier l'enseignement de l'oral comme ils le font pour la lecture ou l'écriture (Garcia-Debanc, 2004b) : « L'oral n'ayant qu'un statut de moyen, les compétences langagières orales sont rarement considérées comme des buts, donc traduites en objectifs pédagogiques; elles ne sont guère travaillées, ou seulement d'une manière ponctuelle » (Le Cunff et Jourdain, 1999, p. 5). Cela explique que les enseignants ne planifient que rarement des activités d'oral et ne connaissent pas les principes selon lesquels ils peuvent enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage (Garcia-Debanc, 2004a).

Une quatrième difficulté pour les enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'oral est le manque de formation à ce sujet, et ce, tant en formation initiale qu'en formation continue (Messier, 2004 et 2007; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Fisher, 2007 b; Viola, Dumais et Messier, 2012). En effet, ces dernières années, les programmes en formation initiale à l'enseignement ont beaucoup évolué et une plus grande place est accordée à l'oral en formation initiale (Viola, Dumais et Messier, 2012). Toutefois, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont reçu une formation en didactique de l'oral. Il y a quelques années, celle-ci n'était que peu présente dans les programmes de formation initiale à l'enseignement (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Messier, 2004). En ce qui concerne la formation continue des enseignants à l'oral, celle-ci semble également peu présente (Lafontaine, 2005; Lafontaine et Le Cunff, 2006).

### 1.2.2 Les difficultés en enseignement de la compréhension orale

Ainsi, l'enseignement de l'oral semble poser problème aux enseignants sur plusieurs plans comme nous venons de le montrer. Toutefois, ces difficultés concernent davantage le volet de la production orale. Nous devons donc nous questionner sur l'enseignement de la compréhension orale. À l'heure actuelle, les chercheurs s'entendent pour dire que « la compréhension orale est la laissée-pour-compte de l'enseignement du français » (Dumais et Bergeron, 2012, p.52). En ce sens, les enseignants qui enseignent l'oral se concentrent davantage sur le volet production au détriment du volet compréhension (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011; Lafontaine et Dumais, 2012; Sénéchal, 2012). Pourtant, du côté de l'écrit, le volet compréhension en lecture est autant enseigné que le volet production de l'écriture, et ce, du primaire au secondaire (Dumais et Bergeron, 2012). Alors que plusieurs recherches s'attardent à la compréhension de l'écrit, très peu s'intéressent à la compréhension orale (Soussi et al, 1998; Martin et Soussi, 1999; Dumais et Bergeron, 2012). La compréhension orale est parfois un objet d'étude uniquement lors des premiers apprentissages. En effet, selon Giasson (2011), les habiletés des jeunes élèves en compréhension orale se répercutent sur leur apprentissage de la lecture. Tout au long des premiers apprentissages, les jeunes enfants ont à faire des liens entre la compréhension d'un texte oral et la lecture d'un texte écrit (Soussi et al., 1998; Dumais et Bergeron, 2012). Ainsi, l'enseignement de la compréhension orale tout comme la production orale semble poser problème aux enseignants pour diverses raisons.

Cornaire (1998), qui traite de l'enseignement de la compréhension orale en langue seconde, a tenté de déterminer quelques-unes de ces raisons. Toutefois, nous remarquons que la problématique semble être la même dans le cas de l'enseignement de la compréhension orale en français langue première. Selon Cornaire (1998), la première raison qui fait en sorte que la compréhension orale soit négligée est le fait

que les élèves apprendraient par osmose, c'est-à-dire que, puisque les élèves écoutent l'enseignant tout au long de la journée, ils n'auraient d'autres choix que d'améliorer leur compétence à comprendre un message oral. L'apprentissage de la compréhension orale se ferait naturellement (Doré, 2012). Selon Martin et Soussi (1999), « on ne la prend guerre en compte dans les pratiques quotidiennes, comme si elle était définitivement acquise ».

La deuxième raison est le fait que les enseignants ne savent pas comment faire. Ainsi, certains se contentent de faire quelques exercices, sans nécessairement enseigner de stratégies qui soutiennent la compréhension orale (Cornaire, 1998). En effet, selon Lafontaine et Pharand (2011), les stratégies d'écoute sont peu nombreuses et peu documentées. Selon Martin et Soussi (1999), il est plus qu'urgent de proposer aux enseignants une didactique de la compréhension de l'oral pour leur permettre d'enseigner adéquatement cette dernière. En effet, « la compréhension de l'oral ne fait que très rarement l'objet d'un apprentissage spécifique [...] » (Martin et Soussi, 1999, p.377).

Finalement, la troisième raison est le fait que les évaluations de la compréhension orale ne sont pas liées à des situations réelles de communication (Cornaire, 1998). Il faut dire que cette troisième raison peut relever davantage de l'aspect langue seconde que langue première puisque, de façon générale, nous savons qu'il existe peu de matériel pour l'enseignement ou l'évaluation de la compréhension orale en langue première (Dumais, 2012; Sénéchal, 2012). Selon Cornaire (1998), cette pénurie de recherches priverait les enseignants d'assises théoriques et didactiques.

En somme, nous avons présenté plusieurs raisons pour lesquelles les enseignants travaillent peu l'oral, tant le volet de la production que celui de la compréhension. Ces diverses difficultés concernent l'enseignement de l'oral, mais plusieurs difficultés ont également été recensées en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral.

### **1.3 L'évaluation de l'oral**

Nous savons qu'il importe d'évaluer l'oral, non seulement parce qu'il s'agit d'une exigence du MÉQ (2001), mais également parce que l'évaluation de l'oral permet à l'élève d'obtenir des rétroactions qui lui permettent ensuite d'améliorer sa compétence à communiquer oralement (Garcia-Debanc, 2004 b; Dumais, 2011b). L'évaluation de l'oral avait donc comme principal objectif de fournir des rétroactions à l'élève. Ces rétroactions seraient faites à partir de traces concernant la compétence de l'élève à communiquer oralement. Or, les quelques recherches menées au Québec en didactique de l'oral nous apprennent que les enseignants éprouvent plusieurs difficultés à évaluer cette compétence (Lafontaine et Le Cunff, 2006; Dumais, 2008 et 2010 b; Lafontaine et Messier, 2009). Pourtant, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2004, p. 11) insiste sur le fait que l'évaluation doit être

« intégrée au processus d'apprentissage, l'évaluation [servant] avant tout à soutenir la démarche de l'élève. Les rétroactions données par l'enseignant portent tant sur l'adéquation entre la langue utilisée et son contexte de réalisation que sur les stratégies employées pour apprendre la langue. Elles doivent l'amener à s'interroger sur le fonctionnement de la langue et à poser un regard réflexif sur la qualité de sa démarche d'apprentissage. Elles doivent aussi l'aider à prendre conscience des progrès accomplis. »

#### **1.3.1 Les difficultés en évaluation de la production orale**

Ainsi, pour aider les élèves à mieux cheminer dans le développement de leurs compétences, Lafontaine (2007) et Dumais (2011b) précisent qu'il est nécessaire d'évaluer seulement ce qui a été enseigné au préalable, et ce, selon une démarche didactique claire. À la suite de cet enseignement, il est primordial pour l'enseignant

de reprendre ce qui a été enseigné afin d'expliquer les critères d'évaluation aux élèves (Dumais, 2012b). En évaluation de l'oral, les rétroactions sont nécessaires et elles doivent être bien utilisées pour être efficaces (Berset Fougerand, 1991; Tochon, 2001; Tremblay, 2003; Miyata, 2004; Brookhart, 2010; Dumais, 2012b). Elles favorisent la communication (Bélaïr, 1999) et, lors de l'évaluation de l'oral, il est plus que nécessaire de favoriser cette communication ainsi que la coopération, la collaboration et l'autoévaluation (Dumais, 2011b). Il est aussi important de favoriser la réflexion des élèves quant à leur façon de communiquer et celle des autres dans le but d'émettre des rétroactions pertinentes et cohérentes qui permettront à chacun de s'améliorer (Dumais, 2008 et 2011c).

De plus, pour bien évaluer la compétence à communiquer oralement des élèves, il est primordial pour les enseignants de conserver des traces comme cela est fait en lecture et en écriture (Lafontaine, 2007; Dumais, 2011b). À l'oral, les productions des élèves peuvent être filmées ou enregistrées. Cela permet à l'enseignant d'y revenir lors d'une évaluation en différé et ainsi d'être libéré du stress de noter les présentations au moment des productions (Lafontaine, 2007) ou encore à l'élève de s'observer afin de procéder à une autoévaluation de ses performances (Dumais, 2011b). Toutes ces traces combinées permettent une évaluation beaucoup plus complète des élèves et facilitent l'observation de la progression du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

En outre, les recherches en didactique de l'oral, tant québécoises qu'euro péennes, identifient peu d'avantages et identifient de multiples problèmes concernant l'évaluation de cette compétence (Béatrix Köhler et Piguët, 1991; Nidegger, 1994; Maurer, 2001; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Garcia-Debanc, 2004 b; Dumais, 2008 et 2011c). L'un des avantages relevé par la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2006), menée auprès d'un nombre restreint d'enseignants du primaire au Québec et en France, concerne l'évaluation de l'oral. Selon cette recherche, les

enseignants québécois interrogés croient que l'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage. D'ailleurs, cette idée est reprise dans le cadre d'évaluation des apprentissages du primaire (MÉLS, 2012b).

Or, plusieurs autres recherches font état de l'inconfort des enseignants quant à la difficulté que représente l'évaluation de l'oral (Béatrix Köhler et Piguët, 1991; Nidegger, 1994; Maurer, 2001; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002; Garcia-Debanc, 2004 b; Fisher, 2007 b; Lafontaine, 2007; Dumais, 2008 et 2011c). L'évaluation de l'oral n'est pas une tâche facile pour les enseignants, même pour ceux d'expérience (Bergeron, 2000; Lavoie, 2012). Cela peut s'expliquer par le fait que l'oral est un processus difficilement « critériable », c'est-à-dire que les objectifs restent généraux (Doutreloux, 1989; Lafontaine, 2001 et 2007; Maurer, 2001; Fisher, 2007b). Cela renforce le sentiment des enseignants qui croient évaluer de façon subjective la compétence orale de leurs élèves (Garcia-Debanc, 1999; Le Cunff et Jourdain, 1999; Fisher, 2007 b; Lafontaine, 2007; Dumais, 2008 et 2011b). De plus, les critères d'évaluation de l'oral leur semblent flous, peu fiables et surtout très hétérogènes (Le Cunff et Jourdain, 1999; Grandaty, 2001; Garcia-Debanc, 2004 b; Dumais, 2012b). Une autre recherche, celle de Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012), précise qu'il y a un manque en ce qui a trait à la progression dans le niveau de difficulté que représentent les diverses situations présentées aux élèves ainsi que dans les critères d'évaluation. Ainsi, toutes ces difficultés montrent bien le fait que les façons d'évaluer l'oral manquent d'uniformité, sont variables d'une classe à l'autre et surtout très marginales (Perrenoud, 1988; Lafontaine, 2007; Dumais, 2008).

D'autres recherches attribuent le malaise que ressentent les enseignants par rapport à l'évaluation de l'oral à la quantité ou au type de traces laissées par l'oral (Garcia-Debanc, 1999; Dumais, 2008). En effet, contrairement à l'écrit, l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps, laisse peu de traces et requiert l'utilisation de matériel

particulier avec lequel les enseignants ne sont pas toujours à l'aise (Garcia-Debanc, 2004 b; Fisher, 2007 b; Dumais, 2008).

### **1.3.2 Les difficultés en évaluation de la compréhension orale**

En ce qui concerne plus précisément l'évaluation du volet compréhension orale, très peu de chercheurs se sont attardés à ce sujet. À l'heure actuelle, les quelques recherches sur le sujet nous apprennent que ce volet est encore plus délicat à évaluer que la production orale (Garcia-Debanc, 2004b). En effet, les recherches de Lafontaine (2007), de Lentz (2009) et de Lafontaine et Messier (2009) ont montré que les enseignants tiennent pour acquis que la compréhension orale n'a ni besoin d'être enseignée ni évaluée puisque les élèves écoutent déjà depuis leur enfance. Ainsi, notre recherche permettra d'en connaître davantage en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral, tant sur le plan de la production que sur celui de la compréhension orales. De plus, il sera possible de comparer nos résultats à ceux d'autres recherches menées en didactique de l'oral au primaire, et ce, malgré qu'elles soient peu nombreuses.

### **1.4 La recherche en enseignement et en évaluation de l'oral au primaire**

Depuis quelques années, les recherches ayant pour objet l'enseignement et l'évaluation de l'oral sont de plus en plus nombreuses (Schneuwly et al., 1996-1997; Dumais, 2008; Simard *et al.*, 2010; Dumais et Lafontaine, 2011). Notons, entre autres, deux modèles didactiques de l'enseignement de l'oral qui ont vu le jour (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001) et qui ont permis des percées importantes en didactique de l'oral. Cela explique la motivation des chercheurs à poursuivre leurs recherches dans ce domaine. Or, malgré un intérêt marqué pour les recherches en didactique de l'oral, la plupart d'entre elles ont pour objet d'étude l'enseignement ou l'évaluation de l'oral au secondaire. Dumais et Lafontaine (2011) prétendent que peu

de recherches ont été menées au primaire, ce qui explique le peu de connaissances que nous possédons dans ce domaine. Ainsi, nous croyons que notre recherche permettra d'apporter de nouvelles connaissances au domaine de la didactique de l'oral.

À l'heure actuelle, parmi les rares recherches effectuées au primaire, citons la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005) qui a permis d'en connaître davantage sur certaines pratiques enseignantes au Québec et en France. Les sujets de cette recherche incluaient quatre enseignants québécois et six enseignants français du préscolaire au secondaire. Concernant la formation universitaire, les enseignants démontrent un intérêt envers la formation continue et croient que la formation initiale doit intégrer la didactique de l'oral, et ce, même s'ils n'ont reçu aucune formation de ce type. De plus, les enseignants au primaire du Québec se disent habiles pour identifier les problèmes oraux de leurs élèves. Toutefois, ils ne se sentent pas qualifiés pour les pallier. Ainsi, il est clair pour les enseignants québécois et français qu'ils manquent de la formation et du matériel pour l'enseignement de l'oral. Quant à l'évaluation de l'oral, tous les enseignants de cette recherche soutiennent qu'il y a un manque en ce qui a trait aux outils pour l'évaluation de l'oral. Ils précisent également qu'il existe une distinction importante à faire entre ce qui est proposé par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) et ce qui est fait en classe. Un exemple de cela est le fait que malgré la recommandation du MÉQ (2001) concernant l'utilisation de l'entrevue pour l'évaluation de l'oral, aucun enseignant de la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005) n'utilise ce moyen. Toutefois, il ne faut pas oublier que les sujets de la recherche étaient peu nombreux et qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats de cette recherche à l'ensemble des pratiques des enseignants du Québec. Malgré ce fait, cette recherche exploratoire demeure une importante source d'informations pour la recherche en didactique de l'oral au primaire. Une autre étude, plus récente, celle de Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon (2009), a pu nous en apprendre davantage sur certains points de vue et

pratiques de 12 enseignants du primaire et de leurs élèves en ce qui concerne certains éléments de l'oral. L'un des objectifs de cette recherche était d'« approfondir la connaissance des pratiques actuelles des enseignants du primaire quant à leurs interventions en français oral et à leur utilisation de l'oral en contexte d'enseignement et d'apprentissage dans les classes » (Plessis-Bélaïr et al., 2009, p.135). Parmi les résultats de cette recherche, nous retrouvons le fait que les enseignants considèrent parfois difficile, dans le contexte de la classe, le fait de structurer le temps de parole alloué à chaque élève. La recherche nous informe également sur certaines pratiques des enseignants auxquelles nous reviendrons dans la deuxième section. Or, les auteurs de la recherche précisent que les résultats d'une recherche collaborative « fournissent également un exemple de la perception générale des enseignants du primaire au sujet de la communication orale » (Plessis-Bélaïr et al., 2009, p. 140). En effet, au moment où cette recherche a été menée, très peu de chercheurs s'étaient aventurés dans ce domaine qu'est la didactique de l'oral au primaire et cette recherche, malgré le nombre restreint d'enseignants auprès desquels elle s'est déroulée, nous en apprendait un peu plus sur les pratiques des enseignants.

Une troisième recherche, celle de Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012), menée auprès de 50 enseignants du primaire et de 12 enseignants du secondaire de la Communauté française de Belgique, nous renseigne sur la façon dont l'exposé oral est enseigné, mais, surtout, évalué. Notre regard a bien sûr porté sur le volet du primaire uniquement. Nous y apprenons que les enseignants du primaire ne songent pas à la planification des apprentissages liés à l'exposé oral. Il semble que les thèmes des exposés soient choisis au hasard afin d'unifier les séquences didactiques déjà en place. De plus, selon Dumortier et al. (2012), les grilles d'évaluation utilisées sont parfois beaucoup trop complexes pour permettre l'évaluation de l'oral. Tout comme pour les recherches précédentes, Dumortier et al. (2012) fournissent plusieurs informations concernant les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants

du primaire, mais cette fois en Belgique. Nous reviendrons à ces résultats dans la deuxième section ainsi que lors de l'analyse de nos résultats.

En somme, les trois recherches présentées dans cette section ont permis de mieux cerner la problématique des pratiques des enseignants. Toutefois, aucun des résultats fournis par ces recherches ne peut être généralisé à l'ensemble des enseignants du primaire au Québec. D'abord, la recherche qualitative de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006) questionne des enseignants du primaire et du secondaire en plus de comparer certaines pratiques d'enseignants du Québec et de la France. De plus, elle ne concerne que quatre enseignants québécois. Ensuite, la recherche collaborative de Plessis-Bélair et al. (2009) a permis de connaître quelques éléments de la pratique qui concernent l'enseignement et l'évaluation de l'oral auprès d'un groupe spécifique constitué de 15 enseignants. Finalement, la recherche qualitative de Dumortier et al. (2012) concerne un seul élément de l'oral, c'est-à-dire l'exposé oral. De plus, cette recherche concerne l'enseignement et l'évaluation de l'exposé oral en Belgique au primaire et au secondaire. Ainsi, puisqu'aucune recherche n'a fourni de portrait global de la situation, il demeure un vide théorique entourant les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec.

D'autres recherches traitent de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, mais à l'ordre d'enseignement secondaire. En ce qui concerne la recherche portant sur la didactique de l'oral en milieu scolaire québécois, nous recensons la recherche de Lafontaine et Messier (2009) menée auprès de 14 enseignants et leurs 964 élèves, puis celle de Sénéchal et Chartrand (2011) menée auprès de 801 enseignants du secondaire. Ces recherches nous en ont appris un peu plus sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au niveau secondaire. Par exemple, Lafontaine et Messier (2009) confirment qu'il existe plusieurs façons de se préparer à l'enseignement ainsi que plusieurs façons de concevoir l'enseignement de l'oral. Elle nous a aussi permis de constater que les enseignants utilisent divers outils pour

l'évaluation de l'oral. Sénéchal et Chartrand (2011) affirment que les enseignants interrogés sont en accord avec le fait que l'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français et que la lecture et l'écriture ont une plus grande valeur que l'oral. Cette recherche a, elle aussi, permis d'identifier plusieurs façons d'enseigner et d'évaluer l'oral. D'ailleurs, une grande partie de celle-ci concerne l'évaluation de l'oral. Nous y apprenons que « lorsque les enseignants mettent en place des activités de communication orale, ces dernières sont rarement ou au mieux ne sont utilisées que quelquefois pour l'évaluation (en production comme en compréhension) » (Sénéchal et Chartrand, 2011, p.5). La recherche traite également des critères d'évaluation utilisés par les enseignants en vue de donner une note au bulletin. Ainsi, il sera pertinent de comparer les résultats de ces diverses études à ceux de la nôtre.

### **1.5 La question de recherche**

Malgré toutes ces recherches, tout comme le mentionnent Dumais et Lafontaine (2011), il demeure un vide théorique en ce qui concerne les pratiques des enseignants québécois du primaire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Il s'agit donc d'un besoin urgent auquel notre recherche veut répondre et la seule façon d'y arriver est de questionner les enseignants directement afin de connaître leurs pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Ainsi, notre question de recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec?

## **CHAPITRE II**

### **LE CADRE THÉORIQUE**

Ce deuxième chapitre de la recherche présente les assises théoriques sur lesquelles s'appuie notre recherche. Notre cadre théorique est divisé en quatre parties. Dans la première partie, nous faisons la distinction entre les termes de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement puis nous décrivons les limites de la recherche sur les pratiques ainsi que les fonctions de la recherche sur les pratiques. La deuxième partie nous permet de mieux comprendre la distinction entre la recherche sur les pratiques observées et celle sur les pratiques déclarées. Dans la troisième partie, nous présentons l'état de la recherche en enseignement et en évaluation de l'oral au primaire. Finalement, nous terminons par la quatrième partie qui présente les plus récentes recherches en didactique de l'oral au primaire.

#### **2.1 La recherche sur les pratiques**

La recherche sur les pratiques occupe une place importante en éducation. Plusieurs recherches en éducation (Altet, 2002; Bru, 2002; Sonntag, 2002; Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007) et certaines en didactique du français plus précisément, entre autres Lafontaine et Messier (2009), Chartrand et Lord (2009 et 2010) et Sénéchal et Chartrand (2012), abordent ces sujets. Dans cette section, il sera d'abord nécessaire de définir le concept de *pratiques enseignantes*, puis ceux de *pratiques d'enseignement* et de *pratiques d'évaluation*. Ensuite, il sera question des fonctions de la recherche portant sur les pratiques.

##### **2.1.1 Les pratiques enseignantes**

Plusieurs chercheurs en éducation définissent le concept de pratiques enseignantes (Marcel, 2001; Bru et Talbot, 2001; Altet, 2002; Lenoir, Larose Deaudelin, Kalubi et

Roy, 2002; Lefebvre, 2005). Parmi ceux-ci, Altet (2002, p. 86) définit la pratique enseignante comme

« la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ».

Cette définition est principalement axée sur l'acte d'enseigner. Cela correspond à la définition proposée par Lenoir et al. (2002) qui stipulent que la pratique enseignante, sous toutes ses formes, correspond aux actions, aux gestes, aux stratégies et aux procédures, bref, aux façons de faire de l'enseignant.

D'autres chercheurs, dont Bru et Talbot (2001), utilisent une définition plus englobante que celle d'Altet (2002) et de Lenoir et al. (2002). Ils définissent les pratiques enseignantes comme l'ensemble des pratiques qui ont pour but l'apprentissage des élèves. Cette façon de concevoir les pratiques enseignantes correspond à celle de Marcel (2001) selon laquelle les pratiques enseignantes englobent un ensemble de pratiques liées à la profession enseignante. Parmi ces pratiques, nous retrouvons entre autres les pratiques d'enseignement, les pratiques d'évaluation, les pratiques pédagogiques et les pratiques professionnelles qu'elles soient à l'école ou hors de l'école (Marcel, 2001; Maubant, Roger, Jemel et Chouinard, 2007).

De son côté, Lefebvre (2005, p.58) utilise une définition encore plus large que les précédentes. Il précise que « les pratiques enseignantes ne se déroulent pas exclusivement en salle de classe; elles sont plus globales et ont une finalité plus large

que l'apprentissage des élèves ». Cela corrobore l'idée que les pratiques enseignantes englobent un ensemble de pratiques. En fait, nous remarquons que les définitions présentées dans cette section s'emboîtent les unes dans les autres : au centre, on retrouve des définitions entourant le concept de pratiques d'enseignement (Altet, 2002; Lenoir et al., 2002); ensuite, des définitions plus larges centrées sur l'apprentissage des élèves, qui englobent des pratiques autres que l'intervention en classe (Bru et Talbot, 2001; Marcel, 2001; Maubant, Roger, Jemel et Chouinard, 2007); enfin, des définitions encore plus englobantes, qui intègrent des pratiques visant une finalité plus large que l'apprentissage des élèves (Lefebvre, 2005). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, nous nous concentrons sur les pratiques d'enseignement et les pratiques d'évaluation.

### **2.1.2 Les pratiques d'enseignement**

Plusieurs recherches portent plus spécifiquement sur le concept de pratiques d'enseignement (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Talbot, 2005; Sénéchal et Chartrand, 2012; Chartrand et Lord, 2009 et 2010). Legendre (2005), pour sa part, considère les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement comme synonymes. Il définit ces concepts comme l'« ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (Legendre, 2005, p.1066). Toutefois, cette définition n'est pas suffisamment précise. En ce sens, elle ne décrit pas le type d'activité à mettre en place par l'enseignant. De plus, il est intéressant de constater que cette définition est cohérente avec celle de Gauthier et Saint-Jacques (2002) qui, quant à eux, préfèrent le concept de pratiques d'enseignement.

Pour eux, les pratiques d'enseignement sont les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage d'une notion par les élèves en phase active de

l'enseignement (Gauthier et Saint-Jacques, 2002). Ils précisent également que les pratiques d'enseignement se situent plus particulièrement pendant l'action en classe (Gauthier et Saint-Jacques, 2002).

De son côté, Talbot (2005) définit les pratiques d'enseignement comme « l'activité déployée par l'enseignant en situation de classe, dans le but affiché que ses élèves s'engagent ou poursuivent leur activité en vue d'apprentissage » (Talbot, 2005, p. 35).

Ainsi, à ce moment de notre recherche, nous utiliserons une définition provisoire du concept de pratiques d'enseignement. Le concept de pratiques d'enseignement se définit comme l'ensemble des choix et des actions posées par l'enseignant, en classe ou en dehors de celle-ci, afin de favoriser l'engagement des élèves ainsi que leur apprentissage d'une notion (Gauthier et Saint-Jacques, 2002; Legendre, 2005; Talbot, 2005). Toutefois, notre cadre théorique permettra de mieux cerner l'ampleur de ce concept clé de notre recherche. Nous en obtiendrons une définition complète et opérationnelle au terme de ce chapitre et nous pourrons, par la suite, questionner les enseignants en ce qui a trait aux choix qu'ils prennent et actions qu'ils posent afin de favoriser l'engagement et les apprentissages des élèves. De plus, nous avons la volonté d'en connaître davantage sur la façon dont les enseignants se préparent pour l'enseignement de l'oral. Tous ces thèmes seront développés à l'intérieur de notre recherche qui permettra de connaître, non seulement, les pratiques d'enseignement de l'oral en classe du primaire, mais également les pratiques d'évaluation.

### **2.1.3 Les pratiques d'évaluation**

Tout comme pour les pratiques d'enseignement, plusieurs recherches concernent les pratiques d'évaluation (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, 1989; Paquay & Roegiers, 1999; Paquay, Carlier, Collès et Huynen, 2002; Lafontaine, 2003; Dumais,

2008; Lafontaine et Messier, 2009). Pourtant, les auteurs qui s'attardent à définir ce concept sont peu nombreux. Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé (1989) définissent les pratiques d'évaluation comme « l'ensemble des éléments impliqués dans le processus d'éducation visant à déterminer, à l'intérieur d'une classe donnée, dans quelle mesure les objectifs d'enseignement ont été atteints et/ou à quel niveau se situent les élèves ». Ainsi, le concept de pratiques d'évaluation regroupe les types d'évaluation et de mesure, les outils d'évaluation et les différents évaluateurs (Gagné et al. 1989). En ce sens, Paquay et al. (2002) ont développé sept facettes des pratiques d'évaluation des compétences : l'action, l'objet, le lieu et le moment, la fonction, les critères, les acteurs et les moyens. Selon ces auteurs, il est important de tenir compte de l'ensemble de ces facettes pour évaluer adéquatement le développement des compétences chez les élèves. Ainsi, pour chacune des facettes de l'évaluation des compétences, les auteurs ont également développé des questions qui permettent de mieux saisir les modalités de l'évaluation. Le tableau 2.1 présente les facettes, les questions et les modalités de l'évaluation des compétences développées par Paquay et al. (2002).

Tableau 2.1  
Facettes des pratiques d'évaluation de compétences (Paquay et al., 2002, p.14)

Facette	Question	Modalités
Action	« Évaluer », c'est-à-dire?	Produire des informations permettant de réguler, extraire la valeur, donner du sens... (et non pas d'abord porter un jugement ni contrôler!)
« Objet » (référé)	Sur quoi? ... précisément?	Évaluation <i>de compétences</i> (non pas une évaluation uniquement des connaissances, ni des capacités, ni des situations, ni d'une mosaïque d'objectifs spécifiques...).
Lieu Moment Fonction	Où? Quand?  Pour quoi?	Évaluation en cours de formation, mais aussi en fin de parcours.  Une évaluation pour améliorer l'apprentissage (à visée d'abord <i>formative</i> ) Mais aussi une évaluation pour faire le bilan des acquis (à visée <i>certificative</i> ) Autre fonction essentielle : motiver les apprenants.
Critères (référé)	Par rapport à quoi?	Définir des critères de qualité Réaliser des évaluations <i>critériées</i> (en référence aux objectifs visés) plutôt que <i>normatives</i> (en comparant avec les pairs) Utiliser des critères minima et des critères de perfectionnement.
« Acteurs »	Qui?	Favoriser les démarches d' <i>autoévaluation</i> en vue de développer l'autonomie. Réaliser des <i>coévaluations</i> et organiser des évaluations mutuelles.
Moyens	Comment?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grilles d'analyse critériée de performances ou de productions complexes</li> <li>- Dossier d'apprentissage, portfolio</li> <li>- Outils d'autoévaluation suscitant des activités métacognitives</li> <li>- Etc.</li> </ul>

En somme, les pratiques d'évaluation regroupent un ensemble de pratiques qui visent à mesurer l'acquisition de compétences, dans notre cas, la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire. Dans le cadre de notre recherche, il sera nécessaire de questionner les enseignants en ce qui a trait aux sept facettes de l'évaluation telles que développées par Paquay et al. (2002). De façon plus précise, il sera nécessaire de questionner les enseignants quant à la régulation, à la valeur de l'évaluation, aux objets évalués, aux périodes d'évaluation (en cours d'apprentissage

ou en vue de donner une note au bulletin), aux fonctions de l'évaluation, aux critères d'évaluation, tant de la production que de la compréhension orale, aux acteurs qui procèdent à l'évaluation ainsi qu'aux moyens et outils pour l'évaluation de l'oral.

#### **2.1.4 Les fonctions de la recherche sur les pratiques**

La recherche sur les pratiques fait état de trois fonctions (Altet, Bressoux, Bru et Lambert-Leconte, 1996; Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Tout d'abord, la fonction théorique concerne la production de connaissances générales sur les pratiques. Ensuite, la fonction opératoire permet la transformation et l'analyse de l'évolution des pratiques. Puis, la troisième fonction, que l'on pourrait appeler professionnelle, s'inspire des deux premières puisqu'à partir des connaissances sur les pratiques et de l'évolution des pratiques, la formation des futurs enseignants est adaptée afin d'améliorer l'enseignement.

Étant donné le nombre restreint de recherches ayant pour objet l'enseignement et l'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec, il semble que notre recherche soit associée à la première fonction de la recherche sur les pratiques. En effet, notre recherche a pour but la production de connaissances dans le domaine de la didactique de l'oral. Elle représente ainsi une amorce à la recherche en didactique de l'oral au primaire et pourra, ultérieurement, donner suite à d'autres recherches qui auront pour fonction l'analyse de l'évolution des pratiques ou encore la formation des futurs enseignants. Ainsi, il existe trois fonctions de la recherche sur les pratiques, mais la recherche sur les pratiques peut aussi s'intéresser à deux types de pratiques : les pratiques observées et les pratiques déclarées.

## **2.2 Les pratiques observées et les pratiques déclarées**

Les recherches portant sur les pratiques d'enseignement possèdent deux axes. Le premier permet de comprendre ce qui se passe en situation d'enseignement. Selon cet axe, l'observation des pratiques est de mise, il s'agit donc de pratiques observées, constatées ou effectives des enseignants. Il va sans dire que les recherches de ce type sont menées auprès d'un nombre restreint de participants, car cela requiert beaucoup de temps et de ressources humaines. De plus, selon Garcia-Debanc et Delcambre (2001-2002), la recherche sur les pratiques effectives des enseignants occasionne certains obstacles, dont celui de la réticence des enseignants à l'observation de leurs pratiques. Le deuxième axe de la recherche sur les pratiques concerne les pratiques dites « déclarées ». Cet axe permet d'accéder « aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée » (Lefebvre, 2005, p. 58). Il s'agit, en fait, du « dire sur le faire » (Clanet, 1998, 1999a, 1999 b et 2001, p.1). En d'autres mots, il s'agit de constater la pratique à partir de la parole de l'enseignant et, malgré que cette parole ne soit parfois pas en lien direct avec la pratique, il n'en demeure pas moins que l'étude de ces pratiques est une dimension incontournable de la recherche (Clanet, 2001).

Ces deux axes de recherche sont très importants puisqu'ils permettent d'en connaître davantage sur les façons de faire les plus fréquentes et les plus représentatives des enseignants. Puisque dans le cadre de notre recherche nous désirons connaître l'ensemble des pratiques d'enseignement en lien avec le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et souhaitons interroger les enseignants en ce qui a trait à leurs pratiques, nous aurons accès à leurs pratiques déclarées.

## **2.3 L'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire**

La recherche dans le domaine de la didactique de l'oral a beaucoup progressé ces dernières années (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Dumais, 2008 et 2011 b; Simard *et al.*, 2010; Dumais et Lafontaine, 2011). Pourtant, comme nous l'avons présenté dans la problématique, les recherches se situent davantage à l'ordre du secondaire. Ainsi, nous présentons ici trois recherches importantes qui, à notre connaissance, sont les seules à s'être intéressées à la didactique de l'oral au primaire. Ensuite, nous traitons des deux volets de l'oral, soit la production et la compréhension orales, pour finalement faire état de l'évaluation de l'oral.

### **2.3.1 Trois recherches qualitatives en didactique de l'oral au primaire**

Au Québec, nous avons recensé deux recherches qui concernent la didactique de l'oral au primaire. Il s'agit de celle de Lafontaine et Le Cunff, menée de 2002 à 2004 et publiée en 2005 et en 2006 et de celle de Plessis-Bélair et al., publiée en 2009. Dans la francophonie, nous avons également identifié une troisième recherche, menée en Belgique. Il s'agit de celle de Dumortier et al, publiée en 2012.

#### **2.3.1.1 La recherche qualitative de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006)**

La recherche qualitative de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006), en plus de nous apprendre que les enseignants n'étaient pas formés à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral et qu'ils considéraient cette formation comme importante, nous a aussi donné certaines informations concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Pour ce qui est des activités d'oral, « les enseignants québécois affirment que l'oral permet aux élèves de développer des compétences sociales telles qu'écouter, respecter l'autre, donner son opinion, accepter l'idée de l'autre, la confiance en soi et en l'autre » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 87). Les enseignants du primaire

interrogés font plusieurs activités de tous genres et insistent sur le développement du langage et sur la dimension communicative de la prise de parole. L'un des outils utilisés par les enseignants est le portfolio, qui permet d'identifier plus aisément les difficultés des élèves. Il leur donne la possibilité de mieux cerner leurs problèmes et il est ainsi possible pour eux de se donner des défis. Quant à l'évaluation de l'oral, les enseignants croient qu'il s'agit d'une aide à l'apprentissage et ils fournissent des rétroactions de types variés aux élèves. En effet, les enseignants affirment que « la rétroaction permet à l'élève d'objectiver sa propre communication orale, de faire plus d'apprentissages et plus de transferts dans ses pratiques » (Lafontaine et Le Cunff, 2006, p. 88). Ils considèrent aussi le lien entre les rétroactions et le développement de la compétence des élèves comme majeurs dans le processus. De plus, cette rétroaction doit se faire de façon régulière. Afin de contrer la subjectivité présente dans l'évaluation de l'oral, les enseignants font participer les élèves au processus en leur attribuant divers rôles. Les critères d'évaluation sont évolutifs d'une situation d'oral à une autre. Également, les enseignants québécois utilisent des grilles d'évaluation adaptées aux besoins des élèves ou de l'activité. Ces grilles sont adaptées à partir d'autres grilles fournies par les manuels didactiques, le ministère, les conseillers pédagogiques ou sont créées par eux-mêmes ou en équipe. Ainsi, les enseignants considèrent comme important le fait de conserver des traces des productions de leurs élèves. Que ce soit par l'entremise d'un portfolio, de notes d'observation, d'observations des élèves, d'autoévaluations, d'observations de l'enseignant, d'enregistrements des productions orales sur cassettes audio ou sur vidéocassettes, ils considèrent ces traces comme nécessaires. En somme, cette recherche est une importante source d'informations pour la recherche en didactique de l'oral. Or, le fait qu'elle ne concerne que deux enseignants du primaire du Québec ne permet pas la généralisation de ces pratiques à l'ensemble des enseignants du Québec.

### **2.3.1.2 La recherche collaborative de Plessis-Bélair, Comtois, Cardin et Cauchon (2009)**

La recherche de Plessis-Bélair et al. (2009) est de type collaboratif. Cela signifie qu'elle a été menée auprès d'un groupe spécifique, constitué de 5 conseillères pédagogiques et de 15 enseignants, qui ont fait appel à une chercheuse universitaire afin de leur venir en aide pour développer leurs connaissances et leurs pratiques dans le domaine de la didactique de l'oral. Ainsi, afin d'amorcer cette recherche, les chercheuses ont utilisé un protocole de questions pour identifier les points de vue et certains éléments de la pratique des enseignants impliqués. Parmi ces points de vue, nous retrouvons l'idée que l'oral doit être travaillé et non pas produit une seule fois en vue de l'évaluation. Nous retrouvons également le fait que l'oral permet à l'élève de prendre sa place en tant que locuteur. Ainsi, il devrait être travaillé constamment et non pas seulement en contexte d'évaluation. Les enseignants ont aussi mentionné que « l'oral est un outil essentiel de l'apprentissage et la base des autres compétences en ce qui concerne les explications, les consignes ou les définitions » (Plessis-Bélair et al., 2009, p.138). En ce qui concerne les pratiques de l'oral, cette recherche nous apprend que les enseignants considèrent certains moments de la vie de classe comme plus propices au développement des compétences à communiquer oralement (entre autres, la période de causerie et le travail en équipe). Les enseignants interrogés identifient également leur rôle en tant que modèle linguistique qui les amène à reformuler, à insister sur certaines formulations et à travailler l'utilisation du vocabulaire varié. Ce rôle amène aussi les enseignants à s'adapter aux élèves. Dans cette optique de modèle, ils sont amenés à présenter certaines stratégies efficaces. Dans le cadre de notre recherche, il sera pertinent d'observer, tout comme pour la recherche de Lafontaine et Le Cunff, si ces résultats sont comparables à ceux que nous aurons recueillis. Ces résultats sont présentés dans le quatrième chapitre.

### **2.3.1.3 La recherche qualitative de Dumortier, Dispy et Beveren (2012)**

La recherche de Dumortier et al. (2012) permet d'identifier diverses pratiques concernant l'exposé oral en classe du primaire et du secondaire en Belgique. Nous nous attardons ici spécifiquement aux pratiques des enseignants du primaire. D'abord, précisons que, selon les chercheurs, leur recherche est « un simple coup de sonde » (Dumortier et al., 2012). Ainsi, selon cette recherche, la majorité des enseignants du primaire sondés font produire un exposé oral une seule fois par année, alors qu'un enseignant sur quatre ne le pratique pas du tout et qu'un enseignant sur cinq l'utilise trois ou quatre fois par an.

De plus, selon les auteurs, les enseignants du primaire présentent des tâches similaires tout au long de la scolarité de l'élève. Il peut s'agir d'un exposé sur un récit de fiction, par exemple. Les enseignants exigent que l'élève fasse la lecture d'un texte qu'il a lui-même rédigé ou parfois la lecture d'un texte que l'élève a trouvé. Certains enseignants donnent également la possibilité aux élèves d'utiliser des supports visuels pour accompagner leur présentation. Ainsi, les situations de communications complexes qui leur sont présentées ne proposent aucun élément de progression. D'ailleurs, il n'y a pas non plus de planification des tâches présentées aux élèves. Les enseignants proposent parfois diverses tâches pour favoriser l'acquisition de savoirs langagiers. Toutefois, ils reconnaissent que celles-ci sont totalement détachées des apprentissages liés à l'exposé oral.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'exposé oral, les enseignants belges du primaire sondés dans la recherche de Dumortier et al. (2012) disent accorder de l'importance à l'articulation (25 %), à l'intonation (18,5 %), au rythme (12,5 %), au vocabulaire (6,5 %) et à la cohésion textuelle (6,5 %). De plus, il apparaît que moins de 5 % des enseignants disent accorder de l'importance au lien entre le locuteur et son auditoire. En aucun cas, ils ne font mention de l'importance de former les élèves à une écoute

attentive. Concernant les traces, la moitié des enseignants disent conserver les textes qui ont servi aux exposés oraux et ils en évaluent certains éléments écrits tels que la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe et le contenu. Encore une fois, moins de 5 % des enseignants disent accorder de l'importance au choix du vocabulaire. Ainsi, l'évaluation de l'oral semble basée sur la performance de l'élève. Celle-ci est évaluée à partir d'une grille d'appréciation dont les critères ne sont pas toujours clairs. Il sera intéressant de comparer certains de ces résultats à ceux de notre recherche afin de déterminer si la situation entourant les exposés oraux est similaire au Québec et en Belgique.

Ainsi, ces trois recherches nous apprennent plusieurs éléments entourant les pratiques d'enseignement de l'oral. Parmi ceux-ci, nous remarquons que les enseignants du primaire considèrent l'oral comme un outil essentiel de l'apprentissage puisqu'il est utile à tout enseignement tant au moment de donner des explications que des consignes ou des définitions (Plessis-Bélair et al., 2009). De plus, l'apprentissage de l'oral est nécessaire puisqu'il permet de développer des compétences sociales (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Pour cette raison, l'oral doit être travaillé constamment et non pas produit une seule fois en vue de l'évaluation (Plessis-Bélair et al., 2009).

Ces recherches nous permettent également de connaître certains éléments concernant les pratiques d'évaluation de l'oral. D'abord, les enseignants considèrent comme importantes les rétroactions qu'ils offrent à leurs élèves puisqu'elles permettent à l'élève de prendre conscience de ses forces et des points à améliorer. Ces rétroactions doivent être faites de façon fréquente et être de types variés (rétroactions orales ou écrites) (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Ensuite, les enseignants croient également important le fait de conserver des traces des productions de leurs élèves (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Certains enseignants vont même jusqu'à évaluer les écrits réalisés en vue de la prise de parole (Dumortier et al., 2012). Ainsi, tant pour les rétroactions

que pour les traces, il apparaît que les enseignants utilisent le portfolio alors que d'autres préfèrent les grilles d'évaluations, souvent adaptées aux besoins des élèves ou de l'activité. D'ailleurs, les enseignants adaptent leurs outils d'évaluation en fonction des grilles proposées par les manuels didactiques ou avec l'aide des programmes ministériels, des conseillers pédagogiques. Certains enseignants préfèrent créer eux-mêmes ou en équipe leurs propres outils d'évaluation (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Toutefois, à l'intérieur de ces grilles les critères ne sont pas toujours clairs (Dumortier et al., 2012). Il semble tout de même que les critères d'évaluation utilisés pour l'évaluation de l'oral sont évolutifs d'une situation d'oral à une autre (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Parmi les plus utilisées, on retrouve l'articulation, l'intonation, le rythme, le vocabulaire et la cohésion textuelle (Dumortier et al., 2012). Finalement, pour contrer la subjectivité présente dans l'évaluation de l'oral, certains enseignants font participer les élèves au processus en leur attribuant divers rôles. Certains enseignants utilisent même l'autoévaluation, la coévaluation ou l'évaluation par les pairs pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves (Lafontaine et Le Cunff, 2006).

En somme, il sera pertinent, dans le cadre de notre recherche, de constater si ces résultats de recherche sont généralisables à un plus grand nombre d'enseignants. Il sera donc nécessaire dans l'élaboration de notre outil de recherche de tenir compte de l'ensemble de ces résultats de recherche. Ainsi, notre outil de recherche abordera les thèmes de l'enseignement de l'oral et de son évaluation.

### **2.3.2 L'enseignement de la production orale**

Pour ce qui est de l'enseignement de la production orale, plusieurs avancées importantes ont été faites au cours des dernières années (Dumais et Lafontaine, 2011). Une première avancée est la distinction entre l'oral pris en tant que moyen (Dolz et Schneuwly, 1998) ou médium (Lafontaine, 2001) d'enseignement et l'oral

considéré en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. D'abord, l'oral pris en tant que médium d'enseignement est utilitaire : il est au service des autres volets du français, par exemple corriger un exercice grammatical à voix haute, faire un débat afin d'amorcer la structure du texte argumentatif à l'écrit (Lafontaine, 2001). L'oral médium est donc toujours présent en classe : la parole est utilisée sans qu'il y ait de retour explicite effectué sur la façon de faire. L'oral est ainsi utilisé de façon continue sans qu'il y ait d'enseignement explicite de l'oral pour l'oral (Lafontaine, 2001). Ensuite, l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage est un oral pour lequel il est possible de fixer des objectifs d'apprentissage à atteindre et des compétences à faire développer aux élèves (Lafontaine, 2001).

Une deuxième avancée importante réside dans les cinq différents courants d'enseignement de la production orale. Les deux premiers courants sont l'oral intégré et l'oral réflexif ou pour apprendre. Ces deux façons de concevoir l'oral impliquent toutes deux un enseignement de l'oral qui est implicite (l'oral pris en tant que médium d'enseignement), tandis que les trois autres courants considèrent l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit de l'oral pragmatique, de l'enseignement explicite et de l'oral par les genres. Nous expliciterons chacune de ces approches dans les prochaines sections.

### **2.3.2.1 L'oral intégré**

L'oral intégré est considéré comme un oral intégré aux multiples situations de la classe (Nonnon, 1999; Turco et Plane, 1999; Le Cunff et Jourdain, 1999). L'oral intégré suppose qu'il soit possible de procéder à un enseignement de l'oral à l'intérieur de toutes les disciplines et que l'oral puisse être au service de ces dernières. En mathématiques, par exemple, l'enseignant utilise l'oral afin d'explicitier un raisonnement et il peut demander à un élève d'explicitier oralement lui-même son raisonnement. L'élève utilise ainsi sa compétence à communiquer oralement pour

mieux se faire comprendre par l'ensemble du groupe. L'oral est ainsi indissociable de l'enseignement de toutes les disciplines (Le Cunff et Jourdain, 1999). Le principe de l'oral intégré suppose donc qu'il serait nécessaire de favoriser la pratique de la langue orale, et ce, dans l'ensemble des disciplines enseignées (Le Cunff et Jourdain, 1999). De cette façon, l'enseignant, par la mise en place de situations propices à la pratique de la langue orale, favorise l'autonomie et la réflexion de l'élève par rapport à la construction de ses savoirs et de ses savoir-faire oraux (Le Cunff et Jourdain, 1999).

### **2.3.2.2 L'oral réflexif ou l'oral pour apprendre**

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; Lafontaine et Blain, 2007). C'est la prise de parole des élèves au sujet de l'objet d'étude et de la compréhension qu'ils en ont à différentes périodes du processus d'apprentissage. En fait, c'est la mise en mots de leur pensée, la mise en mots de l'analyse qu'ils font de ce qui leur est présenté comme objet d'étude (Plessis-Bélaïr, 2008). Cet oral sert à construire du savoir, de la pensée. Il ne peut pas être un produit fini, il est imprévisible. Souvent, une période d'oral réflexif se termine par un accord sur une formulation obtenue une fois que les élèves ont cerné le concept ou le savoir visé (Portelette, 2003). L'oral réflexif peut se faire entre pairs ou avec l'enseignant (Portelette, 2003).

Également, Lafontaine et Hébert (2011) ont fait une recherche portant sur l'oral réflexif dans le cadre de cercle de lecture entre pairs (CLP). L'un des objectifs des CLP est d'amener les participants à discuter de leurs processus, stratégies et notions en lecture (Lafontaine et Hébert, 2011). Ainsi, les élèves travaillent un oral « pour apprendre » puisqu'il sert à construire les savoirs en interactions, ce qui correspond parfaitement à la définition d'un oral « réflexif ».

### 2.3.2.3 L'oral pragmatique

L'oral pragmatique permet de développer les capacités des élèves en s'appuyant sur les situations multiples de la vie de classe (Maurer, 2001; Dumais, 2011c), où l'oral est l'outil principal d'apprentissage (Maurer, 2001). L'objectif est d'améliorer la maîtrise des genres scolaires « naturels » que génère l'institution scolaire à travers son fonctionnement (Maurer, 2001). C'est une façon d'enseigner l'oral pensé en termes d'actes de paroles dans une perspective pragmatique (Maurer, 2001; Dumais 2011c) par exemple, amener les élèves à s'excuser, à poser une question, etc. en fonction de la réalité vécue en classe et en dehors de la classe. Les actes de parole sont « les actions que nous réalisons quand nous prenons la parole » (Maurer, 2001, p.49). Ainsi, l'oral pragmatique amène une réflexion présentant une meilleure gestion de la communication au quotidien (Maurer, 2001). En effet, lorsque l'élève est amené à utiliser divers actes de paroles, il réfléchit aux différents éléments linguistiques à mettre en pratique tels que les temps de verbes, les types de phrase, les différents pronoms, etc. qui ont un impact lors de la communication. L'oral pragmatique, c'est l'apprentissage des conventions de communication (Maurer, 2001; Dumais, 2011c).

### 2.3.2.4 L'enseignement explicite des stratégies de prise de parole

L'enseignement explicite présente une démarche qui permet de transférer graduellement le travail cognitif de l'enseignant vers l'apprenant (Giasson, 2007; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Rozzelle, Searce et Roussy, 2013). L'objectif principal de la démarche est de montrer aux élèves comment faire, plutôt que de leur dire quoi faire afin de construire du sens (Rozzelle, Searce et Roussy, 2013). Ainsi, la démarche est divisée en quatre étapes, soit le *quoi*, le *pourquoi*, le *comment* et le *quand*. La première étape est de définir la stratégie à enseigner (*quoi*). Ensuite, lors de la deuxième étape, il est nécessaire d'explicitement les raisons pour utiliser cette stratégie (*pourquoi*). La troisième étape est l'enseignement de la

stratégie (*comment*). Pour ce faire, l'enseignant fait d'abord un modelage, puis le transfert vers l'élève est fait lors de diverses mises en pratique : guidée, coopérative et autonome (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MÉO], 2008; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Finalement, la quatrième étape de la démarche permet aux élèves d'identifier avec précision le moment adéquat pour utiliser cette stratégie (*quand*).

Il est important de préciser que nous avons choisi de sélectionner cette démarche spécifique pour l'enseignement de l'oral puisque la démarche d'enseignement explicite est l'une des rares à avoir été adaptée à l'enseignement de l'oral. Elle a d'abord été adaptée par le Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) en 2007, puis reprise par le MÉO en 2008. Ainsi, cette démarche permet aux enseignants de présenter divers exemples aux élèves. Le MÉO (2008, p. 46) insiste sur le fait que l'enseignant doit présenter « des exemples riches et variés qui illustrent les avantages de mettre en application des stratégies d'écoute et de prise de parole dans une variété de contextes ». De plus, il est recommandé d'amorcer la séquence d'enseignement en présentant d'abord un contre-exemple, puis un exemple (Dumais, 2012a). Cela permet d'abord de susciter un intérêt chez les élèves, puis de comparer une prise de parole moins efficace à une prise de parole efficace. Toute cette démarche peut être utilisée pour enseigner de façon explicite des stratégies de prise de parole telles que « partager ses propos durant une situation d'interaction », « réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale », « évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer », etc. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2011). Pour chacune des stratégies de prise de parole travaillée, le MÉO (2008) recommande de construire avec les élèves un référentiel reprenant les quatre étapes.

### 2.3.2.5 L'oral par les genres

L'enseignement de l'oral par les genres permet aux élèves de maîtriser diverses situations de communication publique par l'appropriation des genres correspondant à ces situations (Dolz et Schneuwly, 1998; Érard et Schneuwly, 2005). Bronckart (1997, p. 378) définit les genres comme des « unités de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence ». Quant à Dolz et Schneuwly (1998, p. 65), ils définissent un genre comme « un point de référence concret pour les élèves ». Le genre permet aux élèves d'analyser la production et la réception de textes en fournissant un « cadre d'analyse des contenus, [une] organisation de l'ensemble du texte et des séquences qui le composent, ainsi que des unités linguistiques et des caractéristiques spécifiques à la textualité orale » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 65). L'enseignement de l'oral par les genres a donc pour but d'enseigner les principes, les mécanismes et les formulations reliés au genre à l'étude (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001). Également, l'enseignement de l'oral par les genres, en plus de permettre d'aborder des genres scolaires comme l'exposé oral, la discussion, le débat, etc. qui sont décrits dans les programmes, permet d'aborder des genres non scolaires qui sont en fait des pratiques sociales de référence (Dolz et Schneuwly, 1998). Il s'agit de diverses situations prises hors du milieu scolaire et dans lesquelles l'oral joue un rôle important, par exemple une assemblée municipale, une conférence, un audioguide. Elles sont parfois appelées exercices d'oral public. Cela peut être des échanges en grand groupe, des discussions, des débats ou des cercles de lecture. Ces situations permettent de considérer les champs d'intérêts des élèves. Un « oral public » est un oral correspondant à des pratiques sociales de référence (Dolz et Schneuwly, 1998). Cet oral est contrôlé et il respecte des règles et des conventions établies (Érard et Schneuwly, 2005). Ainsi, le fait de travailler des genres scolaires et non scolaires permet aux élèves de se familiariser avec diverses situations tirées de réelles prises de parole qu'ils vivent déjà ou qu'ils pourraient vivre en société. Cette façon de

concevoir l'enseignement de l'oral permet aussi aux élèves de se pourvoir d'outils langagiers leur permettant de mieux maîtriser les genres oraux à l'étude (Érard et Schneuwly, 2005).

De plus, l'approche de l'oral par les genres considère l'oral comme un objet d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2001; Dumais, 2008) et l'utilisation d'une séquence d'enseignement et d'ateliers formatifs est nécessaire (Lafontaine, 2001; Érard et Schneuwly, 2005; Dumais, 2010c). Deux principaux modèles visent l'enseignement de l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage : celui de Dolz et Schneuwly (1998) et celui de Lafontaine (2001).

#### **Le modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998)**

Le modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998) est basé sur l'enseignement par les genres. Ainsi, c'est à partir de situations de communication authentiques et significatives que les élèves sont outillés pour travailler la parole. Pour Dolz et Schneuwly (1998), la parole est un objet de travail scolaire, il est donc important que les élèves soient habilités à utiliser la parole efficacement. C'est à l'aide d'une séquence didactique basée sur leur modèle que la démarche d'enseignement de l'oral se construit (Dolz et Schneuwly, 1998). Cette séquence didactique est composée de quatre éléments dont le contenu peut varier selon le genre enseigné. Ces quatre éléments sont la mise en situation, la production initiale, les ateliers formatifs, puis la production finale. La figure 2.1 présente la séquence didactique dans son ensemble (Dolz et Schneuwly, 1998).

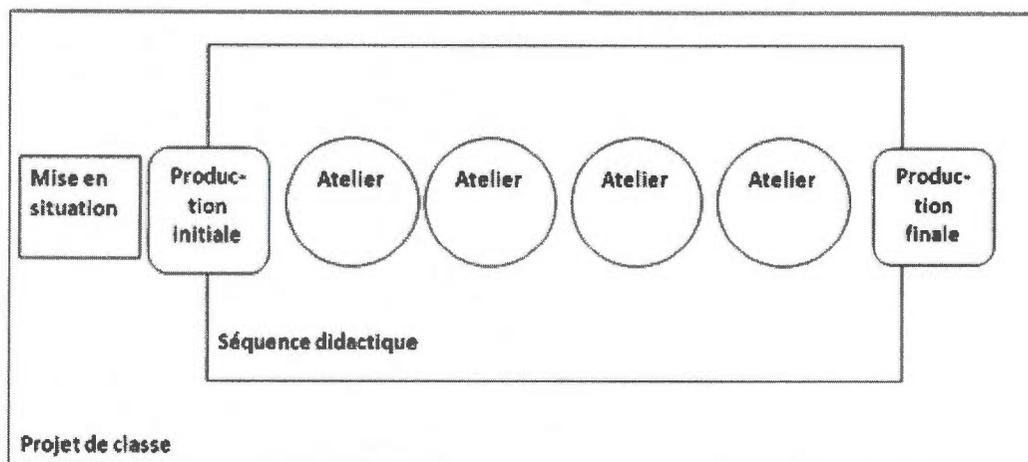


Figure 2.1

La séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998, p.94)

Premièrement, la mise en situation sert à présenter aux élèves le projet de communication, c'est-à-dire à présenter l'activité langagière travaillée avec les élèves et à identifier les contenus à travailler au cours de la séquence. La mise en situation est donc le point de départ de la séquence et elle donne tout son sens à la production initiale (Dolz et Schneuwly, 1998).

Deuxièmement, la production initiale vise à familiariser les élèves avec le type d'activité langagière travaillé. Elle est réalisée selon les connaissances antérieures que les enfants ont du genre à l'étude. Lors de cette étape, l'enseignant observe les élèves dans le but de colliger toutes les informations qui lui permettront de moduler, d'individualiser, d'adapter ou de différencier son enseignement. C'est à partir de cette production initiale que les apprentissages à réaliser seront déterminés. Chaque élément d'apprentissage devra faire l'objet d'un enseignement spécifique à l'aide d'un atelier. La production initiale représente, à l'intérieur de la séquence didactique, le premier lieu d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 1998).

Troisièmement, les ateliers formatifs sont des périodes d'enseignement durant lesquelles il y a enseignement de certaines notions, déterminées lors de la production

initiale, ainsi que de certains éléments jugés essentiels dans l'enseignement d'un genre (Dolz et Schneuwly, 1998). Lors de chacun des ateliers, un élément est travaillé de façon à améliorer la compétence à l'oral des élèves. Au fil des ateliers, les élèves sont évalués de façon formative afin de les préparer à la production finale.

Quatrièmement, la dernière étape consiste en une production finale. Elle permet « de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 94). Il s'agit ici du but ultime de la séquence d'enseignement. C'est au moment de la production finale que les élèves ont la possibilité d'intégrer les apprentissages effectués lors des ateliers formatifs. C'est également à cette étape qu'a lieu l'évaluation finale de la compétence des élèves à communiquer oralement.

#### **Le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001)**

Lafontaine (2001) a également proposé un modèle didactique de la production orale en classe de français prenant appui entre autres sur le modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998). Ce modèle lui a permis de distinguer deux statuts de l'oral : l'oral médium d'enseignement et l'oral objet d'enseignement. La figure 2.2 présente le modèle tel qu'élaboré par Lafontaine (2001).

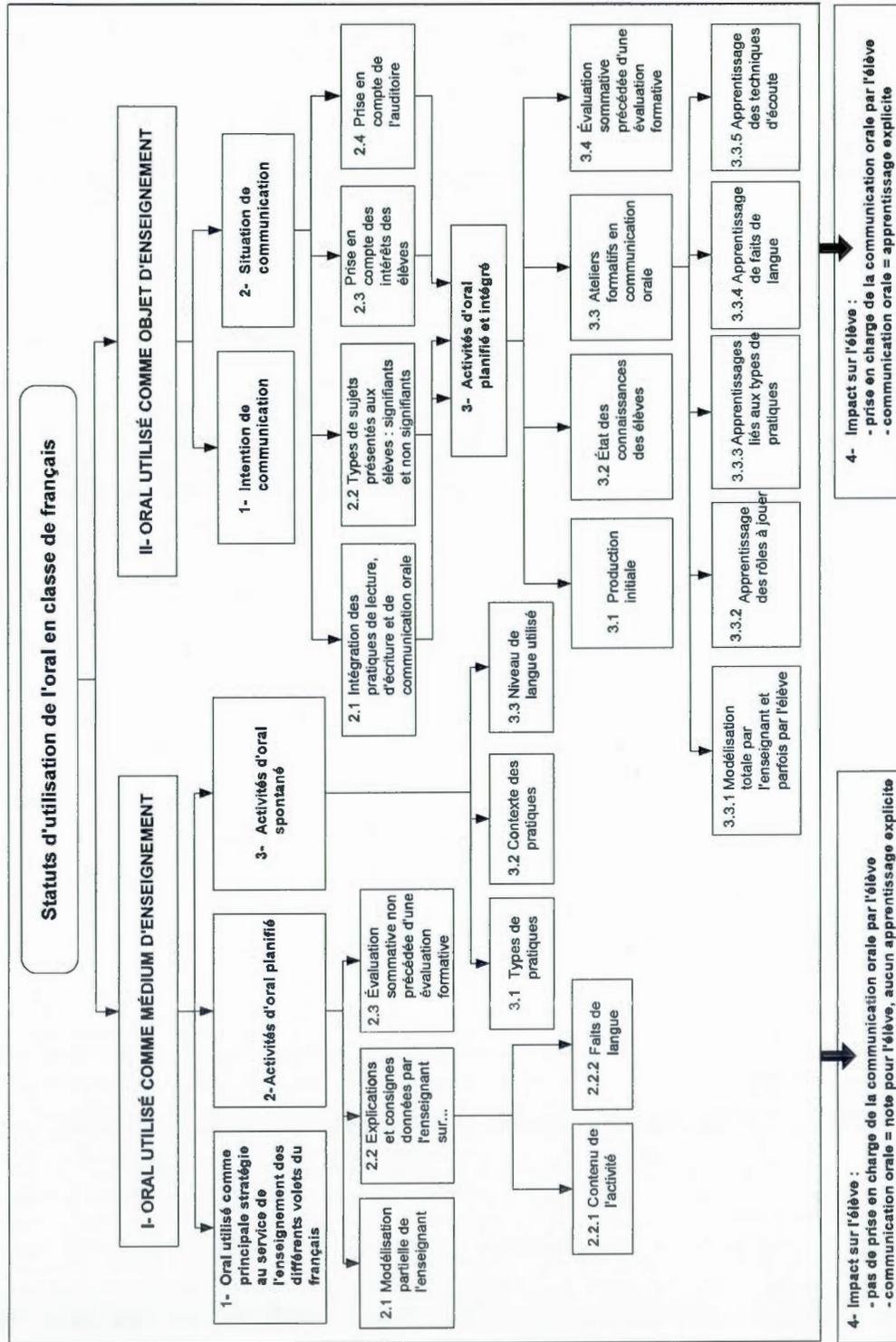


Figure 2.2  
Le modèle didactique de la production orale au secondaire de Lafontaine (2001, p.218)

### **L'oral comme médium**

Lafontaine (2001) conçoit l'oral médium d'enseignement de trois façons : l'oral médium au service des notions à enseigner, l'oral médium en tant qu'activités d'oral planifiées puis l'oral médium en tant qu'activités d'oral spontanées.

L'oral utilisé comme médium d'enseignement au service des notions à enseigner représente le moyen utilisé par l'enseignant pour transmettre diverses notions reliées au français (Lafontaine, 2001). Par exemple, lors d'une correction en grand groupe d'un exercice grammatical, l'enseignant utilise l'oral pour valider les réponses des élèves, mais n'enseigne pas cet oral. Lafontaine (2001) insiste également sur le fait qu'il s'agit d'un moyen facile de s'assurer de la compréhension des élèves.

Les activités d'oral planifié qui ne présentent aucun enseignement ou mise en pratique se rapportent à un oral médium. En effet, ces activités sont souvent partiellement modélisées par l'enseignant. Par exemple, ce dernier donne des consignes et des explications concernant ses attentes quant au contenu ou aux faits de langue exigés dans une production orale (Lafontaine, 2001). En aucun cas, il n'y a un enseignement explicite, une mise en pratique ou une évaluation formative.

L'oral médium peut aussi faire l'objet d'activités d'oral spontanées. Ces activités sont souvent présentes dans la classe. Il s'agit de situations où l'élève est appelé à prendre la parole naturellement comme dans un cercle de lecture ou pour poser une question par exemple. Ce type d'oral médium d'enseignement ne permet pas à l'élève de prendre en charge sa propre communication. Ainsi, l'élève ne fait pas d'apprentissages oraux explicites puisque, tout comme pour les activités d'oral planifié, il n'y a aucun enseignement (Lafontaine, 2001).

Il est important de préciser que, malgré les considérations de Lafontaine (2001) concernant l'oral médium d'enseignement considéré comme un oral au service de la parole, il s'agit bel et bien d'un enseignement implicite de cet oral. Dans ce type d'enseignement implicite de l'oral, il y a, entre autres, des reformulations, des questions, des demandes de précisions, etc. C'est ce type d'enseignement implicite de l'oral qui est à la base de l'apprentissage de la langue maternelle chez les enfants. L'enseignant joue alors son rôle de modèle linguistique, comme les parents l'ont fait plus tôt dans le développement du langage de l'enfant (Plessis-Bélair, 2010). Ainsi, ce type d'oral est nécessaire dans la classe, mais il n'est pas possible de s'y fier uniquement pour développer les compétences des élèves (Lafontaine, 2007 et 2011). Il est primordial de considérer l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage également.

### **L'oral comme objet**

Lafontaine (2001) s'est inspirée du modèle didactique des genres de Dolz et Schneuwly (1998) dans son cadre théorique et dans ses résultats de recherche puisque certains des enseignants observés et interrogés au Québec utilisaient de manière implicite ce modèle dans leurs pratiques d'enseignement de l'oral. Toutefois, son modèle se distingue de celui de ces chercheurs en deux points, soit la situation de communication et les types d'ateliers formatifs en oral, ce qui est expliqué plus bas.

Ainsi, c'est par l'entremise d'une séquence didactique que des objectifs d'apprentissage sont fixés. La séquence d'enseignement est présentée aux élèves comme un projet au cours duquel ils seront appelés à faire différents apprentissages. C'est dans le cadre de ce projet que l'enseignant doit déterminer l'intention de communication, puis la situation de communication et, finalement, le genre oral qui sera planifié et intégré.

L'intention de communication est l'objectif du projet et elle doit être présentée aux élèves dès le début puisque celle-ci est préalable à l'action en classe. Ainsi, elle permet aux élèves de mieux comprendre les apprentissages à faire dans le cadre du projet. Par exemple, il peut s'agir de la lecture d'un roman pour ensuite faire une discussion, une entrevue pour rédiger un article dans le journal de l'école, etc.

Lafontaine (2001) a attribué à la situation de communication quatre paramètres bien précis, ce qui distingue son modèle de celui de Dolz et Schneuwly (1998) qui ne la présente pas : l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, types de sujets présentés aux élèves (signifiants ou moins signifiants, prise en compte des champs d'intérêt des élèves et prise en compte de l'auditoire, que nous expliquons à la suite.

En premier lieu, l'intégration des différents volets du français est primordiale au projet de communication puisqu'elle permet de rendre les activités significatives. Il s'agit d'intégrer l'oral à une activité de lecture ou d'écriture par exemple. En deuxième lieu, l'enseignant présentera aux élèves un sujet signifiant ou non signifiant. Les sujets signifiants pour les élèves, ceux qui gravitent autour de leur vécu, ont beaucoup de sens pour ces derniers. Cependant, les sujets moins signifiants, souvent plus culturels pour l'enseignant, sont tout aussi importants puisqu'ils lui permettent d'ouvrir les horizons de l'élève. En troisième lieu, il est aussi important de prendre en compte les champs d'intérêts des élèves. L'enseignant doit, de différentes façons, prendre en compte les intérêts de ses élèves, que ce soit en ajoutant un aspect ludique (jeu de rôle, improvisation, etc.) au projet ou encore en précisant un destinataire réel (amis, famille, correspondant, etc.). Cela ajoute un caractère authentique à l'activité proposée. C'est en ajoutant cet aspect à la situation de communication que l'enseignant permet aux élèves de transférer les apprentissages effectués lors d'exercices d'oral public. En quatrième lieu, la prise en compte de l'auditoire fait aussi partie intégrante de la situation de communication. L'auditoire

doit être actif par l'attribution de rôles favorisant sa participation à la production orale tels que... (Lafontaine, 2001).

L'étape suivante de ce modèle est celle des activités d'oral planifié et intégré dans lesquelles l'enseignant planifie son enseignement du genre choisi. C'est d'abord lors d'une production initiale, réalisée par les élèves à partir de leurs connaissances antérieures, que ceux-ci sont confrontés à leur représentation du genre choisi. À la suite de cette étape importante, les élèves et l'enseignant procèdent à l'état des connaissances. Cette étape permet de déterminer les forces et les faiblesses de la production initiale. Ainsi, à cette étape précise, les objectifs d'apprentissage sont déterminés conjointement entre l'enseignant et les élèves. À partir de ces objectifs, l'enseignant planifie des ateliers formatifs portant sur chacun des objectifs d'apprentissage. Lafontaine (2001) propose ainsi cinq types d'ateliers formatifs qui lui permettent de se distinguer du modèle de Dolz et Schneuwly (1998) qui n'en présentent pas : le modelage total par l'enseignant et parfois par l'élève, l'apprentissage des rôles à jouer, les apprentissages liés aux types de pratiques, les apprentissages des faits de langue, puis les apprentissages des techniques d'écoute.

Le premier type d'atelier formatif est le modelage total par l'enseignant ou par un élève. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en pratique ce qu'il souhaite faire apprendre par ses élèves. Il peut modéliser des éléments à reproduire ou à éviter. L'important est de susciter la réflexion des élèves et de les amener à identifier les forces et les faiblesses de la pratique. Ce type d'atelier formatif favorise la consolidation des apprentissages et l'engagement des élèves.

Le deuxième type d'atelier formatif vise l'apprentissage des rôles à jouer. Il s'agit pour l'enseignant de fournir des indications précises quant aux différents rôles à jouer en lien avec le genre présenté. Par exemple, dans le cas d'un débat, les élèves pourraient jouer le rôle de médiateur, de critique, d'expert ou d'animateur.

Le troisième type d'atelier formatif favorise les apprentissages liés aux types de pratique. Il s'agit de prendre conscience des caractéristiques de la situation de communication. Par exemple, l'exposé oral peut être individuel ou en équipe. Dans les deux cas, les élèves ne doivent pas se comporter de la même façon. Il est important pour l'élève de comprendre le contexte dans lequel se produit sa prise de parole.

Le quatrième type d'atelier formatif a pour objet l'apprentissage de faits de langue. Ce type d'atelier formatif permet de travailler les spécificités de l'oral. Les objets enseignés dans ce type d'atelier pourront, pour la plupart, être réinvestis dans d'autres situations de communication. Il s'agit pour l'enseignant d'enseigner de façon systématique des objets de l'oral tels que les registres de langue, le non verbal et les éléments prosodiques (intonation, débit, volume, etc.).

Le cinquième type d'atelier formatif porte sur l'apprentissage des techniques d'écoute. Alors qu'il apparaît important de travailler la prise de parole, il est tout aussi important de travailler l'écoute avec les élèves. En effet, la production et la compréhension orale sont étroitement liées dans bien des situations de communication. Par exemple, plusieurs situations obligent les élèves à reformuler les propos d'un autre élève ou ceux de l'enseignant. Grâce à ce type d'atelier, il est possible de doter les élèves de différentes stratégies d'écoute qui pourront être réinvesties dans diverses situations de communication.

C'est en rassemblant tous les apprentissages effectués au cours des divers ateliers formatifs que les élèves sont en mesure de réaliser une production finale au cours de laquelle ils seront évalués uniquement en fonction de ce qui a été enseigné (Lafontaine, 2001).

En somme, malgré la problématique concernant l'enseignement de l'oral, nous avons montré dans ce chapitre qu'il est possible d'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, et ce, de différentes façons. Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de voir quelles sont les pratiques d'enseignement de la production orale en classe du primaire, quels sont les types d'apprentissage effectués par les élèves, selon les enseignants, quelles sont les activités proposées aux élèves du primaire et de quelle façon est orchestré l'enseignement de la production orale. De plus, il sera pertinent de constater la place qu'occupe chacun des volets (production et compréhension) de l'oral.

### **2.3.3 L'enseignement de la compréhension orale**

La compréhension orale est un volet tout aussi important que la production orale, mais elle est moins enseignée que la production (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal, 2012). En effet, Broi et Soussi (1999) insistent sur le fait qu'il s'agit d'une compétence essentielle tant en français que dans l'ensemble des disciplines scolaires et dans la vie quotidienne. En ce sens, la compréhension orale revêt un aspect transversal puisqu'elle occupe une place importante dans toutes les disciplines (Cornaire, 1998; Martin et Soussi, 1999; Ferroukhi, 2009; Lafontaine, 2001; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2012a).

Il est primordial de distinguer les stratégies d'écoute et la compréhension orale. Il est possible de définir les stratégies d'écoute comme un « ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables utilisés pour faciliter la compréhension, l'apprentissage et la rétention d'informations » (Dumais, 2012a, p. 57). Il existe différents types de stratégies d'écoute. La *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) en présente quatre : les stratégies d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation. Quant à la compréhension orale, elle inclut l'utilisation de stratégies d'écoute à l'intérieur d'un projet d'écoute plus global (Lafontaine, 2007 et 2011;

Lafontaine et Dumais, 2012). Il est possible de définir la compréhension orale comme une « suite d'opérations par lesquelles l'interlocuteur parvient généralement à associer une signification aux énoncés entendus » (Legendre, 2005, p.264). De plus, Legendre (2005) ajoute que la compréhension orale est l'une des habiletés à développer en classe, et ce, à l'aide d'activités conçues pour que l'élève soit en mesure de saisir le sens d'un message verbal. À notre connaissance, il existe peu d'approches pour l'enseignement de la compréhension orale. Nous en avons recensé deux : l'enseignement explicite et le projet d'écoute.

### **2.3.3.1 L'enseignement explicite des stratégies d'écoute**

La démarche d'enseignement explicite, précédemment décrite à la section 2.3.2.4., permet aussi d'explicitement clairement les stratégies d'écoute à partir d'une modélisation par l'enseignant (Lemieux, 2011). La *Progression des apprentissages* fournit une liste complète de stratégies à travailler avec les élèves. Parmi celles-ci, il y a le fait de « questionner ses interlocuteurs », de « soutenir ou valoriser les propos d'autrui », de « prendre une posture d'écoute ». (MÉLS, 2011, p.87-88). Dans le cadre de la démarche d'enseignement explicite, c'est à partir d'un contre-exemple et d'un exemple, de questionnements et de différentes mises en pratique, que l'enseignant et les élèves sont appelés à construire un référentiel de la stratégie d'écoute (MÉO, 2008; Dumais, 2012a). À l'intérieur de ce référentiel, l'enseignant et ses élèves sont appelés à répondre aux questions qui leur permettront de définir la stratégie (Quoi?), d'expliquer son utilité (Pourquoi?), d'expliquer comment elle est utilisée (Comment?), puis de préciser le moment où la stratégie doit être utilisée (Quand?) (MÉO, 2008; Dumais, 2012a). Ainsi, l'utilisation de la démarche d'enseignement explicite permet de travailler les stratégies d'écoute qui ont pour objectif l'amélioration de la compréhension orale des élèves. Afin d'être efficace, Dumais (2012a) précise qu'il est important de mettre en pratique régulièrement les stratégies d'écoute, et ce, dans diverses activités d'écoute. Dans le cadre de notre

recherche, il est important de questionner les enseignants afin d'identifier parmi l'ensemble des stratégies d'écoute proposées dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) celles qui sont travaillées avec les élèves ainsi que la fréquence à laquelle elles le sont.

### 2.3.3.2 Le projet d'écoute

Le projet d'écoute (Lafontaine, 2007 et 2011) est une démarche didactique qui doit tenir compte du paysage sonore (Lhote, 1995) et des différents types d'écoutes.

La réussite du projet d'écoute dépend d'un paysage sonore bien établi, car celui-ci permet de favoriser l'écoute active des élèves (Lhote, 1995). La mise en place du paysage sonore se déroule en quatre étapes. D'abord, l'intention d'écoute est précisée. Elle peut être le fait d'écouter un extrait audio ou vidéo dans le but d'écrire un texte par exemple. Ensuite, la situation de communication proposée doit être acceptée par les élèves. Cela amène les élèves à adopter une attitude positive d'écoute (Lafontaine, 2007). Après, l'enseignant fait ressortir les connaissances antérieures des élèves. Celles qui concernent les expériences d'écoute sont mises en valeur. Finalement, l'enseignant amène les élèves à anticiper le contenu afin de les préparer à l'écoute active (Lhote, 1995; Lafontaine, 2007 et 2011). L'établissement du paysage sonore facilite donc la tâche des élèves en leur permettant de se préparer et d'adopter une attitude positive par rapport au projet d'écoute.

Le projet d'écoute se divise en trois parties : la préécoute, l'écoute et l'après-écoute. La première, la préécoute, sert principalement de mise en contexte. Lors de cette étape, les élèves font le point sur les apprentissages qu'ils envisagent faire dans le projet d'écoute (Lafontaine, 2007). La deuxième étape, l'écoute, est le moment central du projet d'écoute. Cette étape doit se faire de manière globale et analytique tout en étant appuyée par du matériel didactique (Lafontaine, 2011). La troisième

étape, l'après-écoute, permet aux élèves de réagir et de réinvestir les résultats du projet d'écoute. Cela a pour but de favoriser les apprentissages (Lafontaine, 2011). Chacune des parties permet de travailler différentes stratégies d'apprentissage (métacognitives, cognitives et socio-affectives) et diverses stratégies d'écoute. Lors de la préécoute, il est possible de travailler des stratégies d'écoute telles que l'anticipation, l'autoévaluation, la formulation d'hypothèse, etc. Pendant l'écoute, il est possible d'aborder d'autres stratégies d'écoute comme l'inférence, la narration, la vérification d'hypothèses, etc. Enfin, durant l'après-écoute, certaines stratégies sont utilisées telles que l'interaction, le questionnement, la réaction ou l'encouragement. Dans le cadre de notre recherche, il sera intéressant de constater si les enseignants utilisent le projet d'écoute lors de l'enseignement de la compréhension orale ou si l'enseignement des différentes stratégies d'écoute est dissocié d'un projet d'écoute. Le tableau 2.2 résume le projet d'écoute dans son ensemble (Lafontaine, 2007).

Tableau 2.2  
Le projet d'écoute (Lafontaine, 2007, p.75)

Étapes du projet d'écoute	Stratégies d'apprentissage	Exemples de stratégies d'écoute
<b>1- Préécoute :</b> préparation à l'écoute	<b>Stratégies métacognitives :</b> faire le point sur ce que l'auditeur va apprendre ou vient d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticipation</li> <li>- Activation des connaissances antérieures</li> <li>- Formulation d'hypothèses</li> </ul>
<b>2- Écoute :</b> écoutes globale et analytique	<b>Stratégies cognitives :</b> favoriser l'interaction entre l'auditeur et le matériel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traitement de l'information : entendre, sélectionner, identifier, reconnaître, clarifier, synthétiser, juger, etc.</li> <li>- Reformulation</li> <li>- Vérification d'hypothèses</li> </ul>
<b>3- Après l'écoute :</b> réalisation d'un projet connu, réel (fictif ou non) et authentique	<b>Stratégies socioaffectives :</b> favoriser l'interaction avec les autres pour aider l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaction</li> <li>- Questionnement</li> <li>- Encouragement</li> </ul>

Finally, in order to ensure the oral comprehension of students, it is necessary to make them develop two types of listening, either global listening and analytical listening. Global listening is a fast listening that allows understanding the global meaning of the message, while analytical listening is a more detailed listening that allows responding to the listening intention (Lafontaine, 2007 and 2011). The goal of the teacher is to lead the student to use these two types of listening simultaneously. In order to help students achieve this objective, it is primordial to keep traces of listening. To do this, it is possible to use a listening grid. This tool allows noting information throughout the listening. It must also take into account the sound landscape and allow questioning students about their listening intention, their previous knowledge, etc. (Lafontaine and Dumais, 2012). Such a listening grid can be used in every listening situation. Its use is done during the pre-listening and the listening.

In sum, all the researches carried out in didactics of oral language have allowed proposing five approaches for the teaching of oral production, two didactic models as well as two currents for the teaching of oral comprehension. Thus, despite the problematics we have exposed previously, it is possible to teach oral production and oral comprehension in order to help students develop their oral communication competence. In primary school, the teaching should be a priority well before the evaluation of competences, as proposed by Dumais (2011b) only the elements that have been taught should be evaluated.

#### **2.3.4 L'évaluation de l'oral**

The first goal of oral evaluation is to provide feedback to the student. These are intended to allow the student to identify elements to improve and consolidate (Tochon, 1997; Garcia-Debanc, 1999; Dumais, 2011b). Thus, it is thanks to

à l'évaluation que l'élève est en mesure de se fixer des objectifs à atteindre et à développer dans le temps. L'évaluation de l'oral permet à l'enseignant et aux élèves « d'être conscients du chemin parcouru et des écarts à combler » (Dumais, 2008, p.45). Legendre (2005, p.630) définit l'évaluation comme le fait de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». Cette définition précise que l'évaluation peut être faite en cours d'apprentissage (il s'agit là d'une décision pédagogique) ou en vue de donner une note au bulletin. Dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de questionner les enseignants du primaire à ce sujet.

De son côté, Doutreloux (1989) précise que l'évaluation de l'oral doit tenir compte des quatre principes suivants. Premièrement, l'évaluation doit être compréhensible et accessible pour l'élève. Deuxièmement, l'évaluation doit porter sur des aspects compris par l'élève et lui ayant été enseignés. Troisièmement, l'évaluation doit s'appuyer sur le développement de l'élève. Elle doit aussi favoriser son implication et sa progression. Elle doit faire entrer en ligne de compte l'appréciation que l'enfant est capable de fournir sur ses propres performances et progrès. Quatrièmement, l'évaluation ne doit pas condamner l'élève quant à son origine sociale, économique ou culturelle, mais doit plutôt l'amener à s'améliorer. Lorsque l'on tient compte de ces quatre principes, il est assuré que l'évaluation de l'oral est faite de façon objective et dans un but de fournir aux élèves des rétroactions qui leur permettront de faire de réels apprentissages. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de questionner les enseignants en ce qui a trait à la façon dont l'évaluation de l'oral est organisée au primaire.

En outre, nous savons que l'évaluation de l'oral occupe une place importante en didactique de l'oral. D'ailleurs, plusieurs recherches (Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2011 b; Sénéchal et Chartrand, 2011) ont

permis de déterminer qu'il existe plusieurs moyens et divers outils pour évaluer les compétences à communiquer oralement des élèves. Toutefois, ces recherches ont aussi permis de conclure que ces moyens et ces outils sont très peu diversifiés dans les classes de français (Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2011 b; Sénéchal et Chartrand, 2011). Précisons que, selon Dumais (2011b), un moyen d'évaluer l'oral correspond à la façon de faire, alors qu'un outil est un instrument qui sert à noter ou à colliger certaines informations. Dans cette section, il est d'abord question des plus récents résultats de recherche en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation de l'oral au Québec. Ensuite, nous exposons divers moyens d'évaluer ainsi que les acteurs qui peuvent être impliqués dans le processus d'évaluation. Finalement, nous présentons divers outils qu'il est possible d'utiliser dans le cadre de l'évaluation de l'oral.

#### **2.3.4.1 Les recherches en évaluation de l'oral**

Pour ce qui est de la recherche en évaluation de l'oral au Québec, très peu de chercheurs ont traité ce concept. En effet, nous avons recensé seulement deux études menées au secondaire, soit celle de Dumais (2008) et celle de Lafontaine et Messier (2009). Puis, une troisième recherche, celle de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006), a permis de connaître quelques éléments concernant les pratiques d'évaluation de l'oral au primaire et au secondaire.

Parmi les résultats de ces études, certains concernent les outils pour l'évaluation de l'oral. Les trois recherches recensées ont permis de conclure que la grille d'évaluation est l'outil le plus utilisé. Parmi les autres outils d'évaluation possibles, il y a la grille d'autoévaluation qui est souvent utilisée, selon la recherche de Dumais (2008) et la grille d'observation, surtout utilisée pour conserver des traces (Lafontaine et Le Cunff, 2006). Certains outils d'évaluation semblent être peu utilisés, pour ce qui est de l'évaluation de l'oral au secondaire. Il s'agit, entre autres, du journal de bord

(Lafontaine et Messier, 2007; Dumais, 2008), du questionnaire et de la rétroaction verbale (Dumais 2008). Il est aussi intéressant de constater que certaines recherches aboutissent à des résultats bien différents. C'est le cas de la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006) qui permet d'observer que le portfolio et l'enregistrement des présentations orales sont utilisés par les quatre enseignants qui constituent l'échantillon de la recherche alors que les sujets de la recherche de Dumais (2008), des élèves de troisième année du secondaire, disent n'avoir jamais été évalués à partir d'un portfolio ou d'enregistrements de leurs présentations.

En ce qui concerne les moyens utilisés pour l'évaluation de l'oral, les recherches aboutissent toutes à la même conclusion. L'entrevue est l'un des moyens les moins utilisés pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves, et ce, tant au primaire qu'au secondaire (Lafontaine et Le Cunff, 2005 et 2006; Lafontaine et Messier, 2007; Dumais, 2008). Pourtant, comme nous l'avons mentionné dans la problématique, l'entrevue est l'un des moyens préconisés par le MÉLS (2001) au primaire.

Ainsi, il apparaît que nous en savons très peu en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation de l'oral au primaire au Québec. Jusqu'à présent, aucune recherche n'a été menée afin de connaître le portrait des pratiques d'évaluation. Notre étude permet probablement d'en connaître davantage en ce qui a trait aux fréquences et aux critères d'évaluation, mais aussi en ce qui concerne les moyens d'évaluer, les acteurs impliqués dans l'évaluation et les outils utilisés par les enseignants pour évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves.

### 2.3.4.2 Les moyens d'évaluer l'oral

Il existe plusieurs moyens pour évaluer les élèves à l'oral. Parmi ceux-ci, il y a l'observation, l'entrevue et la consignation de données.

Dumais (2011b) précise que le choix du ou des moyens pris pour évaluer l'oral peut se faire selon différents critères. Ce choix peut être fait « selon les enseignements faits, selon la personnalité du groupe classe et selon l'aisance de l'enseignant » (Dumais, 2011b, p.19). Il est très important de tenir compte de tous ces critères afin que les élèves et l'enseignant soient à l'aise avec le type d'évaluation proposé. Il est à noter que nous avons choisi la classification de Dumais (2011b) puisqu'il est le seul, selon notre recension des écrits, à catégoriser les moyens et les outils d'évaluation de l'oral utilisés par les enseignants du primaire et du secondaire. Toutefois, chacun de ses outils et moyens sont documentés par d'autres chercheurs comme nous le voyons dans les paragraphes suivants.

L'observation est un moyen d'évaluation utilisé par l'enseignant pour évaluer l'oral. Il s'agit pour l'enseignant d'amasser de l'information concernant le développement de la compétence de ses élèves. Cela permet de distinguer les forces et les difficultés des élèves. Une grille d'observation est habituellement utilisée lorsque ce moyen d'évaluer est utilisé (Dumais, 2011b).

L'entrevue est un autre moyen d'évaluer l'oral. C'est une méthode de collecte d'informations dans laquelle une ou plusieurs personnes questionnent une ou plusieurs personnes dans un but précis. (Legendre, 2005; Dumais et Benayoun, 2012). Cette méthode est très efficace pour répondre aux besoins de certains élèves éprouvant des difficultés à l'oral (Lafontaine, 2007). L'entrevue permet donc de recueillir de l'information à partir d'un dialogue interactif durant lequel l'enseignant pose une série de questions à l'élève dans le but de faire ressortir certaines

informations, certains savoirs ou encore certaines attitudes (Durand et Chouinard, 2006; Lafontaine, 2007; Legendre, 2005; Dumais 2011b; Dumais et Benayoun, 2012). L'entrevue correspond ainsi à un temps d'échange qui peut se faire entre enseignant et élève ou entre plusieurs élèves (Dumais et Benayoun, 2012). Tout comme pour le questionnaire, elle permet aux élèves de mieux prendre en charge leur communication et de faire le bilan de leurs apprentissages à l'oral.

La consignation de données peut également être un moyen efficace pour évaluer les compétences orales des élèves. Cette méthode consiste à collecter différentes informations (jugements, décisions, observations, réflexions, etc.) ou documents (Legendre, 2005). Cela peut se faire lors de différentes situations de prises de parole ou d'écoute.

Ainsi, nous avons montré, dans cette section, qu'il existe plusieurs moyens pour évaluer l'oral. Il revient à l'enseignant de choisir le moyen à utiliser en fonction de la situation de communication. Une fois ce moyen choisi, il peut également faire appel à d'autres acteurs afin de l'aider dans le processus d'évaluation.

#### **2.3.4.3 Les acteurs**

Lorsqu'il est question d'évaluation de compétences, il est aussi important de distinguer les acteurs qui sont responsables de l'évaluation. Selon la situation, l'enseignant peut évaluer lui-même l'élève. Toutefois, il peut également amener l'élève à s'autoévaluer ou à demander l'aide d'autres élèves que ce soit dans le cadre d'une coévaluation ou d'évaluation par les pairs.

L'évaluation exclusive par l'enseignant se fait lorsque l'enseignant est le seul à évaluer la compétence à communiquer oralement de ses élèves, et ce, à l'aide d'une grille d'évaluation. Il s'agit de l'évaluation exclusive de l'enseignant (Dumais,

2011b). Cette appellation est utilisée puisque la rétroaction provient uniquement de l'enseignant.

Dans le cadre d'une autoévaluation, c'est l'élève qui est l'acteur. Cela lui permet d'être conscient de ses forces, de ses faiblesses et des apprentissages réalisés (Dumais, 2011b). Selon Lafortune et Dubé (2004, p.48), « l'autoévaluation est une appréciation ou une réflexion critique sur la valeur de ses idées, de ses travaux, de ses apprentissages ou du développement de ses compétences [et] elle contribue ainsi aux habiletés métacognitives ». Scallon (1999) précise également que l'autoévaluation responsabilise l'élève et lui permet de se préparer à recevoir la rétroaction, que celle-ci soit faite par l'enseignant ou ses pairs.

Quant à la coévaluation, elle réside dans le fait de confronter l'autoévaluation d'un élève à l'évaluation d'une autre personne (Lafortune et Dubé, 2004). Cette coévaluation peut se faire entre élèves, mais peut également se faire entre un élève et son enseignant. La coévaluation entre élèves est souvent très efficace lors de répétitions avant une production orale. Quant à la coévaluation élève-enseignant, elle peut se faire en privé, ce qui facilite les interactions entre l'enseignant et l'élève et permet à ce dernier de mieux comprendre ses forces et ses faiblesses en vue d'une prochaine production orale (Dumais, 2011b).

Pour ce qui est de l'évaluation par les pairs, il s'agit d'un processus au cours duquel les élèves sont appelés à « prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007, p.31). Ce moyen d'évaluation permet aux élèves d'être actifs, de s'améliorer et de consolider leurs apprentissages en ce qui a trait à l'oral (Dumais, 2011b). Au cours de l'évaluation par les pairs, les élèves auditeurs sont appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou des apprentissages de l'élève orateur (Topping dans Durand et Chouinard, 2006). Il est important de préciser que les

recherches sur l'évaluation par les pairs ont montré que la personne qui procède à l'évaluation apprend davantage que la personne qui est évaluée (Topping, 1998; Dumais, 2008).

Nous avons montré qu'il existe une variété de moyens pour évaluer l'oral et que divers acteurs peuvent venir en aide aux élèves afin de les évaluer et de leur fournir une rétroaction efficace. Que ce soit dans le cadre de l'évaluation par l'enseignant, par l'élève lui-même ou par d'autres élèves, il est possible d'utiliser différents outils.

#### **2.3.4.4 Les outils pour évaluer l'oral**

Il existe plusieurs outils d'évaluation de l'oral. Ceux-ci peuvent être utilisés tant au primaire qu'au secondaire. Parmi ceux-ci, nous retrouvons entre autres plusieurs grilles et questionnaires, la liste de vérification, le journal de bord, le portfolio et le dossier ou la fiche anecdotique expliqués à la suite (Durand et Chouinard, 2006; Lafontaine, 2007; Dumais, 2008 et 2011 b; Hébert, Girard et Demanche, 2009; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Diverses grilles peuvent être utilisées pour évaluer l'oral. Parmi celles-ci, il y a la grille d'évaluation, la grille d'observation, la grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation. Lafontaine (2007) précise qu'il est très important de toujours utiliser la même grille lors des évaluations formatives et lors de l'évaluation de la production finale. Cela permet aux élèves de bien maîtriser l'ensemble des éléments de la grille utilisée.

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur une production d'élève en fonction de critères préétablis. Cette évaluation peut se faire de manière normative, en inscrivant un résultat chiffré, une lettre ou encore une échelle, ou de manière qualitative, à l'aide d'appréciations. Les grilles d'évaluation peuvent varier selon la

situation (Lafontaine, 2007; Dumais, 2008 et 2011b). Toutefois, peu importe le type d'évaluation, la grille d'évaluation peut être accompagnée de commentaires. En ce sens, la recherche de Lafontaine et Messier (2009) a permis de savoir que les 964 élèves du secondaire sondés désiraient recevoir une rétroaction écrite dans la grille d'évaluation et que les 14 enseignants de français du secondaire sondés utilisaient tous une grille d'évaluation. Dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de vérifier si ce résultat s'applique aussi à la situation du primaire en ce qui concerne les enseignants.

La grille d'observation est un « instrument de mesure qui permet de constater les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus en fournissant une liste d'éléments observables ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations » (Legendre, 2005, p.724). Selon Dumais (2011b), la grille d'observation à l'oral donne la possibilité de noter autant les aspects positifs que les aspects négatifs de manière descriptive, c'est-à-dire à partir des commentaires, des forces, des faiblesses, etc. La grille d'observation permet d'évaluer un seul élève ou un groupe d'élève. Elle peut aussi être utilisée à plusieurs reprises ou encore de façon ponctuelle. Le principal avantage de la grille d'observation réside dans le fait que l'élève, en consultant sa grille personnelle, peut rapidement connaître ses forces et ses faiblesses et ainsi connaître ce sur quoi il doit travailler en vue de la production finale (Dumais, 2008 et 2011b). La grille d'observation ne sert pas à donner une note à l'élève, mais plutôt à noter des observations et à aider l'enseignant à poser un jugement final.

La grille d'autoévaluation « permet à l'élève de réfléchir à sa prise de parole ou à son observation du locuteur, de juger de son implication dans la tâche, de son cheminement et de l'évolution de ses compétences orales » (Lafontaine, 2007, p. 34). Elle peut contenir diverses questions qui sont répondues à l'aide de phrases complètes et qui permettent à l'élève de réfléchir et de prendre en charge sa communication orale (Lafontaine, 2007; Dumais, 2011b).

La grille de coévaluation est similaire à la grille d'autoévaluation. Elle est complétée en deux temps, premièrement par l'élève qui évalue sa propre production orale, puis par le coévaluateur qui ajoute des commentaires précisant son appréciation et son évaluation (Durand et Chouinard, 2006). L'utilisation d'une grille de coévaluation est bénéfique pour l'élève évalué puisque ce dernier peut comparer sa propre évaluation à celle du coévaluateur. Ainsi, « cela lui permet d'en apprendre davantage sur ses forces et ses faiblesses à l'oral, sur son processus d'apprentissage, sur ses attitudes et sur sa façon de se percevoir » (Dumais, 2011 b, p. 24). La discussion générée par la grille de coévaluation est aussi bénéfique pour l'élève qui évalue puisqu'il doit expliquer son évaluation et cela lui permet de bien comprendre les éléments évalués (Dumais, 2008 et 2011b).

Le questionnaire est un instrument « qui permet de recueillir les réponses d'une ou plusieurs personnes à des questions précises » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.203). Un questionnaire d'évaluation de la compétence orale d'un élève est composé de questions auxquelles il doit répondre et c'est à partir de ses réponses que l'élève est en mesure de faire le bilan de ses apprentissages à l'oral (Dumais, 2008). Les questionnaires peuvent également servir à faire de l'autoévaluation, il s'agit alors de questionnaires d'autoévaluation. Dans ce type de questionnaire, « les questions sont orientées sur l'idée que se fait l'élève de ses propres compétences à l'oral et sur la présentation orale qu'il a réalisée. L'élève doit porter un jugement sur la qualité de son cheminement, sur son travail ou encore sur ses acquis en ce qui concerne le développement de compétences prédéfinies » (Dumais, 2011 b, p. 25). De plus, il est possible de faire de la coévaluation à partir d'un questionnaire. C'est en comparant son propre questionnaire que l'élève est en mesure de comparer sa perception à celle des autres élèves de la classe ou à celle de l'enseignant (Durand et Chouinard, 2006). Nous parlerons alors de questionnaire de coévaluation. Les questionnaires permettent à l'élève évalué de cerner rapidement ses forces et ses faiblesses en vue de la production finale.

La liste de vérification est constituée d'une série d'actions, de qualités ou de caractéristiques dont la présence ou l'absence est à vérifier (Hébert, Girard et Demanche, 2009). En évaluation de l'oral, la liste de vérification peut être utilisée par les élèves ou par l'enseignant. Ce dernier peut vérifier la compréhension de ses élèves au sujet de certains éléments particuliers de l'oral lorsqu'ils sont en action (Dumais, 2011b).

Le journal de bord est « un outil réflexif qui permet à l'élève de se regarder penser et travailler » (Durand et Chouinard, 2006, p.206). La particularité du journal de bord, dans le cadre de l'évaluation de l'oral, réside dans le fait qu'il peut être rédigé par l'élève lui-même ou encore par l'enseignant. Cet outil d'évaluation permet à l'élève de faire un retour, de décrire sa situation et d'observer la progression de sa compétence au fur et à mesure que la séquence d'enseignement se déroule. C'est à partir de cette démarche de réflexion personnelle que l'élève améliore sa compétence à communiquer oralement en vue de la production finale. Pour ce qui est de l'enseignant, il peut, entre autres, noter les forces et les faiblesses des activités d'oral faites en classe et faire le bilan des apprentissages des élèves ainsi que de son enseignement (Dumais, 2011b).

Le portfolio est « un recueil ou une collection continue des travaux d'un élève montrant ses réalisations et son évolution. C'est un recueil des accomplissements d'un élève, et il fait état des améliorations et du cheminement de l'élève à différents stades de l'apprentissage » (Durand et Chouinard, 2006, p.211). Cet outil d'évaluation de l'oral permet non seulement d'amasser des informations, mais aussi de les classer. Il peut être une collection de documents écrits concernant les productions d'un élève comme il peut être une collection de matériel (vidéocassettes, enregistrements audio, grilles d'évaluation, travail de préparation, évaluation par les pairs, objectivation des forces et des faiblesses, autoévaluations, etc.) regroupant ainsi toutes les productions orales d'un élève (Lafontaine, 2007). Son utilisation permet à

l'élève de se responsabiliser en tenant à jour son portfolio et en consignait toutes les informations concernant ses productions orales. De plus, le portfolio exige de l'élève qu'il développe ses habiletés cognitives puisqu'il porte un regard critique sur ses réalisations (Durand et Chouinard, 2006). C'est en utilisant un portfolio que l'élève devient autonome dans son autoévaluation. Il est ainsi amené à analyser ses productions, à reconnaître ses forces et ses progrès et à se donner des défis en vue de l'amélioration de sa compétence (Dumais, 2011b).

Le dossier ou la fiche anecdotique permet de conserver une description brève et objective, le plus possible, de faits précis observés alors que les élèves sont au travail (Dumais, 2011b). Il importe à l'enseignant de noter ses observations sur l'acquisition de compétences chez ses élèves. Le dossier anecdotique permet beaucoup de flexibilité pour l'enseignant.

En somme, plusieurs recherches du domaine de la didactique de l'oral ont montré qu'il est possible d'utiliser différents moyens et divers outils pour l'évaluation de l'oral tant au primaire qu'au secondaire (Lafontaine et Le Cunff, 2005; Dumais, 2008; Lafontaine et Messier, 2009). Les enseignants reconnaissent l'importance de fournir des rétroactions variées, et ce, à l'aide de traces (Lafontaine et Le Cunff, 2005). Pour conserver des traces, plusieurs outils peuvent être mis de l'avant. Les enseignants reconnaissent également l'importance d'utiliser divers outils pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves (Lafontaine et Messier, 2009). Dans le cadre de notre recherche, il est pertinent de constater quels sont les moyens et les outils utilisés par les enseignants lorsque vient le temps d'évaluer l'oral. De plus, il est intéressant de les questionner quant à l'importance qu'ils accordent aux différents acteurs qu'il est possible d'impliquer dans le processus d'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves.

## 2.4 Les objectifs de recherche

C'est en documentant la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au primaire que nous en sommes venus à nous questionner sur les pratiques déclarées des enseignants québécois du primaire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral. Comme nous l'avons souligné dans la problématique, à notre connaissance, aucune recherche ayant pour objet la didactique de l'oral n'a été menée auprès de ce groupe jusqu'à présent. De plus, à l'heure actuelle au Québec, nous remarquons un intérêt marqué pour la formation des enseignants en didactique de l'oral (Viola, Dumais et Messier, 2012). Il est donc nécessaire de réaliser une étude qui concerne les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire pour avoir un portrait de ce qui se fait au Québec. En outre, dans notre cadre théorique, nous avons exposé plusieurs concepts, dont ceux de *pratiques enseignantes*, *pratiques d'enseignement et d'évaluation*, *pratiques déclarées* et *pratiques effectives*, les différentes approches d'enseignement de la production et de la compréhension orales et l'évaluation de l'oral. Ce cadre nous a mené à déterminer deux objectifs spécifiques :

- 1- *Décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.*
- 2- *Décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.*

## **CHAPITRE III**

### **LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Ce troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche. Tout d'abord, nous y expliquons ce qui nous a amené à faire ce type de recherche. Ensuite, nous présentons les sujets de la recherche, l'instrument de recherche et le déroulement de la recherche. Nous terminons ce troisième chapitre en présentant la méthode d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques.

#### **3.1 Le type de recherche**

Pour nous permettre de recueillir les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral, nous avons choisi de mener une recherche quantitative. Ainsi, la recherche quantitative consiste à mesurer des phénomènes, et ce, par l'entremise de l'analyse de données numériques (Fortin, 2010; Gaudreau, 2011). Les caractéristiques principales de la recherche quantitative sont l'objectivité, la systématisation, la prédiction, le contrôle et la généralisation (Fortin, 2010). Il existe trois principaux types de recherches quantitatives : la recherche descriptive, la recherche corrélationnelle et la recherche de type expérimental (Fortin, 2010). Notre recherche est descriptive. Il s'agit principalement de tracer le portrait de la situation (Legendre, 2005; Gaudreau, 2011). Ce type de recherche a pour but spécifique de décrire pour comprendre ou pour expliquer un phénomène, ici les pratiques déclarées d'enseignants du primaire en enseignement et en évaluation de l'oral (Gagné et Lazure, 1990; Gall, Borg et Gall, 1996; Fortin, 2010; Gaudreau, 2011). Cela permet la découverte de nouvelles connaissances, la description de phénomènes existants, la détermination de la fréquence d'apparition d'un phénomène et la catégorisation de l'information (Fortin, 2010). Gall, Borg et Gall (1996) distinguent deux types de recherches quantitatives descriptives. Le premier type, qui est celui retenu pour notre recherche, consiste à décrire les caractéristiques d'un phénomène à un moment précis

alors que le second vise à décrire l'évolution des caractéristiques sur une période donnée, il s'agit de recherches longitudinales (Gall, Borg et Gall, 1996). Dans les deux cas, il est nécessaire d'utiliser un instrument de mesure permettant de quantifier les caractéristiques du phénomène (Gaudreau, 2011).

Pour ce qui est de notre recherche quantitative de type descriptif, elle possède deux objectifs soient de décrire les pratiques déclarées d'enseignement (objectif 1) et les pratiques déclarées d'évaluation (objectif 2) de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Ainsi, notre recherche questionne les enseignants à propos des principales caractéristiques de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au primaire. Nos résultats permettent de déterminer certaines fréquences d'enseignement et d'évaluation de l'oral. Pour mener une telle recherche, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire d'enquête électronique qui est décrit à la section 3.3.1.

### **3.2 Les sujets de recherche**

Notre recherche concerne les enseignants du primaire au Québec. Afin de procéder à la sélection des sujets de la recherche, nous avons dû utiliser une méthode d'échantillonnage particulière. Cette méthode nous a permis d'observer certaines caractéristiques de l'échantillon ainsi que de conserver l'anonymat et la confidentialité la plus totale de l'ensemble des sujets de la recherche.

#### **3.2.1 La méthode d'échantillonnage**

Puisqu'il n'est pas possible d'obtenir une liste de l'ensemble des enseignants du primaire au Québec, nous avons fait le choix d'utiliser un échantillonnage non probabiliste. Il s'agit donc d'un échantillonnage de convenance.

C'est par l'entremise d'associations professionnelles d'enseignants de français (Association québécoise des professeurs de français [AQPF]) et du primaire (Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire [AQEP]), par l'entremise de conseillers pédagogiques, de directions d'école et de commissions scolaires que nous avons fait notre recrutement. Nous avons obtenu 192 répondants. Nous expliquons les caractéristiques de l'échantillon à la suite. Pour plus de détails, voir la section 3.4 qui concerne le déroulement de la recherche.

### **3.2.2 Les caractéristiques de l'échantillon**

Afin d'obtenir des données sur la population entière des enseignants du primaire au Québec, nous avons communiqué avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS), mais nous n'avons pu obtenir une telle liste. Cela implique donc que nous n'avons pas pu contacter l'ensemble des enseignants du primaire du Québec ou, du moins, un échantillon obtenu de façon aléatoire. Nous ne pouvons donc pas être certain que notre échantillon de répondants est représentatif de l'ensemble des enseignants du Québec. Cependant, nous retrouvons plusieurs caractéristiques de la population enseignante au primaire du Québec : une majorité de femmes, des enseignants de chacun des trois cycles du primaire, des enseignants de chacune des régions du Québec, etc. Pour ce qui est de la taille de l'échantillon, notre recherche a été menée auprès de 197 enseignants. Or, puisque certains répondants ne correspondaient pas aux principales caractéristiques des sujets de notre recherche, nous avons dû retrancher cinq questionnaires. Ces répondants étaient des retraités, des conseillers pédagogiques et un enseignant du secondaire. Cela a réduit notre échantillon à 192 enseignants du primaire. Les sections qui suivent présentent de façon détaillée les différentes caractéristiques de l'échantillon.

### **3.2.2.1 L'âge des répondants**

En ce qui a trait à l'âge des répondants, le plus jeune répondant est âgé de 23 ans, alors que le plus âgé est de 66 ans. Seulement deux répondants ont choisi de ne pas préciser leur âge. Nous obtenons une moyenne de 39,09 ans et un écart-type de 8,90.

### **3.2.2.2 Le sexe des répondants**

Pour ce qui est du sexe des répondants, notre échantillon est composé de 192 personnes, dont 176 femmes et 14 hommes. Ainsi, nous remarquons une grande proportion de femmes dans notre échantillon et cela reflète bien la réalité de l'enseignement au primaire. Malheureusement, étant donné que nous n'avons aucune donnée concernant la population enseignante, il ne nous est pas possible de comparer les deux proportions.

### **3.2.2.3 Les diplômes de formation**

Concernant les diplômes ayant permis l'obtention d'un brevet d'enseignement obtenu par les participants, le tableau 3.1 présente la répartition des répondants selon les divers diplômes qui ont été mentionnés. Il est à noter qu'il s'agit des résultats fournis à une question ouverte. Cela signifie qu'il a été nécessaire de procéder à la codification des résultats pour l'analyse.

Tableau 3.1  
Répartition des répondants selon le diplôme ayant mené à l'obtention du brevet d'enseignement

Diplôme pour l'obtention du brevet	Effectifs	Pourcentage
Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	144	75,0
Baccalauréat en adaptation scolaire	32	16,7
Baccalauréat en enseignement du français langue seconde	4	2,1
Baccalauréat en enseignement de l'anglais	2	1,0
Baccalauréat en éducation (maj. en présco.-primaire + min. en orthopédagogie)	2	1,0
Baccalauréat en pédagogie (Bac. en littérature française + Bac. en éducation du français en milieu minoritaire)	2	1,0
Baccalauréat en enseignement des sciences	2	1,0
Baccalauréat en enseignement de la géographie	1	,5
Brevet A (primaire et secondaire)	2	1,0
Certificat en enseignement d'une langue seconde	1	,5
Total	192	100,0

À l'analyse du tableau 3.1, nous observons que la plupart des enseignants détiennent un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Ainsi, il est intéressant de constater la proportion d'enseignants ayant reçu une formation en didactique de l'oral puisque nous savons que celle-ci n'est apparue que très récemment dans les programmes d'enseignement au préscolaire et au primaire (Fisher, 2007a et 2007 b; Viola, Dumais et Messier, 2012).

Pour ce qui est de l'année d'obtention du diplôme, il faut rappeler que ce diplôme a mené à l'obtention du brevet. La date la plus ancienne est 1965, alors que la plus récente est 2012. Seulement un répondant a choisi de ne pas fournir cette information. Ainsi, le temps moyen écoulé depuis l'obtention du diplôme est de 15,56 années avec un écart-type de 8,86 années.

Quant à la spécialisation dans laquelle ils ont suivi leur formation menant à l'obtention du brevet, seuls les enseignants détenant un baccalauréat en adaptation scolaire (7) ont fourni une réponse qui permet de mieux décrire notre échantillon. Certains sont spécialisés en enfance inadaptée (2 enseignants), en orthopédagogie ou en troubles d'apprentissage. Précisons que ces spécialités sont celles évoquées par les

enseignants, elles ne correspondent pas nécessairement aux termes actuels, mais elles reflètent plutôt les époques ou les lieux de formation. Dans notre échantillon, un seul enseignant possède un baccalauréat en adaptation scolaire bilingue. Il est donc possible de constater que les enseignants du primaire ne possèdent pas tous un baccalauréat spécifique à l'enseignement au primaire. Il s'agit d'une caractéristique importante de notre échantillon. Toutes les réponses fournies par les répondants se retrouvent en appendice A.1.

Certains répondants ont également obtenu d'autres diplômes de formation. Quarante-seize enseignants disent posséder un autre diplôme de formation universitaire. Cela correspond à 50 % de notre échantillon. Parmi ces répondants, 15 détiennent un deuxième baccalauréat, 33, un certificat, 8, un diplôme de deuxième cycle, 9, un diplôme d'études supérieures spécialisées, 19, une maîtrise - dont 18 en éducation - 4 ont suivi un microprogramme, 4 autres ont fait un programme court et 4 autres ont un autre diplôme tel que droit, une majeure en communication, une mineure en arts et sciences, une licence en sciences économiques. Ainsi, ces réponses dévoilent une autre caractéristique importante de notre échantillon puisque la moitié de celle-ci est constituée d'enseignants ayant un autre diplôme de formation universitaire.

#### **3.2.2.4 La formation portant sur la didactique de l'oral**

Concernant la formation universitaire en didactique de l'oral, parmi nos répondants, 80,2 % n'ont aucune formation universitaire en didactique de l'oral, 18,2 % ont reçu une telle formation et 1,6 % n'ont pas fourni de réponse.

Pour ce qui est de la formation autre qu'universitaire en didactique de l'oral, notre échantillon est constitué de 84,9 % des répondants qui n'ont reçu aucune formation de ce type alors que 15,1 % disent avoir reçu une formation autre qu'universitaire

portant sur la didactique de l'oral. Celle-ci peut être offerte par l'entremise de différentes associations, des écoles, des commissions scolaires, etc.

Une analyse croisée de ces données sociologiques nous permet également d'affirmer que parmi les 80,2 % des répondants qui n'ont pas reçu de formation en didactique de l'oral durant leur formation à l'enseignement, 87,7 % n'ont jamais suivi de formation autre qu'universitaire dans le domaine de la didactique de l'oral. Dans notre cas, cela correspond à 135 enseignants (70,3 %) qui n'ont aucune formation en didactique de l'oral. Cela signifie qu'il serait important de se questionner sur la formation, universitaire ou non, qui est offerte aux enseignants du primaire dans le domaine de la didactique de l'oral.

### **3.2.2.5 Les niveaux d'enseignement**

Pour ce qui est du niveau d'enseignement de nos répondants, il apparaît que notre échantillon est bien réparti sur l'ensemble du primaire. En effet, 28 répondants enseignent à la première année du premier cycle (1<sup>re</sup> année), 21 à la deuxième année du premier cycle (2<sup>e</sup> année), 22 à la première année du deuxième cycle (3<sup>e</sup> année), 18 à la deuxième année du deuxième cycle (4<sup>e</sup> année), 2, à la première année du troisième cycle (5<sup>e</sup> année) et 24 à la deuxième année du troisième cycle (6<sup>e</sup> année). Toutefois, 27,1 % de nos répondants, ce qui correspond à 52 enseignants, travaillent en classe multiâge. Il est donc pertinent de nous questionner à propos de ces répondants. Le tableau 3.2 nous présente la répartition des 52 répondants qui enseignent dans une classe multiâge.

Tableau 3.2  
Répartition des répondants qui enseignent en classe multiâge

Niveau d'enseignement	Effectifs	Pourcentage
Premier cycle	6	11,8
Deuxième cycle	15	29,4
Troisième cycle	14	27,5
1 <sup>ère</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années	3	5,9
2 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	1	2,0
3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	1	2,0
4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année	1	2,0
4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> année	2	3,9
Dénombrement flottant	9	17,6
Total	52	100,0

Comme le tableau 3.2 l'indique, plusieurs classes-cycle sont en place au Québec. De plus, un grand nombre d'enseignants travaillent en dénombrement flottant. Parmi ceux qui ont participé à notre recherche, il y a des orthopédagogues, des enseignants de classes d'accueil, des enseignants d'écoles spécialisées (école alternative par exemple) et des enseignants qui travaillent auprès d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ainsi, nous constatons que notre échantillon semble bien réparti sur l'ensemble du primaire.

### 3.2.2.6 Les types d'école

En ce qui a trait au type d'école dans lequel enseignent nos répondants, il apparaît que seulement deux enseignants du privé ont participé à notre recherche. Cela signifie que notre échantillon est composé à 99 % d'enseignants du secteur public. Ainsi, nous pouvons déjà constater qu'il n'est pas possible de généraliser nos données à l'ensemble des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral dans les écoles privées au Québec.

### 3.2.2.7 Les régions administratives

En ce qui concerne la provenance des répondants, le tableau 3.3 présente la répartition des répondants selon la région administrative du Québec où ils enseignent.

Tableau 3.3  
Répartition des répondants selon les régions administratives

Régions	Effectifs	Pourcentage
Montréal	87	45,3
Montérégie	25	13
Mauricie	17	8,9
Laurentides	12	6,3
Capitale-Nationale	11	5,7
Bas-Saint-Laurent	7	3,6
Lanaudière	6	3,1
Saguenay-Lac-Saint-Jean	6	3,1
Estrie	4	2,1
Laval	4	2,1
Côte-Nord	3	1,6
Outaouais	3	1,6
Centre-du-Québec	2	1
Chaudière-Appalaches	2	1
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	2	1
Nord-du-Québec	1	0,5
Abitibi-Témiscamingue	0	0
Total	192	100,0

En observant le tableau 3.3, nous remarquons que l'ensemble des régions administratives du Québec est représenté. Toutefois, il est important de préciser qu'il n'y a aucun répondant de la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue. Malgré plusieurs efforts, aucun enseignant de cette région n'a manifesté d'intérêt envers notre recherche. À l'opposé, un très grand nombre de répondants travaillent dans la région de Montréal. Cela s'explique grâce à la collaboration de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) qui a accepté de participer à l'envoi de l'invitation à l'ensemble de ses enseignants du primaire.

### **3.3 L'instrument de recherche**

Puisque les objectifs de cette recherche sont de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire d'enquête. En effet, cet outil méthodologique est souvent utilisé dans les enquêtes portant sur les pratiques d'enseignement (Charron, 2004; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010).

#### **3.3.1 La nature de l'instrument**

Le questionnaire d'enquête est un « instrument de collecte de données qui permet de recueillir les réponses d'une ou plusieurs personnes à des questions précises » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 203). Il est aussi important de préciser qu'il s'agit d'un « instrument de recherche ayant pour base la communication écrite entre le chercheur et l'informateur. Il s'agit d'une communication structurée dans la mesure où elle se fonde sur une série de questions et de réponses précises » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 273). Contrairement aux deux premières définitions qui voient le questionnaire d'enquête comme un instrument de recherche, celle d'Angers (2000, p. 69) considère le questionnaire comme une

« technique qui permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une large population. Cette technique procède par questions [...] Les questions peuvent porter sur les comportements des informateurs, leurs opinions, leur situation sociale, familiale ou professionnelle, leur niveau de connaissance ou de conscience d'un phénomène, ou sur d'autres sujets pouvant être abordés sous le mode interrogatif ».

Angers (2000, p. 69) précise également qu'il s'agit d'une « technique d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées ».

Après analyse des principales définitions, il apparaît qu'aucune n'est complète. Nous avons donc choisi de créer notre propre définition inspirée de celles présentées précédemment (Mayer et Ouellet, 1991; Angers, 2000; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous entendons par questionnaire d'enquête un instrument de collecte de données qui a pour base la communication écrite et qui permet au chercheur, à partir d'une série de questions précises, de recueillir les réponses d'une large population.

Le questionnaire d'enquête peut être constitué exclusivement de questions fermées ou de questions ouvertes. Les questions fermées sont des questions pour lesquelles le choix de réponses est limité (Giroux et Tremblay, 2009). Quant aux questions ouvertes, elles ne fournissent aucun choix de réponses, le répondant devant répondre en utilisant ses propres mots (Giroux et Tremblay, 2009). Notre questionnaire de recherche contient chacun de ces types de questions. En effet, pour la grande majorité des questions, il a été nécessaire d'utiliser des questions fermées permettant de quantifier les réponses fournies. Dans plusieurs situations, il était pertinent de demander aux répondants s'il y avait d'autres éléments pertinents dans leur pratique afin d'obtenir un portrait le plus complet possible des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire. Finalement, nous avons aussi utilisé des questions ouvertes pour ce qui est de la fréquence d'évaluation de l'oral en cours d'apprentissage et en vue de donner une note au bulletin. Cela nous permettait d'éviter d'orienter les réponses fournies par les enseignants. Nous croyons ainsi que l'utilisation de tous ces types de questions est nécessaire afin de tracer le portrait le

plus juste possible de la situation de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.

### **3.3.2 Les caractéristiques de l'instrument**

Étant donné l'ampleur de la problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, notre questionnaire d'enquête comprend trois sections. Chacune de ces sections répond à l'un des objectifs de la recherche. Pour nous assurer de tenir compte de tous les concepts de notre cadre théorique dans notre questionnaire, nous avons fait un tableau de spécifications présenté en appendice A.3. Celui-ci présente les trois parties du questionnaire, ce sur quoi portent chacune des questions ainsi que les références qui se rattachent à chacun des sujets abordés.

La première partie du questionnaire sert à recueillir des données sociologiques telles que l'âge, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'années d'étude, le type de clientèle, etc. Il est important de préciser que les données recueillies dans cette section serviront à dresser le portrait de l'échantillon. Seul le cycle d'enseignement sera utilisé afin de comparer certains résultats en fonction du cycle d'enseignement des répondants.

La deuxième partie de notre questionnaire d'enquête permet de questionner les enseignants au sujet de leurs pratiques d'enseignement de la production et de la compréhension orale au primaire (objectif 1). Il est entre autres question des types d'apprentissage que réalisent les élèves à l'oral, des activités d'oral travaillées, des situations de communication utilisées, des façons d'enseigner l'oral, des stratégies qui permettent aux élèves d'améliorer leur compétence à communiquer oralement, des actes de paroles travaillés en classe et des façons de se préparer à l'enseignement de l'oral. Il est également question des intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral.

La troisième partie du questionnaire d'enquête permet de connaître les pratiques d'évaluation de la production et de la compréhension orale au primaire (objectif 2). Afin d'établir le portrait général des pratiques déclarées d'évaluation de l'oral, il est nécessaire de questionner les enseignants quant au volet de l'oral qu'ils évaluent. Dans cette partie, notre questionnaire est divisé en deux parties. La première concerne l'évaluation de la production orale alors que la seconde aborde l'évaluation de la compréhension orale. Dans les deux cas, nous demandons aux enseignants d'identifier la fréquence à laquelle ils utilisent divers critères pour l'évaluation de l'oral. Par la suite, nous leur demandons également d'identifier les moyens et les outils utilisés pour évaluer leurs élèves. Nous les questionnons aussi afin de connaître l'importance qu'ils accordent aux différents acteurs de la classe dans l'évaluation de l'oral. Finalement, nous questionnons les enseignants à propos de la provenance de leurs outils d'évaluation.

Précisons que chacune des questions des deux dernières parties du questionnaire ont été élaborées en tenant compte de divers résultats de recherches explicités dans le cadre théorique et de divers documents ministériels actuellement en vigueur (*Programme de formation de l'école québécoise* [MÉQ, 2001], *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* [MÉQ, 2002] et *Progression des apprentissages* [MÉLS, 2011]). Ainsi, nous en sommes venu à une version préliminaire du questionnaire (Appendice A.4) qui a par la suite été validé.

### **3.3.3 La validation de l'instrument**

C'est en utilisant un tableau de spécifications (Appendice A.3) que nous nous sommes assuré que l'ensemble des auteurs du cadre théorique a été considéré dans le questionnaire. Nous avons ensuite procédé à une validation de contenu faite par notre comité de recherche. Ce dernier s'est assuré que le questionnaire couvrait l'ensemble du domaine étudié.

Une fois le projet de mémoire accepté, le questionnaire a été envoyé à six enseignants du primaire (deux enseignantes de la première année du premier cycle (1<sup>re</sup> année), deux enseignants du deuxième (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année) et deux du troisième cycle (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année) soit un pour chaque année d'enseignement et une enseignante sans affectation spécifique) afin de procéder à une préexpérimentation. Celle-ci a permis de nous assurer que le questionnaire couvrait bien l'ensemble du domaine et qu'il était adapté à chacun des cycles du primaire. Chacun des enseignants participant à la préexpérimentation a été appelé à remplir et à commenter le questionnaire d'enquête (Appendice A.4) afin que l'ensemble du questionnaire ne comporte aucune ambiguïté. Nous, étudiant-chercheur, étions présent lors de la passation du questionnaire auprès de chacun des sujets. Cela nous a permis de noter nos observations et de répondre aux questions des enseignants valideurs (un exemple de questionnaire rempli par un enseignant valideur est placé en appendice A.5). Une fois le questionnaire rempli, l'étudiant chercheur a procédé à de très brèves entrevues afin de recueillir les commentaires des enseignants valideurs. Pour cela, un protocole d'entrevue a été élaboré afin de questionner les enseignants à propos du contenu et de la forme du questionnaire (Appendice A.6). Nous avons ensuite compilé nos notes ainsi que les réponses aux entrevues dans un tableau (Appendice A.7). Cela nous a permis d'apporter les correctifs nécessaires à la création d'une deuxième version du questionnaire de recherche. Toutes les modifications apportées au questionnaire ont été identifiées dans un tableau présenté en appendice A.8. Une fois les modifications apportées, le questionnaire a été mis en ligne (Appendice A.9). Il est important de préciser qu'à cette étape de la démarche, nous avons fait appel à un professionnel pour garantir l'efficacité du questionnaire en ligne. Toutefois, lors de la saisie du questionnaire, certains énoncés ont été reformulés pour favoriser la meilleure compréhension possible des répondants. Nous sommes retourné questionner les enseignants valideurs afin d'être certain que ces dernières modifications n'ont eu aucun impact sur la recherche. Finalement, après avoir corrigé quelques coquilles et fait quelques ajustements, notre questionnaire était fin prêt pour l'expérimentation.

### **3.3.4 Les avantages et limites de l'instrument**

L'utilisation d'un questionnaire d'enquête comporte certains avantages et certaines limites. Nous les présentons dans les sections suivantes.

#### **3.3.4.1 Les avantages du questionnaire d'enquête**

L'utilisation d'un questionnaire d'enquête offre plusieurs avantages. Le premier avantage est qu'il s'agit d'une méthode simple et rapide surtout si l'on compare à l'observation des pratiques (De Singly, 1992; Blais et Durand, 2003; Bureau du vérificateur général du Canada, 2007). En ce sens, en opposition avec les entrevues, la collecte de données peut se faire rapidement, et ce, auprès d'un très grand nombre de sujets.

Le deuxième avantage est le fait qu'il soit flexible. En effet, une seule enquête permet la mesure d'un grand nombre de variables (Blais et Durand, 2003). Dans notre cas, nous n'avons qu'à penser aux trois sections de notre questionnaire. Chacune des sections comporte plusieurs questions qui portent chacune sur une variable liée aux pratiques d'enseignement liées à l'oral. L'utilisation d'un questionnaire d'enquête présente également un troisième avantage. Il s'agit de l'objectivité du chercheur. Le travail du chercheur consiste à élaborer le questionnaire, à préparer l'enquête en procédant à une préexpérimentation, à administrer le questionnaire, puis à analyser et à interpréter les résultats (EuropAid, 2005). Dans le cadre de notre recherche, puisque les répondants ne sont pas en présence du chercheur, en aucun cas, ce dernier ne peut influencer les réponses des sujets.

Un autre avantage est le fait d'avoir mis le questionnaire en ligne dans un site Internet. L'utilisation de ce type d'instrument de recherche nous permet d'affirmer que nous avons répondu à tous les critères de validité énoncés par Blais et Durand

(2003). La première condition correspond à la disponibilité des informateurs (Blais et Durand, 2003). Dans notre cas, nous avons réussi à rejoindre 192 enseignants de l'ensemble des régions administratives du Québec. De plus, il est assuré que chaque participant ayant accédé au questionnaire l'a fait de façon volontaire. L'anonymat de chacun des participants a également été conservé puisqu'aucun d'entre eux n'a pu être identifié. La deuxième condition est la capacité pour les sujets de la recherche de répondre aux questions (Blais et Durand, 2003). Nous nous sommes assuré de répondre à cette condition en procédant à une préexpérimentation. Finalement, les troisième et quatrième conditions concernant la validité d'un questionnaire reposent sur la transmission et sur l'enregistrement fidèle des informations fournies (Blais et Durand, 2003). Notre questionnaire d'enquête en ligne a confirmé que nous avons répondu à ces conditions, car il a permis aux sujets de la recherche de pouvoir communiquer toute l'information nécessaire à l'analyse des résultats, et ce, sans contrainte de temps. De plus, les données recueillies ont été saisies automatiquement, ce qui a évité la saisie de données manuelle qui entraîne parfois quelques erreurs de transcription.

Deux autres avantages du questionnaire d'enquête en ligne résident dans le fait qu'il est beaucoup plus facile de joindre un plus grand échantillon et qu'il est possible de s'adresser directement aux enseignants en tant que professionnel de l'éducation. En effet, cette méthode de collecte de données nous a permis de communiquer avec les enseignants sans avoir l'obligation d'obtenir un certificat éthique fourni par chacune des commissions scolaires concernées.

#### **3.3.4.2 Les limites du questionnaire d'enquête**

Le choix de l'utilisation du questionnaire d'enquête pose aussi certaines limites. Pour tout questionnaire d'enquête, l'une des premières limites est le fait qu'il puisse y avoir certaines ambiguïtés dans la formulation des questions. Dans le cadre d'un

questionnaire d'enquête, il n'est pas possible de définir tous les termes utilisés dans les questions ou les items. Ainsi, certains termes ont pu être interprétés différemment par les sujets de la recherche. Pour pallier cette limite, nous avons vérifié, lors de la préexpérimentation, que les enseignants valideurs partageaient la même compréhension des termes utilisés à l'intérieur du questionnaire.

Une deuxième limite est le fait que les réponses fournies ne peuvent être précisées (Bureau du vérificateur général du Canada, 2007). Dans le cadre de notre recherche, en aucun cas, il n'est possible de lier les informations fournies aux répondants.

Une troisième limite est le fait qu'il n'est pas possible pour les répondants de poser des questions pour clarifier leur compréhension des questions. Ainsi, les sujets doivent posséder certaines compétences en lecture et en écriture (Bureau du vérificateur général du Canada, 2007).

Une quatrième limite est le format fermé des questions. Cela contraint les réponses des répondants à ce qui a été prévu par le chercheur et il ne permet pas aux répondants de révéler toutes les conceptions, attitudes et représentations qu'ils pourraient avoir. Nous y avons pallié en ajoutant, à certains endroits, des espaces prévus afin que les répondants puissent ajouter des réponses « autres ».

Une cinquième limite de notre recherche est le fait que dans le cadre d'une recherche quantitative, il aurait été préférable de procéder avec un échantillonnage aléatoire afin d'obtenir un échantillon représentatif de la population. En ce sens, nous sommes conscient qu'il n'est pas possible de généraliser nos résultats à l'ensemble de la population enseignante du primaire québécois. En somme, nous croyons avoir pris toutes les précautions nécessaires afin d'assurer le bon déroulement de la recherche.

### **3.4 Le déroulement de la recherche**

Le déroulement de notre recherche a été le suivant. Nous avons d'abord validé le questionnaire d'enquête tel que décrit plus haut. Ensuite, nous avons recruté un certain nombre d'enseignants par courriel (Appendice A.10). Nous avons également fait appel à diverses associations d'enseignants (Appendice A.11), telles que l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) et l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF), puis à l'ensemble des commissions scolaires du Québec (Appendice A.13) qui ont envoyé notre courriel à leurs membres enseignants. Finalement, nous avons également recruté plusieurs enseignants par le biais de groupes d'enseignants du primaire actifs sur les réseaux sociaux (le groupe intitulé *Enseignantes et enseignants du Québec* sur Facebook est celui ayant permis de recruter le plus de répondants). Nous avons relancé l'invitation à quatre reprises entre le 19 avril et le 20 mai 2012. Durant cette période, notre questionnaire a été rempli par 197 répondants provenant de 12 régions du Québec. Cela nous a rapidement permis d'arriver à saturation des données. Nous avons ensuite analysé les résultats obtenus.

### **3.5 Outils et méthodes d'analyse des données**

Concernant les outils et les méthodes d'analyse des données, rappelons d'abord que le questionnaire d'enquête utilisé contenait des questions fermées et des questions ouvertes. Les questions fermées portaient principalement sur des listes de pratiques. Toutefois, il était possible pour les répondants d'ajouter des éléments qui ne figuraient pas dans la liste. Étant donné la nature qualitative de ces données, tout comme pour les réponses fournies aux questions ouvertes, nous avons fait des analyses de contenu par catégorie émergente. Cela a donc entraîné deux méthodes d'analyse des données, la première concernant les données quantitatives et la seconde

concernant les données qualitatives. Ces deux méthodes sont expliquées dans les prochaines sections.

### **3.5.1 Outil et méthode d'analyse des données quantitatives**

Dans notre questionnaire, les questions fermées renvoient à des résultats quantitatifs. Ceux-ci ont été analysés à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Il permet d'analyser des données quantitatives et de réaliser certains tests statistiques. Ainsi, étant donné la nature quantitative de nos résultats, il s'agissait de réaliser des analyses descriptives et certaines analyses de type inférentiel, lorsque nécessaire. En ce qui concerne les analyses descriptives, notre questionnaire présentait trois types de questions. Pour chacun des types de questions, nous présentons les analyses effectuées.

Le premier type de questions requérait l'utilisation d'une échelle de Likert à cinq échelons (des échelles d'accord, d'importance ou de fréquence, avec des réponses variant d'un à cinq). Dans notre questionnaire, il s'agissait des questions 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 31, 32 et 33. Concernant les réponses à ces questions, nous avons présenté les fréquences (en pourcentages), ainsi que les moyennes et les écarts-types.

Le deuxième type de questions interrogeait les enseignants quant à leur recours ou non à certaines pratiques ainsi qu'à l'utilisation ou non d'outils présentés dans une liste. Dans ce cas-ci, les répondants devaient cocher autant de pratiques ou d'outils auxquels ils avaient recours. Cela correspondait aux questions 16, 17, 25 et 34 de notre questionnaire. La présentation des données reflétait donc le caractère dichotomique des variables (présence-absence), avec des fréquences (en pourcentages), mais sans moyennes ou écarts-types.

Le troisième type était constitué d'un ensemble de questions sans format de réponse préétabli ce qui correspondait aux questions 26, 27, 29 et 30. À ces questions, les répondants devaient indiquer les fréquences auxquelles ils évaluaient leurs élèves. Les résultats ont été présentés en respectant le plus possible le format choisi par les répondants, en indiquant les fréquences de chaque catégorie de réponse générée à la suite d'une analyse de contenu.

Ensuite, en ce qui concerne les analyses inférentielles, nous avons voulu examiner si les réponses des participants différaient selon le cycle d'enseignement (premier, deuxième ou troisième cycle). Tout comme pour les analyses descriptives, le type de tests à faire dépendait du format de réponse. Ainsi, pour les réponses données sur des échelles de Likert, nous avons fait des comparaisons de moyennes sur chaque variable à l'aide d'une analyse de variance à un critère de classification (le cycle). Ce type d'analyse est aussi appelé *Test F* puisqu'il permet d'obtenir une valeur *F*. Celle-ci est obtenue en divisant le carré moyen du traitement (qui correspond à la somme des carrés des écarts des moyennes des groupes par rapport à la moyenne générale) par le carré moyen de l'erreur (qui correspond à la somme des carrés des écarts de chaque sujet d'un groupe par rapport à la moyenne du groupe). Lorsque la valeur de *F* est égale à zéro, c'est qu'il n'y a pas de différences entre les moyennes des groupes. Plus la valeur de *F* augmente, plus le carré moyen du traitement est important par rapport au carré moyen de l'erreur. On peut déterminer les valeurs critiques (par exemple,  $p = 0,05$  ou  $p = 0,01$ ) de la distribution de *F* en fonction des nombres de

degrés de liberté<sup>3</sup> qui leur sont associés (Howell, 1998). Dans le cas de notre recherche, nous avons fixé le seuil de signification<sup>4</sup> à  $p = 0,01$  ou moins, ce qui signifie que des différences aussi grandes ou plus grandes ne pourraient être obtenues que par un échantillon sur cent échantillons de remplacement. Lorsqu'un résultat significatif était obtenu, des analyses subséquentes (analyses post hoc) étaient faites afin de comparer les moyennes deux à deux. Le test choisi était le test de Tukey et le seuil de signification a été fixé à 0,05.

Pour les réponses dichotomiques (présence-absence), ce sont des tests de khi carré pour données catégorielles qui ont été effectués. Dans nos analyses, ce test a servi à déterminer si les fréquences des catégories de réponses différaient selon le cycle auquel intervenaient les participants. Ici aussi, un seuil égal ou inférieur à  $p = 0,01$  a été choisi.

De plus, certaines questions demandaient aux participants d'identifier, à l'aide d'une échelle de fréquence allant de 1 à 5 une courte liste de pratiques. Nous avons voulu comparer les pratiques entre elles avec l'aide d'une analyse de variance sur des

---

<sup>3</sup> Un degré de liberté (dl) correspond à la quantité de valeurs, dans une série de valeurs, qui peuvent être changées tout en maintenant la même moyenne. Si la série comporte  $N$  valeurs, le nombre de dénominateur (nombre de sujets moins le nombre de groupes moins un ou  $N-k-1$ ) (Howell, 1998).

<sup>4</sup> En recherche quantitative, il est généralement accepté d'utiliser un seuil de signification égal à 5% ( $p=0,05$ ) ou à 1% ( $p=0,01$ ). Il s'agit de conventions arbitraires développées au cours des années par les statisticiens (Howell, 1998). Ces seuils sont fixés par défaut pour plusieurs tests statistiques inclus dans le progiciel SPSS. Dans certains cas, par exemple lorsque de nombreuses analyses sont faites, il est préférable d'utiliser un seuil de signification plus sévère, par exemple un seuil correspondant à 1% ( $p=0,01$ ). Ainsi, dans les deux cas, lorsque la valeur de la statistique  $p$  est inférieure au seuil de probabilité déterminé par les chercheurs, l'hypothèse nulle (qu'il n'y ait pas de différence significative) est rejetée. La conclusion est donc qu'il y a des différences significatives entre les deux sous-échantillons testés.

données répétées. Ce genre d'analyse permet de déterminer l'ampleur des différences de fréquences entre les pratiques. Ici aussi, un seuil de  $p = 0,01$  a été choisi, ce qui permet de déterminer si les différences entre deux pratiques sont significatives ou non.

De la même façon, afin de voir à quel point certaines réponses étaient liées à d'autres, dans le cas des réponses faites sur une échelle de Likert, le coefficient de corrélation de Pearson ( $r$ ) a été calculé pour chaque paire de variables. Un coefficient égal à zéro signifie que deux variables ne covarient pas. Un coefficient supérieur à zéro signifie que les scores des deux variables ont tendance à fluctuer dans le même sens et un coefficient inférieur à zéro indique que les scores ont tendance à fluctuer de façon inverse. Les minima et maxima sont  $-1$  et  $1$ . Un seuil de  $p = 0,01$  a été choisi pour déterminer si le coefficient différait significativement de zéro.

En somme, comme nous venons de le décrire dans la présente section, à chaque type de réponse est associé un test particulier. En aucun cas, le choix de l'analyse statistique est arbitraire. Seule l'analyse des résultats qualitatifs doit être faite de façon différente en raison de la nature des données.

### **3.5.2 Outil et méthode d'analyse de contenu des données qualitatives**

Notre questionnaire présentait également quelques questions ouvertes qui renvoient à des données qualitatives. De plus, pour certaines questions fermées, les répondants avaient la possibilité de fournir d'autres réponses permettant de mieux décrire leurs pratiques. Afin d'analyser ces résultats, nous avons utilisé une méthode d'analyse de contenu. Cette méthode est un processus permettant d'identifier des thèmes qui sont par la suite regroupés en catégories. Ces dernières « traduisent une dimension conceptuelle » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.138). L'analyse qualitative peut être menée de différentes façons. Il est possible de dresser la liste des thèmes et des

catégories préalablement à l'analyse des données. Dans notre cas, dans toutes les questions où il a été nécessaire de procéder à l'analyse qualitative de réponses « autres », nous étions en présence d'une liste de réponses. Ainsi, dans un premier temps, il a été nécessaire de vérifier que les réponses fournies n'étaient pas déjà présentes dans la liste. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse thématique émergente. Ce type d'analyse permet de dégager des thèmes et des catégories tout au long du processus. L'analyse se termine lorsque toutes les réponses ont été regroupées dans des catégories.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Notre recherche présentait un risque éthique minimal puisque nous nous sommes adressé directement aux enseignants du primaire du Québec en tant que spécialistes. En effet, pour cette recherche, il n'y a pas d'observation des pratiques en salle de classe. De plus, dans le cadre de notre recherche, l'invitation pour participer à la recherche a été envoyée directement à l'enseignant. Le questionnaire en ligne demeure donc un moyen de communication direct entre le sujet de la recherche et le chercheur sans aucun intermédiaire.

En ce qui concerne le consentement des participants, il est assuré par le libellé d'anonymat et de confidentialité apparaissant dans le courriel d'invitation qui a été envoyé aux enseignants. Ainsi, le simple fait d'accéder au questionnaire et d'y répondre, de façon volontaire, est considéré comme une acceptation de participer à la présente recherche. Nous n'avons donc pas eu besoin d'utiliser un formulaire de consentement. Nous avons suivi toutes les exigences éthiques en vigueur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Maintenant que nous avons bien exposé la méthodologie de notre recherche en présentant notre type de recherche, notre instrument de recherche ainsi que les sujets de la recherche, nous en venons à présenter nos résultats et nos analyses.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente l'analyse des résultats de notre recherche. Pour chacune des sections du questionnaire d'enquête, nous faisons une analyse quantitative descriptive des résultats. Nous avons également procédé à différents tests de statistiques inférentielles (khi carré, corrélations, analyses de variance, etc.) afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les pratiques des enseignants de chacun des cycles. Toutefois, nous ne présentons que les tests qui révèlent des différences significatives. De plus, il est important de rappeler que, pour toutes les analyses statistiques, nous avons établi le seuil de probabilité<sup>5</sup> à 0,01 ( $p < 0,01$ ).

#### **4.1 Les pratiques d'enseignement de l'oral**

Cette première section du chapitre concerne l'analyse des pratiques d'enseignement de l'oral. Il est tout d'abord question des réponses à 17 énoncés<sup>6</sup> tirés de résultats de recherches précédemment menées en didactique de l'oral (Question 15). Par la suite, les enseignants ont dû préciser les types d'apprentissage que font leurs élèves à l'oral (Question 16). Ensuite, il a été question des diverses activités d'oral que vivent les élèves du primaire (Question 17), puis des différentes situations de communication orale qui sont présentées aux élèves (Question 18). En ce qui concerne plus précisément le volet enseignement de l'oral, les enseignants ont aussi été questionnés

---

<sup>5</sup> Le seuil de signification à  $p = 0,01$  signifie que des différences aussi grandes ou plus grandes ne pourraient être obtenues que par un échantillon sur cent échantillons de remplacement.

<sup>6</sup> Afin d'alléger le texte, nous avons placé le questionnaire final en appendice A.9.

en ce qui a trait aux diverses façons d'enseigner l'oral (Question 19), aux stratégies travaillées en classe (Question 20) et aux actes de paroles abordés (Question 21). Finalement, nous les avons interrogés quant à la façon de se préparer à l'enseignement de l'oral (Question 22) puis en ce qui concerne les divers intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral (Question 23). Nous rappelons que toutes ces questions reprennent les éléments de notre cadre théorique tel que montré dans notre tableau de spécifications présenté en appendice A.3. Toutes les réponses à ces questions ont permis d'obtenir un portrait général de l'ensemble des pratiques d'enseignement de l'oral au primaire.

#### **4.1.1 Les énoncés concernant l'enseignement de l'oral**

La question 15 comporte 17 énoncés présentant diverses opinions et pratiques qui touchent l'enseignement de l'oral. Les répondants ont dû donner leur accord sur une échelle allant de 1 « Totalement en désaccord » jusqu'à 5 « Totalement en accord ». Le tableau 4.1 présente les résultats, en pourcentage, aux 17 énoncés ainsi que la moyenne et l'écart-type pour chacun. La dernière colonne indique le nombre de répondants (N) ayant fourni une réponse pour chacun des énoncés. Il est à noter que les énoncés sont placés en ordre selon la moyenne obtenue, de la plus élevée à la moins élevée, et que les numéros des énoncés correspondent à leur place dans le questionnaire d'enquête.

Tableau 4.1  
Réponses aux énoncés concernant l'enseignement de l'oral

Énoncés concernant l'enseignement de l'oral	Échelle d'accord Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	1	2	3	4	5			
7. L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.	0,5	2,6	3,2	18,4	75,3	4,65	0,72	190
4. L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales.	0,5	0,5	3,1	28,3	67,5	4,62	0,63	191
3. L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe.	0,5	1	7,3	22,9	68,2	4,57	0,72	192
17. Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.	1,1	0	7,9	25,9	65,1	4,54	0,73	189
5. Une bonne maîtrise de la langue orale contribue à la construction de l'identité personnelle.	0	1	9,9	35,1	53,9	4,42	0,71	191
12. J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours pour exercer l'oral, par exemple, demander une permission.	1,6	4,2	11	31,4	51,8	4,28	0,93	191
13. Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres littéraires écrites ou orales.	1,1	3,2	15,4	33	47,3	4,22	0,9	188
16. Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.	0,5	1,6	17,1	36,4	44,4	4,22	0,83	187
15. De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	0	2,7	20,2	46,8	30,3	4,05	0,78	188
11. L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe.	1,6	14,4	28,7	37,8	17,6	3,55	0,99	188
8. L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.	1,6	18,9	31,1	26,3	22,1	3,48	1,08	190
9. En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	15,3	19,5	24,7	28,4	12,1	3,03	1,26	190
10. L'oral occupe une place suffisamment importante dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .	6,4	27,3	36,9	17,6	11,8	3,01	1,09	187
2. L'oral s'enseigne difficilement.	8,4	28,3	24,1	33,5	5,8	3	1,09	191
1. De façon générale, l'oral s'apprend difficilement.	9,9	30,4	38,2	19,4	2,1	2,73	0,96	191
14. Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.	17,6	30,3	25	18,1	9	2,71	1,21	188
6. L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.	85,9	12	0,5	0	1,6	1,19	0,6	192

De façon générale, les répondants sont majoritairement en accord avec plusieurs énoncés. En effet, quatre énoncés recueillent plus de 90 % de 4 et de 5 sur l'échelle d'accord. Il s'agit des énoncés suivants : « L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales », « L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines », « L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe » et « Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs ».

Pour certains énoncés, il semble que les répondants ne soient pas clairement en accord ou en désaccord. C'est le cas des énoncés suivants : « De façon générale, l'oral s'apprend difficilement », « L'oral s'enseigne difficilement », « L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire », « En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral », « L'oral occupe une place suffisamment importante dans le *Programme de formation de l'école québécoise* » et « Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral ». Quant à l'énoncé stipulant que « L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français », près de 98 % des répondants disent être en désaccord avec cet énoncé.

À partir des réponses aux 17 énoncés, il a aussi été intéressant de procéder à un test de corrélations de Pearson<sup>7</sup> (Appendice B.1). Celui-ci a permis d'observer que les enseignants en accord avec l'énoncé 1 ont tendance à être en accord avec l'énoncé 2 puisque les deux énoncés ont un coefficient de corrélation de 0,50 ( $r = 0,50$ ). La situation semble la même pour l'énoncé 4 qui est corrélé avec le 5<sup>e</sup> ( $r = 0,41$ ); le 3<sup>e</sup> est

---

<sup>7</sup> Le coefficient de corrélation de Pearson est une « mesure permettant d'étudier la relation entre deux variables quantitatives. Ce coefficient est égal à la covariance divisée par le produit des écarts types des variables ». (Gilles, 1994, p.349)

corrélé avec le 8<sup>e</sup> ( $r = 0,31$ ), le 14<sup>e</sup> ( $r = 0,31$ ), le 16<sup>e</sup> ( $r = 0,46$ ) et le 17<sup>e</sup> ( $r = 0,33$ ); le 11<sup>e</sup> est corrélé avec le 12<sup>e</sup> ( $r = 0,41$ ), le 13<sup>e</sup> ( $r = 0,39$ ) et le 14<sup>e</sup> ( $r = 0,39$ ); le 16<sup>e</sup> est corrélé avec le 8<sup>e</sup> ( $r = 0,37$ ), le 14<sup>e</sup> ( $r = 0,41$ ), puis le 17<sup>e</sup> ( $r = 0,33$ ). L'analyse des tests de corrélations permet aussi d'observer une corrélation négative qui se traduit par le fait que lorsque les enseignants sont en accord avec l'énoncé 2, ils sont généralement en désaccord avec le 14<sup>e</sup> ( $r = -0,33$ ). Tous ces résultats sont significatifs à  $p < 0,01$ .

#### 4.1.2 Les types d'apprentissage réalisés par les élèves

La question 16 a permis d'en connaître davantage concernant les apprentissages réalisés par les élèves à l'oral. Le tableau 4.2 présente la répartition des répondants en fonction des divers types d'apprentissage qu'il est possible de faire à l'oral. Ces derniers ont tous été présentés précédemment dans le cadre théorique. Pour chacun des énoncés, les répondants ont dû indiquer si leurs élèves réalisent ce type d'apprentissage à l'oral ou non.

Tableau 4.2  
Types d'apprentissage réalisés par les élèves

Types d'apprentissage réalisés par les élèves	Pourcentage (%)		N
	Oui	Non	
Les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques [débit, volume, intonation] et non verbaux [regards, gestes], le vocabulaire spécialisé, etc.)	88	12	192
L'acquisition du vocabulaire	88	12	192
Les techniques d'écoute (ex. prise de notes, réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)	72,9	27,1	192
Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	52,6	47,4	192
Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, stratégies d'argumentation, etc.)	44,8	55,2	192
Autres	12,5	87,5	192

D'abord, précisons que les répondants s'entendent à majorité sur trois énoncés qui présentent des types d'apprentissage que réalisent leurs élèves. Il s'agit des faits de langue (88 %), de l'acquisition du vocabulaire (88 %) et des techniques d'écoute (72,9 %).

Ensuite, les répondants avaient la possibilité d'ajouter d'autres types d'apprentissage que réalisent leurs élèves à l'oral. Nous en avons fait une analyse de contenu. Parmi nos répondants, 24 d'entre eux (12,5 %) ont ajouté d'autres types d'apprentissage que les élèves font à l'oral. Parmi ces réponses, certaines concernent les rôles à jouer. Il s'agit de l'importance accordée au locuteur et à l'interlocuteur dans une communication ainsi que les règles de la communication. Ensuite, certaines réponses sont liées aux types de pratiques. Par exemple, certains enseignants précisent travailler la lecture de poèmes, d'articles de journaux ou de nouvelles. D'autres indiquent travailler le débat, la présentation de projets et la pratique du dialogue. Plusieurs enseignants fournissent d'autres réponses qui concernent les faits de langue tels que les activités d'expression, les registres de langue, les structures de phrase parlées et écrites, les exercices de diction et de phonétique, la posture et la syntaxe. Finalement, plusieurs enseignants travaillent des éléments spécifiques qui, selon eux, aident leurs élèves à progresser à l'oral. Parmi ces éléments, nous retrouvons l'importance du message clair et du message au « je », l'importance des émotions, l'acquisition de méthodes de communications (le système de communication par l'échange d'images [PECS], gestes, etc.), la recherche de sens et de contexte, la sensibilisation aux proverbes, aux expressions et aux locutions, la structuration de la pensée pour mieux l'exprimer, l'importance de la préparation et l'utilisation de matériel d'appui (support visuel). En somme, les enseignants travaillent plusieurs objets d'enseignement avec leurs élèves dans le but d'améliorer leurs prises de parole.

### 4.1.3 Les activités d'oral travaillées en classe

Quant à la question 17, elle a permis de connaître les activités d'oral travaillées à l'école primaire. Pour chacune des activités d'oral recensées dans le cadre théorique, les répondants ont dû indiquer celles qui étaient travaillées en classe.

Tableau 4.3  
Activités d'oral travaillées en classe

Activités d'oral travaillées en classe	Pourcentage (%)		N
	Oui	Non	
Exposé individuel	93,2	6,8	192
Causerie grand groupe	92,7	7,3	192
Lecture haute voix	91,7	8,3	192
Discussion équipe	84,4	15,6	192
Exposé équipe	77,1	22,9	192
Compte rendu lecture	65,6	34,4	192
Raconter histoire	64,1	35,9	192
Commentaire	59,4	40,6	192
Reformulation	56,8	43,2	192
Jeu rôles	45,8	54,2	192
Cercle lecture	41,7	58,3	192
Débat	38,5	61,5	192
Récitation texte appris	37,5	62,5	192
Entrevue	33,9	66,1	192
Table ronde	25,5	74,5	192
Capsule radio ou Internet	6,8	93,2	192
Audioguide	5,2	94,8	192
Autres	9,4	90,6	192

Le tableau 4.3 dévoile l'ensemble des activités qu'il est possible de réaliser en classe du primaire. Ainsi, il est possible d'observer les activités les plus réalisées en classe du primaire. Quatre activités se démarquent particulièrement par leur nombre élevé de répondants qui disent la travailler en classe avec leurs élèves. La première est l'exposé oral individuel (93,2 %), la deuxième est la causerie en grand groupe

(92,7 %), la troisième est la lecture à voix haute (91,7 %) et la quatrième est la discussion en équipe (84,4 %). Le tableau 4.3 permet également d'observer les activités les moins pratiquées. Parmi celles-ci, il y a l'audioguide (5,2 %) et la capsule radio ou Internet (6,8 %).

De plus, pour chacune des activités d'oral, nous avons calculé le khi carré<sup>8</sup> afin de déterminer s'il y avait une différence significative entre les pratiques de chacun des cycles d'enseignement. Ainsi, il apparaît à deux reprises qu'il y ait des différences significatives entre les activités d'oral travaillées selon les cycles d'enseignement. Il s'agit de l'exposé oral en équipe et du débat. Pour toutes les autres activités d'oral, il ne semble pas y avoir de différences significatives entre les pratiques des enseignants de chacun des cycles d'enseignement.

Tableau 4.4  
Pratique de l'exposé oral en équipe selon le cycle d'enseignement

Exposé oral	Cycle d'enseignement			Total
	1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
Oui	33 (60 %)	45 (82 %)	56 (86 %)	134 (77 %)
Non	22 (40 %)	10 (18 %)	9 (14 %)	41 (23 %)
Total	55	55	65	175

Le test du khi carré permet de constater une distinction importante entre les pratiques de l'activité d'enseignement de l'oral qu'est l'exposé oral en équipe. En effet, cette pratique est moins fréquente au premier cycle du primaire qu'aux deux autres cycles (khi carré [2 dl] = 12,59,  $p < 0,01$ ).

---

<sup>8</sup> Le khi carré est une « mesure résultant de la comparaison des fréquences observées avec des fréquences théoriques. Le khi carré est nul si les fréquences observées correspondent aux fréquences théoriques. » (Gilles, 1994, p.270)

Tableau 4.5  
Pratique du débat selon le cycle d'enseignement

Débat	Cycle d'enseignement			Total
	1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
Oui	8 (15 %)	17 (31 %)	44 (68 %)	69 (39 %)
Non	47 (85 %)	38 (69 %)	21 (32 %)	106 (61 %)
Total	55	55	65	175

Dans le cas du débat, le khi carré obtenu est de 37,67 avec deux degrés de liberté<sup>9</sup> ( $p < 0,01$ ). Cela confirme donc qu'il y a une différence significative entre les pratiques de chacun des cycles d'enseignement pour ce qui est du débat. Ainsi, on peut constater, en examinant le tableau 4.5, que la fréquence à laquelle les enseignants ont recours au débat augmente d'un cycle à l'autre (du premier au deuxième et du deuxième au troisième).

À la question 17, les répondants avaient la possibilité d'ajouter d'autres types d'activités à l'oral avec leurs élèves. Vingt-trois enseignants ont fourni d'autres réponses. Ces dernières ont été regroupées en quatre catégories : arts oratoires, activités de lecture, prises de parole devant le groupe, activités liées à des projets particuliers. Le tableau 4.6 présente l'ensemble des réponses fournies.

---

<sup>9</sup> Un degré de liberté (dl) correspond à la quantité de valeurs, dans une série de valeurs, qui peuvent être changées tout en maintenant la même moyenne. Si la série comporte N valeurs, le nombre de degrés de liberté est égal à N-1. Dans une analyse de variance à un critère de classification, les valeurs critiques de la distribution F (par exemple à  $p = 0,01$ ) varient selon le nombre de degrés de liberté du numérateur (nombre de groupes de comparaison moins un ou k-1) et le nombre de degrés du dénominateur (nombre de sujets moins le nombre de groupes moins un ou N-k-1) (Howell, 1998).

Tableau 4.6  
Autres types d'activités à l'oral

Arts oratoires	Art dramatique Enregistrement d'histoires publiées sur blogue de la classe Petite mise en scène Théâtre Chansons Répertoire des chansons québécoises et du monde francophone (mélodie, vocabulaire et liens avec thèmes en univers social)
Activités de lecture	Activités beaucoup plus élémentaires comme lecture d'un conte avec quelques questions, création de contextes à la communication (collation spéciale, sabotage d'une activité pour que l'enfant demande de l'aide (ex- fermer la porte d'un local où nous devons aller pour qu'il demande de l'aide, etc.) Lecture à voix haute en équipe : chacun lit une partie de texte ou la production d'un autre élève. Lecture ou récitation à des élèves plus jeunes Lecture de nouvelles Lecture en dyade
Prise de parole devant le groupe	Discussion éthique (philosophie), questionnement autour d'un livre transgressif et résistant Partage de son opinion pendant une discussion et attente de son tour de parole Explications au groupe Message à l'interphone de l'école
Activités liées à des projets particuliers	Conseil de coopération Enregistrement d'un livre sur un cédérom pour les élèves de la maternelle incluant les différentes voix et les sentiments Entrevue radio (enregistreur numérique) Jeux de société connus qui favorisent les interactions à l'oral Raconter une blague « racontable » en classe le premier avril Situation orale à compléter Divers projets dans d'autres disciplines Expo-science

#### 4.1.4 Les situations de communication orale

La question 18 concerne l'utilisation de diverses situations de communication orale. Pour chacune d'entre elles, les répondants ont dû indiquer leur fréquence d'utilisation dans le but d'aider les élèves à améliorer leur compétence à communiquer oralement. Pour cette question, nous avons utilisé une échelle de fréquence d'utilisation allant de jamais à souvent (jamais, rarement, parfois, assez souvent et souvent). Le tableau 4.7 présente la répartition des répondants en fonction de leur réponse.

Tableau 4.7  
Fréquence d'utilisation des situations de communication orale

Situations de communication orale	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
L'interaction avec l'ensemble du groupe-classe	1,1	0,5	6,9	20,2	71,3	4,6	0,74	188
L'interaction entre élèves dans un groupe réduit	1,6	3,7	19,1	33,5	42	4,11	0,95	188
La prise de parole individuelle	0	7,4	36	34,4	22,2	3,71	0,9	189
L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) avec interaction de l'enseignant	6,9	15,3	29,6	25,9	22,2	3,41	1,19	189
La prise de parole en équipe	3,7	17	33,5	30,3	15,4	3,37	1,05	188

Les résultats présentés dans ce tableau permettent de conclure que toutes les situations de communication orale sont utilisées par les enseignants pour aider leurs élèves à améliorer leur compétence à communiquer oralement. Toutefois, l'interaction avec l'ensemble du groupe-classe est la pratique la plus fréquente et la prise de parole en équipe est la moins fréquente.

#### 4.1.5 Les façons d'enseigner l'oral

Quant à la question 19, elle questionne les enseignants sur les diverses façons d'enseigner l'oral précédemment décrites dans le cadre théorique. Pour chacune de celles-ci, les répondants ont dû indiquer la fréquence à laquelle ils l'utilisent. Tout comme pour la question précédente, nous avons utilisé une échelle de fréquence d'utilisation allant de jamais à souvent (jamais, rarement, parfois, assez souvent et souvent). Le tableau 4.8 présente la répartition des répondants en fonction de leurs réponses.

Tableau 4.8  
Fréquence d'utilisation des différentes façons d'enseigner l'oral

Façons d'enseigner l'oral	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
En donnant des consignes	1,6	2,6	15,3	31,1	49,5	4,24	0,92	190
En faisant du modelage (se donner en exemple)	4,3	2,7	17	30,3	45,7	4,11	1,05	188
En faisant rédiger le texte de la présentation	12	19,6	32,1	21,2	15,2	3,08	1,22	184
En faisant observer aux élèves divers discours oraux	25,5	24,5	23,9	17,9	8,2	2,59	1,27	184
En faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral	32,1	20,7	26,6	13,6	7,1	2,43	1,26	184
En demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir	34,2	23,9	19,6	13,6	8,7	2,39	1,31	184
En suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique	32	26,4	23	16,3	2,2	2,3	1,15	178
En demandant aux élèves de s'enregistrer	61	18,7	12,1	3,8	4,4	1,72	1,1	182

Parmi les façons d'enseigner l'oral pour lesquelles les répondants devaient indiquer leur fréquence d'utilisation, nous constatons qu'un très grand nombre de répondants (80,6 %) disent utiliser assez souvent (31,1 %) ou souvent (49,5 %) le fait de donner des consignes ainsi que 76,0 % des répondants qui disent faire du modelage assez souvent (30,3 %) ou souvent (45,7 %). À l'opposé, 61 % des répondants ne demandent jamais aux élèves de s'enregistrer et 18,7 % le demandent rarement. Dans le même sens, 34,2 % des répondants ne demandent jamais aux élèves de s'exercer devant le miroir, 32,1 % ne font jamais d'ateliers liés aux divers aspects de l'oral, 32 % ne suivent jamais les situations de communication proposées dans le matériel didactique et, finalement, 25,5 % ne font jamais observer aux élèves divers discours oraux pour leur permettre d'améliorer leur compétence à communiquer oralement.

Afin de distinguer les pratiques de chacun des cycles d'enseignement, nous avons procédé à des tests d'analyse de variance<sup>10</sup>. Il s'avère que pour certaines façons d'enseigner l'oral, il y a des différences significatives selon les cycles d'enseignement. C'est le cas de l'enseignement de l'oral en faisant rédiger le texte de la présentation  $F(2, 169) = 7,46, p < 0,01$ . De plus, les analyses post-hoc<sup>11</sup> (tests de Tukey) ont permis de montrer que la rédaction du texte de la présentation se fait davantage au premier cycle (moyenne de 2,51) qu'au deuxième cycle (moyenne de 3,20) ou qu'au troisième cycle (moyenne de 3,33).

#### 4.1.6 Les stratégies de prise de parole et les stratégies d'écoute

En ce qui concerne la question 20, elle se divise en deux catégories : les stratégies de prise de parole et les stratégies d'écoute. Pour cette question, nous avons dressé la liste des stratégies présentes dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) ainsi que dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011). Pour chacune des stratégies, les enseignants ont dû indiquer leur fréquence d'utilisation. Le tableau 4.9 présente les fréquences d'enseignement des stratégies de prise de parole alors que le tableau 4.10 présente les fréquences d'enseignement des stratégies d'écoute.

---

<sup>10</sup> Une analyse de variance est une procédure qui permet de tester les différences entre deux ou plusieurs moyennes (Howell, 1998). Dans le cas d'une analyse de variance à un critère de classification, nous avons une variable indépendante (dans ce cas-ci, le cycle d'enseignement) et une variable dépendante.

<sup>11</sup> Lorsqu'une analyse de variance à un critère de classification comportant plus de deux niveaux s'avère significative, il est possible alors de chercher à déterminer si les différences entre les moyennes comparées deux à deux sont significatives. Pour faire cela, nous avons choisi le test de Tukey.

Tableau 4.9  
Fréquence d'enseignement des stratégies de prise de parole

Stratégies de prise de parole	Fréquence d'enseignement Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.)	1,1	4,2	14,2	36,8	43,7	4,18	0,9	190
Partager ses propos durant une situation d'interaction	1,1	2,1	14,2	51,1	31,6	4,1	0,79	190
Clarifier ses propos ou ses réactions	1,6	2,1	23,3	41,3	31,7	3,99	0,88	189
Chercher à préciser sa pensée	1,1	3,7	23,2	43,7	28,4	3,95	0,87	190
Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale formelle ou informelle	0	4,2	26,8	40,5	28,4	3,93	0,85	190
Suivre les règles convenues selon la situation de communication	0,5	8,9	21,6	35,3	33,7	3,93	0,98	190
Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles	3,2	8,4	21,6	32,6	34,2	3,86	1,08	190
Questionner ses interlocuteurs	0	8,4	25,8	38,4	27,4	3,85	0,92	190
Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne	2,6	9,5	20,1	37,6	30,2	3,83	1,05	189
Soutenir ou valoriser les propos d'autrui	1,6	13,5	20	35,7	29,2	3,77	1,06	185
Expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions	3,2	8,9	26,3	38,9	22,6	3,69	1,02	190
Dire tout ce qui semble lié au sujet	1,6	8,4	38,4	36,3	15,3	3,55	0,91	190
Adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs	2,7	12,2	31,9	33,5	19,7	3,55	1,03	188
Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée	1,1	14,8	31,2	34,4	18,5	3,54	0,99	189
Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer	4,7	13,2	32,6	30,5	18,9	3,46	1,09	190
Essayer diverses formulations	5,3	17,5	33,9	32,8	10,6	3,26	1,04	189
Utiliser des stratégies et des connaissances requises par une situation de communication	7,5	12,4	39,8	28,5	11,8	3,25	1,06	186
Ajuster ses paroles en cas de bris de communication (autorégulation)	11,5	16,9	29,5	25,7	16,4	3,19	1,23	183

À l'analyse du tableau 4.9, nous remarquons que deux des stratégies de prise de parole obtiennent une moyenne très élevée. Il s'agit du fait de recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.) dont la

moyenne est de 4,18 et de partager ses propos durant une situation d'interaction (moyenne de 4,1). Les enseignants ont dit enseigner cette stratégie souvent à 43,7 % et assez souvent à 36,8 %. Par la suite, plusieurs autres stratégies semblent travaillées par les enseignants. Parmi celles-ci, nous retrouvons les stratégies suivantes : « Clarifier ses propos ou ses réactions » (moyenne de 3,99), « Chercher à préciser sa pensée » (moyenne de 3,95), « Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale formelle ou informelle » (moyenne de 3,93) et « Suivre les règles convenues selon la situation de communication » (moyenne de 3,93). Il est aussi important d'observer qu'aucune des moyennes ne se retrouve sous la barre du 3 qui signifie « parfois ».

Afin de poursuivre l'analyse des résultats à cette question, nous avons procédé à des tests d'analyse de variance. Pour ce qui est des fréquences d'enseignement de la stratégie « Dire tout ce qui semble lié au sujet », il semble qu'il y ait une différence significative entre les cycles  $F(2, 175) = 5,84, p < 0,01$ . Les analyses post-hoc (test de Tukey) ont permis d'identifier qu'il s'agit d'une différence entre les fréquences d'enseignement au premier cycle (moyenne de 3,73) et au deuxième cycle (moyenne de 3,2). Il semble également qu'il y ait une différence significative entre les fréquences d'enseignement de la stratégie « Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles »  $F(2, 175) = 7,08, p < 0,01$ . Encore une fois, les analyses post-hoc (test de Tukey) ont permis d'identifier que la différence se situe entre les pratiques du premier cycle (moyenne de 4,24) et du deuxième cycle (moyenne de 3,49). Pour ce qui est des autres stratégies de prise de parole, il apparaît qu'il n'y a pas de différence significative entre les cycles d'enseignement.

Tableau 4.10  
Fréquence d'enseignement des stratégies d'écoute

Stratégies d'écoute	Fréquence d'enseignement Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Prendre une posture d'écoute	0	2,2	6,5	30,1	61,3	4,51	0,72	186
Adopter une attitude d'ouverture	2,1	5,3	15,3	30,7	46,6	4,14	1	189
Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	3,7	4,8	20,1	33,9	37,6	3,97	1,05	189
Vérifier sa compréhension des propos entendus	1,6	9,4	18,3	35,6	35,1	3,93	1,03	191
Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication	3,2	9,7	18,9	37,8	30,3	3,82	1,07	185
Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives)	4,3	12,2	22,3	33,5	27,7	3,68	1,13	188
Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)	4,7	15,8	23,7	31,1	24,7	3,55	1,16	190
Relever des éléments moins réussis de sa communication	4,8	12,2	29,8	31,4	21,8	3,53	1,11	188
Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension	6,9	11,1	29,1	29,1	23,8	3,52	1,17	189
Dégager des liens entre les propos échangés	6	11,4	28,8	37	16,8	3,47	1,09	184
Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions	8	13,3	28,2	26,1	24,5	3,46	1,22	188
Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)	11,6	14,2	28,4	23,7	22,1	3,31	1,28	190

À l'analyse de ce tableau, nous constatons que la stratégie d'écoute « Prendre une posture d'écoute » obtient une moyenne de 4,51, ce qui est supérieur à toutes les autres moyennes. Il apparaît que 61,3 % des répondants indiquent enseigner cette stratégie souvent et 30,1 % des répondants indiquent l'enseigner « assez souvent ». La deuxième stratégie d'écoute qui obtient une moyenne supérieure à 4 est celle d'« Adopter une attitude d'ouverture », dont la moyenne est de 4,14 et dont 46,6 % des répondants disent l'enseigner souvent. Quant aux autres stratégies d'écoute, il semble que les répondants de tous les niveaux les enseignent avec plus ou moins la même fréquence. Une seule différence significative apparaît entre les fréquences

d'enseignement de la stratégie d'écoute « Prendre une posture d'écoute » selon les cycles  $F(2, 171) = 8,66, p < 0,01$ . Il semble que cette stratégie d'écoute soit davantage travaillée au premier cycle (moyenne de 4,75) qu'au troisième cycle du primaire (moyenne de 4,23).

En plus, d'indiquer les fréquences d'enseignement des stratégies de prise de parole et d'écoute indiquées, les répondants ont également eu la possibilité d'ajouter d'autres stratégies qu'ils travaillent avec leurs élèves. Nous en avons donc fait une analyse de contenu. Il apparaît que 16 enseignants ont indiqué différentes stratégies telles que signaler une incompréhension, dire des mots de politesse, etc. Toutefois, étant donné la lourdeur du texte présent dans les réponses fournies et pour alléger la présente section, nous avons préféré placer ces réponses en appendice B.2.

#### **4.1.7 Les actes de paroles**

La question 21 a permis d'identifier la fréquence d'enseignement de certains actes de parole. Pour chacun d'entre eux, les répondants ont dû identifier s'il l'enseigne : jamais, rarement, parfois, assez souvent ou souvent. Le tableau 4.11 présente la répartition des répondants selon leur fréquence d'enseignement des actes de parole.

Tableau 4.11  
Fréquence d'enseignement des actes de parole

Actes de parole	Fréquence d'enseignement Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Demander une permission	1,6	3,2	10	33,7	51,6	4,31	0,89	190
Présenter des excuses	1,6	3,2	12,6	32,1	50,5	4,27	0,91	190
Demander une information	2,1	3,1	11,5	37,7	45,5	4,21	0,92	191
Demander une chose/exprimer un souhait	2,1	4,2	14,7	37,4	41,6	4,12	0,96	190
Saluer quelqu'un	3,7	10,6	18,6	27,1	39,9	3,89	1,16	188
Exprimer son désaccord	3,2	6,3	27,9	33,7	28,9	3,79	1,03	190
Faire un compliment	5,3	9	26,1	31,9	27,7	3,68	1,13	188
Demander de répéter	6,8	9,4	24,6	33,5	25,7	3,62	1,16	191
Proposer à quelqu'un de faire quelque chose	7,9	12,1	24,2	28,9	26,8	3,55	1,23	190
Accepter un compliment	7,9	16,9	28,6	28,6	18	3,32	1,18	189
Entrer en contact/se présenter	7,3	27,1	30,2	19,8	15,6	3,09	1,18	192
Donner un ordre	17,1	21,9	31	19,3	10,7	2,84	1,23	187
Apprendre à interrompre	25,8	22,6	23,1	15,1	13,4	2,68	1,36	186
Apprendre à changer de sujet	26,6	30,3	22,3	14,9	5,9	2,43	1,2	188
Prendre congé de quelqu'un	35,2	24,2	18,7	16,5	5,5	2,33	1,26	182
Refuser d'obéir à un ordre	32,8	31,2	16,9	14,8	4,2	2,26	1,19	189

À la lecture de ce tableau, quatre actes de parole sont très fréquemment enseignés. Dans l'ordre, il s'agit de « Demander une permission » (moyenne de 4,31), « présenter des excuses » (moyenne de 4,27), « Demander une information » (moyenne de 4,21) et « Demander une chose ou exprimer un souhait » (moyenne de 4,12). À l'opposé, il apparaît que certains actes de paroles semblent peu enseignés. C'est le cas de « Refuser d'obéir à un ordre » (2,26) et « Prendre congé » (2,33), « Apprendre à changer de sujet » (2,43), « Apprendre à interrompre » (2,68) et « Donner un ordre » (2,84). De plus, aucune différence significative ne semble

ressortir entre l'enseignement des actes de paroles à chacun des cycles d'enseignement.

Nous avons également fait une analyse de contenu parmi les autres réponses fournies par les répondants. Nous retrouvons les actes de parole suivants : « Dire à quelqu'un ce qu'il a aimé et moins aimé de lui ou de sa présentation », « Dire merci », « Exprimer ses émotions », « Reconnaître l'opinion de l'autre comme valable, même si on est en désaccord », « Justifier une réaction », « Partager son écriture pour demander une rétroaction », « Remercier quelqu'un », « S'abstenir de parler en cas de doute », « Se lever pendant qu'une personne parle », « Demander de l'aide de façon urgente », « Emprunter un objet et remercier la personne adéquatement », « Offrir son aide », « Se présenter à un adulte », « Utiliser le vouvoiement de façon efficace » et « Le langage de la non-violence de Marshall-Rosenberg en quatre étapes ». Ainsi, il apparaît qu'une très grande diversité d'actes de paroles est travaillée à l'école primaire.

#### **4.1.8 Les façons de se préparer à enseigner l'oral**

Pour ce qui est de la question 22, le tableau 4.12 permet de déterminer les fréquences d'utilisation de chacune des façons de se préparer à enseigner l'oral explicitées dans le cadre théorique. Pour chacune d'entre elles, les répondants ont dû indiquer la fréquence à laquelle ils l'utilisent.

Tableau 4.12  
Fréquence d'utilisation des différentes façons de se préparer à enseigner l'oral

Façons de se préparer à enseigner l'oral	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Je consulte un/des collègues	8,3	14,6	33,3	26	17,7	3,3	1,17	192
Je consulte le document sur la progression des apprentissages en communication orale du MÉLS	8,4	18,4	32,6	28,9	11,6	3,17	1,12	190
Je consulte Internet	18,3	20,9	27,7	22	11	2,86	1,26	191
Je consulte le cadre d'évaluation du MÉLS	17,9	26,8	30	16,3	8,9	2,72	1,2	190
Je consulte un/des manuels scolaires	20	26,3	24,7	23,7	5,3	2,68	1,19	190
Je consulte le programme d'études du MÉLS	11,5	31,9	39,8	13,1	3,7	2,65	0,97	191
Je consulte un/des ouvrages de référence	22,2	27	24,3	21,2	5,3	2,6	1,2	189
Je consulte des revues professionnelles	35,6	30,9	19,4	8,9	5,2	2,17	1,16	191

L'analyse des données de ce tableau permet d'identifier les façons les plus fréquentes ainsi que les moins fréquentes de se préparer à l'oral. Pour cela, nous avons procédé à une analyse de variance à mesures répétées dont le résultat est le suivant :  $F(7, 1295) = 144,31, p < 0,001$ . Cela signifie qu'il y a des différences significatives entre les méthodes les plus fréquentes et les moins fréquentes. Ainsi, la méthode la moins fréquente semble être la consultation de revues professionnelles dont la moyenne est de 2,17. Parmi les plus fréquentes, nous retrouvons la consultation d'un ou des collègues (moyenne de 3,3) et la consultation de document sur la progression des apprentissages en communication orale du MÉLS (2011) dont la moyenne est de 3,17).

#### 4.1.9 Les intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral

La question 23 présente quelques intervenants qui peuvent aider les élèves à progresser à l'oral. Pour chacun d'eux, les répondants ont eu à indiquer à quel point ils étaient en accord avec le fait que ceux-ci aident leurs élèves à progresser à l'oral sur une échelle allant de 1, « Totalement en désaccord », à 5, « Totalement en accord ». Le tableau 4.13 présente la répartition des répondants, en pourcentage, ainsi que la moyenne et l'écart-type pour chacun.

Tableau 4.13  
Intervenants aidant les élèves à progresser à l'oral

Intervenants aidant les élèves à progresser à l'oral	Échelle d'accord Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	1	2	3	4	5			
Leur enseignant (vous-même)	1	0,5	3,1	22,5	72,8	4,65	0,67	191
Leurs parents	2,1	5,2	5,8	18,8	68,1	4,46	0,97	191
Leurs enseignants spécialistes (ex. musique, arts, etc.)	1,6	3,1	15,2	28,3	51,8	4,26	0,94	191
Leurs amis	2,6	8,3	24	22,9	42,2	3,94	1,11	192

Dans le cas de la question 23, les répondants ont également eu la possibilité d'inscrire d'autres intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral. Quarante-huit répondants ont indiqué d'autres réponses dont nous avons fait une analyse de contenu. Parmi ceux-ci, plusieurs ont précisé plus d'une réponse. D'abord, 13 enseignants ont indiqué explicitement qu'ils considèrent toutes les personnes qui entourent les élèves comme des intervenants qui les aident à progresser à l'oral. Ensuite, 19 ont identifié des membres de l'équipe de soutien (technicien en éducation spécialisé, orthopédagogue, orthophoniste, intervenant en soutien linguistique, secrétaire, concierge, direction d'école, etc.) comme des intervenants qui aident les élèves à progresser à l'oral. Finalement, nous retrouvons aussi d'autres réponses moins fréquentes comme les éducateurs du service de garde (10 répondants), les

adultes qu'ils rencontrent lors d'activités parascolaires (quatre répondants), les membres de la famille (quatre répondants), la télévision (trois répondants), la musique (un répondant) et Internet (un répondant). Ainsi, plusieurs enseignants ont cru important de préciser les intervenants qui aident les élèves à l'oral, mais un très grand nombre d'entre eux sont persuadés que tous les intervenants qui entourent les élèves ont un impact sur le développement de la compétence à communiquer oralement.

#### **4.2 Synthèse des pratiques déclarées d'enseignement de l'oral**

En somme, il apparaît important pour les enseignants que l'oral soit travaillé au quotidien dans la classe, et ce, dans toutes les disciplines puisque l'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales. En ce sens, les habiletés que développent les élèves peuvent être réinvesties dans d'autres situations, que ce soit à l'école ou ailleurs. Parmi les apprentissages réalisés par les élèves, ce sont les faits de langues, l'acquisition de vocabulaire et les techniques d'écoute qui sont les plus travaillés en classe du primaire.

C'est par le biais d'exposés oraux individuels, de causeries en grand groupe, de la lecture à voix haute et de la discussion que les élèves ont la chance d'améliorer leur compétence à communiquer oralement. Ainsi, les enseignants favorisent l'interaction avec l'ensemble du groupe-classe pour améliorer la compétence à communiquer oralement des élèves.

Les enseignants utilisent principalement les consignes et le modelage pour enseigner l'oral. Toutefois, il apparaît également que les enseignants ne demandent pas aux élèves de s'enregistrer ou de s'exercer devant le miroir. Ils enseignent quelques stratégies de prise de parole, dont le fait de recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos et partager ses propos durant une situation d'interaction, et

certaines stratégies d'écoute telles que prendre une posture d'écoute, adopter une attitude d'ouverture. En ce qui a trait aux actes de paroles, les stratégies suivantes sont enseignées par la majorité des enseignants : demander une permission, présenter des excuses, demander une information et demander une chose ou exprimer un souhait.

Lorsque vient le temps d'enseigner l'oral, il semble que les enseignants consultent peu les revues professionnelles, ils ont beaucoup plus tendance à consulter leurs collègues ou les documents sur la progression des apprentissages.

Ainsi, il apparaît que les pratiques d'enseignement de l'oral sont très nombreuses à l'école primaire. La prochaine section présente les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral.

#### **4.3 Les pratiques d'évaluation de l'oral**

La deuxième section de ce chapitre porte sur l'analyse des résultats de notre recherche en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation de l'oral. Tout d'abord, nous y abordons les réponses des enseignants en ce qui a trait aux 12 énoncés liés à l'évaluation de l'oral (Question 24). Tous les énoncés ont été bâtis à partir de résultats de recherches précédemment présentées. Les enseignants ont également été questionnés sur leur évaluation de la compétence à communiquer oralement. Nous leur avons demandé s'ils tenaient compte des deux volets, soit celui de la production orale et celui de la compréhension orale (Question 25). Nous leur avons aussi demandé quelle est la fréquence d'évaluation (Questions 26 et 27 pour la production orale et questions 29 et 30 pour la compréhension orale), puis quels sont leurs critères d'évaluation (Question 28 pour la production orale et question 31 pour la compréhension orale). De plus, comme nous l'avons présenté dans le cadre théorique et dans notre tableau de spécifications, nous avons demandé aux enseignants de

préciser quels moyens et quels outils d'évaluation de l'oral ils utilisent (Question 32), ainsi que les intervenants qui sont impliqués dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves (Question 33). Finalement, nous avons questionné les enseignants concernant la provenance de leurs outils d'évaluation (Question 34). Toutes ces questions ont permis d'obtenir un portrait général de l'ensemble des pratiques d'évaluation de l'oral au primaire.

#### **4.3.1 Les énoncés concernant les pratiques d'évaluation de l'oral**

La question 24 présente 12 énoncés présentant diverses opinions et pratiques qui touchent l'évaluation de l'oral. Les répondants ont dû donner leur accord sur une échelle allant de 1, correspondant à « Totalement en désaccord », jusqu'à 5, correspondant à « Totalement en accord ». Le tableau 4.14 présente les résultats, en pourcentage, aux 12 énoncés ainsi que la moyenne et l'écart-type pour chacun. Il est à noter que les énoncés sont placés en ordre selon la moyenne obtenue, de la plus élevée à la moins élevée, et que les numéros des énoncés correspondent à leur place dans le questionnaire d'enquête.

Tableau 4.14  
Réponses aux énoncés concernant l'évaluation de l'oral

Énoncés concernant l'évaluation de l'oral	Échelle d'accord Pourcentage (%)					Moyenne	Écart -type	N
	1	2	3	4	5			
6. J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.	1,6	4,8	11,2	26,2	56,1	4,3	0,96	187
10. J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.	2,7	4,3	13,3	29,3	50,5	4,21	1,01	188
12. J'adapte les outils d'évaluation de l'oral que j'utilise selon le type d'évaluation que je veux faire.	1,6	3,2	13,5	39,5	42,2	4,17	0,9	185
7. J'évalue mes élèves à l'oral sur des aspects que je leur ai enseignés.	2,1	6,3	16,9	39,7	34,9	3,99	0,98	189
9. Je conserve des traces (enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.) des productions orales de mes élèves.	6,9	6,3	17,5	32,8	36,5	3,86	1,18	189
11. J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.	11,8	12,3	15,5	29,9	30,5	3,55	1,35	187
2. La compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.	6,5	18,4	18,9	31,9	24,3	3,49	1,23	185
1. L'évaluation de l'oral est difficile.	4,7	14,2	30	34,2	16,8	3,44	1,08	190
3. La participation dans l'ensemble des activités en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.	11,6	26,8	32,1	23,2	6,3	2,86	1,1	190
8. Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.	33,3	27,9	24,6	10,9	3,3	2,23	1,13	183
5. Les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral sont suffisants.	34	35,1	17	7,4	6,4	2,17	1,17	188
4. L'oral s'évalue de la même façon que l'écriture.	39	34,2	16	7	3,7	2,02	1,08	187

Tout comme pour les énoncés concernant l'enseignement de l'oral, les réponses fournies aux énoncés sur l'évaluation de l'oral permettent de constater que les répondants sont majoritairement en accord (4 et 5 sur l'échelle d'accord) avec plusieurs énoncés. C'est le cas pour les énoncés 1, 2, 6, 7, 9, 10, 11 et 12. Concernant les autres énoncés, il apparaît que, dans certains cas, les enseignants sont majoritairement en désaccord avec l'énoncé. Par exemple, à l'énoncé 4, « L'oral s'évalue de la même façon que l'écriture », 39 % des répondants sont totalement en désaccord et 34,2 % des répondants sont en désaccord. De la même manière avec

l'énoncé 5, « Les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral sont suffisants », 34 % des répondants ont dit être totalement en désaccord et 35,1 % en désaccord. À l'énoncé 8, « Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves », la même situation se produit, 33,3 % des répondants se disent totalement en désaccord et 27,9 % se disent simplement en désaccord. Certains énoncés ne permettent pas d'identifier une tendance claire. En effet, à l'énoncé 3 par exemple, « La participation dans l'ensemble des activités en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral », très peu de répondants se sont identifiés comme totalement en accord ou totalement en désaccord.

À partir des réponses fournies aux 12 énoncés portant sur l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves, nous avons procédé à un test de corrélations de Pearson (Appendice B.7). Ainsi, il est possible d'observer certaines tendances. Parmi celles-ci, nous retrouvons le fait que les enseignants en accord avec l'énoncé 6 sont généralement en accord avec l'énoncé 7 ( $r = 0,42$ ). La situation est la même pour les énoncés 1 et 2 ( $r = 0,41$ ), 9 et 11 ( $r = 0,37$ ), 11 et 12 ( $r = 0,36$ ), 7 et 12 ( $r = 0,33$ ), 6 et 12 ( $r = 0,32$ ), 6 et 9 ( $r = 0,32$ ) et les énoncés 7 et 8 ( $r = 0,30$ ). Tous ces résultats sont significatifs à  $p < 0,01$ .

#### **4.3.2 L'évaluation de la compétence à communiquer oralement**

La question 25 a permis d'en connaître davantage concernant l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Le tableau 4.15 présente la répartition des répondants en fonction des divers types d'évaluation de l'oral.

Tableau 4.15  
Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement

Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement	Pourcentage (%)		
	Oui	Non	N
Mon évaluation de l'oral est intégrée aux activités quotidiennes de la classe	61,5	38,5	192
J'évalue la production orale seulement	46,9	53,1	192
J'évalue la production et la compréhension orales	38,5	61,5	192
J'évalue la compréhension orale seulement	2,1	97,9	192
Je n'ai jamais évalué la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orale	1,6	98,4	192

Dans ce tableau, il est possible de remarquer que 2,1 % des enseignants, ce qui correspond à quatre répondants, identifient le fait d'évaluer uniquement la compréhension orale. En ce sens, il y a 1,6 % des répondants qui précisent ne pas évaluer la compétence à communiquer oralement de leurs élèves. À l'opposé, nous constatons un très grand nombre d'enseignants qui n'évaluent que la production orale (46,9 %), mais aussi un très grand nombre d'enseignants qui dit évaluer la production ainsi que la compréhension orale (38,5 %). Nous observons également que la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire identifie leur évaluation de l'oral comme intégrée aux activités quotidiennes de la classe. Il est important de préciser que dans le cadre de cette question, les répondants pouvaient identifier l'une des trois premières réponses en plus de la quatrième « Mon évaluation de l'oral est intégrée aux activités quotidiennes de la classe ». Ainsi, nous pouvons constater, dans le tableau 4.16, la répartition des répondants qui ont identifié l'une des trois premières réponses en tenant compte du fait que l'évaluation de l'oral est intégrée.

Tableau 4.16  
Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement en fonction de l'évaluation de l'oral intégrée aux activités quotidiennes de la classe

Types d'évaluation de la compétence à communiquer oralement	Activité d'oral intégrée		
	Pourcentage (%)		N
	Oui	Non	
J'évalue la compréhension orale seulement	75	25	4
J'évalue la production et la compréhension orales	60,8	39,2	74
J'évalue la production orale seulement	54,4	45,6	90

Nous voyons dans le tableau précédent que parmi les enseignants qui évaluent seulement la production orale (n=90), 54,4 % d'entre eux le font de façon intégrée aux activités quotidiennes de la classe, ce qui correspond à 25,5 % des 192 répondants au questionnaire. De la même façon, parmi les quatre enseignants qui ont identifié le fait d'évaluer uniquement la compréhension orale de leurs élèves, un seul enseignant a identifié le fait de le faire à partir des activités quotidiennes de la classe. Quant aux enseignants qui disent évaluer la production et la compréhension orales (n=74), 39,2 % d'entre eux le font à partir des activités quotidiennes de la classe, cela correspond à 23,4 % des répondants au questionnaire.

#### 4.3.2.1 Les fréquences d'évaluation de la production orale

Les questions 26 et 27 concernent les fréquences d'évaluations de la production orale. Ainsi, il a été demandé aux répondants d'indiquer, dans une question ouverte, la fréquence à laquelle ils évaluent la production orale de leurs élèves. Dans un premier temps, en cours d'apprentissage, puis, dans un deuxième temps, en vue de donner une note au bulletin. Pour toutes les réponses « autres » fournies, nous avons fait une analyse de contenu.

Ainsi, la question 26 concerne l'évaluation de la production orale en cours d'apprentissage. Notons que 12 enseignants ont préféré ne pas répondre à cette

question, ce qui signifie que nous avons 180 répondants pour celle-ci. L'analyse des résultats révèle que sept enseignants (3,89 %) disent ne jamais évaluer l'oral en cours d'apprentissage, de même pour l'évaluation mensuelle. Trente-deux enseignants (17,78 %) disent faire une évaluation en cours d'apprentissage de façon hebdomadaire, alors que 20 enseignants (11,11 %) identifient procéder à cette évaluation de façon quotidienne. Soixante-treize enseignants (40,56 %) évaluent la production orale en cours d'apprentissage de façon ponctuelle en fournissant une réponse qualitative et 51 (28,33 %) ont identifié d'autres réponses de types quantitatives plus ou moins précises. Vous trouverez la liste complète des réponses à cette question en appendice (Appendice B.4).

Pour ce qui est de la question 27, elle concerne l'évaluation de la production orale en vue de donner une note au bulletin. Encore une fois, il est à noter que 11 enseignants n'ont pas répondu à cette question, ce qui signifie que nous avons 181 répondants. Cette fois-ci, seulement trois enseignants (1,66 %) disent ne jamais évaluer l'oral en vue de donner une note au bulletin. Pour une évaluation de la production orale en vue de donner une note au bulletin de façon mensuelle, nous avons 15 répondants (8,29 %). De plus, plusieurs répondants ont donné une réponse en fonction des bulletins. Ainsi, 11 répondants (6,08 %) disent évaluer une fois par bulletin, trois (1,66 %) disent évaluer une à deux fois par bulletin, huit (4,42 %) disent évaluer deux fois par bulletin, six affirment évaluer deux à trois fois par bulletin et huit autres (4,42 %) disent évaluer trois fois par bulletin. Parmi les autres réponses fournies, deux enseignants (1,10 %) disent évaluer la production orale en vue de donner une note au bulletin uniquement deux fois par année, la même proportion identifie le faire de façon quotidienne et un seul enseignant dit le faire de façon hebdomadaire. D'autres répondants ont également fourni diverses réponses quantitatives et qualitatives. Tout comme pour la question 26, ces dernières ne peuvent être catégorisées ou regroupées. Ainsi, nous en avons placé la liste complète en appendice (Appendice B.5).

#### 4.3.2.2 Les critères d'évaluation de la production orale

La question 28 concerne les critères d'évaluation pour la production orale. Pour cette question, nous avons établi la liste des critères d'évaluation de la production orale en fonction du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) et de la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011). Pour chacun des critères, les répondants ont eu à indiquer leur fréquence d'utilisation sur une échelle allant de jamais à souvent. Le tableau 4.17 présente la répartition des répondants en fonction de la fréquence d'utilisation de chacun des critères d'évaluation de la production orale.

Tableau 4.17  
Fréquence d'utilisation des critères d'évaluation de la production orale

Critères d'évaluation de la production orale	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Utilisation appropriée du volume	0,5	1,6	6	31,3	60,4	4,49	0,73	182
Utilisation appropriée du débit	1,1	2,2	8,3	31,7	56,7	4,41	0,82	180
Utilisation appropriée de l'intonation	1,1	2,8	12,8	31,1	52,2	4,31	0,88	180
Utilisation appropriée de la prononciation	1,1	3,9	12,2	32,6	50,3	4,27	0,9	181
Clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire)	1,6	2,2	13,1	37,2	45,9	4,23	0,88	183
Utilisation appropriée de l'articulation	2,2	2,8	12,2	35	47,8	4,23	0,93	180
Utilisation appropriée du rythme	2,8	3,9	14,9	31,5	47	4,16	1	181
Respect des règles de communication établies	3,9	5,6	12,4	34,3	43,8	4,08	1,07	178
Acquisition du vocabulaire	1,7	5	19,3	41,4	32,6	3,98	0,93	181
Utilisation d'exemples, d'illustrations ou d'objets pour appuyer ses paroles (support visuel)	4,4	3,8	25,7	30,1	36,1	3,9	1,08	183
Choix d'un registre de langue approprié	6,6	7,1	17,6	35,2	33,5	3,82	1,17	182
Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension	6,6	9,3	17,5	37,2	29,5	3,74	1,17	183
Adaptation des propos au contexte	6,2	10,2	19,2	37,3	27,1	3,69	1,16	177
Adaptation des propos aux interlocuteurs	5,1	13,1	18,2	35,8	27,8	3,68	1,16	176
Utilisation d'un vocabulaire spécialisé	7,3	18,1	22	31,1	21,5	3,41	1,22	177
Utilisation du non verbal (gestes)	10,1	11,8	30,9	26,4	20,8	3,36	1,22	178
Soutien ou valorisation des propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportants)	12,4	14,7	22	28,8	22	3,33	1,31	177
Reformulation appropriée des propos entendus	11,2	18,5	27	26,4	16,9	3,19	1,24	178
Efficacité des stratégies utilisées	15,3	13	32,2	25,4	14,1	3,1	1,25	177
Ajustement de sa parole en cas de bris de communication (autorégulation)	19,7	21,4	28,9	21,4	8,7	2,78	1,23	173
Caractéristiques liées à l'activité choisie	21,8	21,2	36,4	14,5	6,1	2,62	1,16	165
Rôles à jouer pendant une situation de communication donnée	30,7	25,6	29,5	9,7	4,5	2,32	1,14	176

D'abord, à la lecture de ce tableau, nous distinguons clairement que les critères d'évaluation les plus utilisés sont le volume (moyenne de 4,49), le débit (moyenne de 4,41), l'intonation (moyenne de 4,31), l'utilisation appropriée de la prononciation

(moyenne de 4,27), l'utilisation appropriée de l'articulation (moyenne de 4,23) et la clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire) (moyenne de 4,23). Il est aussi possible de remarquer que la majorité des enseignants ont répondu qu'ils n'utilisent jamais (30,7 %) ou rarement (25,6 %) les « Rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.) » comme critère d'évaluation de la production orale (moyenne de 2,32). Parmi les autres critères d'évaluation qui sont peu utilisés par les enseignants, nous retrouvons les caractéristiques liées à l'activité choisie (moyenne de 2,62) et l'ajustement de sa parole en cas de bris de communication (moyenne de 2,78).

Ensuite, afin de poursuivre l'analyse de l'utilisation des critères d'évaluation de la production orale, nous avons procédé à des tests d'analyse de variance. Ainsi, il apparaît une différence significative quant à l'utilisation du critère d'évaluation « Utilisation d'un vocabulaire spécialisé » selon le cycle  $F(2, 162) = 7,24, p < 0,01$ . Des analyses post-hoc ont permis de constater que cette différence se situe entre les pratiques du premier cycle (moyenne de 2,91) et du troisième cycle (moyenne de 3,77). Pour tous les autres critères d'évaluation, il ne semble pas y avoir de différence significative entre les pratiques de chacun des cycles du primaire.

À la question 28, les répondants ont également eu la possibilité d'ajouter d'autres critères d'évaluation de la production orale qu'ils utilisent. Nous en avons fait une analyse de contenu. Onze enseignants ont ajouté des critères. Parmi ceux-ci, trois enseignants ont identifié la suffisance de l'information transmise. Les autres enseignants ont aussi fourni des réponses telles que : le regard de l'élève, l'organisation des idées, l'utilisation d'un plan, le recours à Internet, l'objectivation par un pair, les commentaires faits en réaction à une prise de parole, l'écoute de l'autre, la clarté et la cohérence du message, la capacité à ne pas réciter les mots d'un autre. Tous ces critères peuvent être importants selon la situation de communication présentée.

#### 4.3.2.3 Les fréquences d'évaluation de la compréhension orale

Les questions 29 et 30 concernent les fréquences d'évaluation de la compréhension orale. Ainsi, tout comme pour les questions 26 et 27, les répondants ont dû indiquer, dans une question ouverte, la fréquence à laquelle ils évaluent la compréhension orale de leurs élèves. Dans un premier temps, en cours d'apprentissage (question 29), puis, dans un deuxième temps, en vue de donner une note au bulletin (question 30). Il est important de préciser que les répondants qui n'évaluent pas la compréhension orale n'ont pas eu à répondre à ces questions. Pour toutes les réponses à ces deux questions, nous avons fait une analyse de contenu.

La question 29 concerne donc l'évaluation de la compréhension orale en cours d'apprentissage. Puisque plusieurs enseignants ont précisé ne pas évaluer cet aspect de la compétence à communiquer oralement, nous avons seulement 103 enseignants qui ont répondu à cette question (N = 83). Cela correspond à 53,65 % de notre échantillon de 192 répondants. Ainsi, trois répondants (2,91 %) ont indiqué ne jamais évaluer la compréhension orale en cours d'apprentissage. Deux autres enseignants (1,94 %) ont précisé ne l'évaluer que « rarement ». Par contre, neuf enseignants (8,74 %) ont dit l'évaluer de façon continue, 17 (16,50 %) l'évaluent au quotidien, 10 (9,71 %) l'évaluent de façon hebdomadaire et sept (6,80 %) l'évaluent à chaque mois. Parmi les autres réponses fournies, 34 répondants ont indiqué une réponse quantitative, parfois approximative, et 21 enseignants ont fourni une réponse qualitative. La liste de toutes les réponses à cette question se trouve en appendice (Appendice B.6).

La question 30, quant à elle, concerne l'évaluation du volet compréhension orale en vue de donner une note au bulletin. Ainsi, nous avons 99 répondants qui ont indiqué une réponse qui correspond à 51,56 % de notre échantillon de départ (N = 99). Parmi ces répondants, 11 enseignants (11,11 %) ont indiqué ne jamais évaluer la

compréhension orale en vue de donner une note au bulletin. Plusieurs enseignants ont indiqué des fréquences précises d'évaluation. Par exemple, cinq enseignants (5,05 %) l'évaluent une seule fois par année, alors que deux enseignants (2,02 %) l'évaluent de façon quotidienne. Cinq enseignants ont indiqué l'évaluer de façon mensuelle (5,05 %), un enseignant (1,01 %) a indiqué l'évaluer hebdomadairement puis deux (2,02 %) ont répondu l'évaluer de façon continue. Il est possible d'observer que cinq enseignants (5,05 %) précisent évaluer la compréhension orale en vue de donner une note au bulletin à une seule reprise pour chaque étape. Malheureusement, il n'est pas possible de connaître le nombre d'étapes dans leur école ce qui rend ce résultat incompatible avec les autres. D'autres enseignants disent évaluer l'oral plus fréquemment, soit deux fois par étape (huit enseignants, 8,08 %) ou trois fois par étape (trois enseignants, 3,03 %). Trente-cinq autres répondants ont fourni des réponses quantitatives en précisant un nombre d'évaluations annuelles alors que certains autres répondants (24 enseignants) ont indiqué une réponse d'ordre qualitative. Nous avons placé toutes les réponses à la question 30 en appendice (Appendice B.7).

#### **4.3.2.4 Les critères d'évaluation de la compréhension orale**

La question 31 concerne, quant à elle, les critères d'évaluation pour la compréhension orale. La liste des critères a été obtenue de la même façon que celle des critères pour la production orale, c'est-à-dire que nous avons recensé l'ensemble des critères d'évaluation compris dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001), dans le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MÉQ, 2002) et dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011). Ainsi, les répondants ont aussi eu à indiquer la fréquence d'utilisation de chacun des critères de notre liste. Le tableau 4.18 présente la répartition des répondants en fonction de la fréquence d'utilisation de chacun des critères d'évaluation de la compréhension orale. Il est important de préciser que le nombre d'enseignants ayant

répondu à cette question est limité à ceux qui évaluent la compréhension orale. Ainsi, pour connaître le nombre de répondants pour chaque énoncé, il est nécessaire d'observer la dernière colonne du tableau.

Tableau 4.18  
Fréquence d'utilisation des critères d'évaluation de la compréhension orale

Critères d'évaluation de la compréhension orale	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Prendre une posture d'écoute	3,7	2,8	9,2	24,8	59,6	4,34	1,01	109
Vérifier sa compréhension des propos entendus	0	3,6	14,5	36,4	45,5	4,24	0,83	110
Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication	2,8	6,6	14,2	37,7	38,7	4,03	1,03	106
Adopter une attitude d'ouverture	5,5	11	14,7	30,3	38,5	3,85	1,21	109
Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	4,7	9,3	19,6	36,4	29,9	3,78	1,12	107
Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)	4,5	8,1	26,1	34,2	27	3,71	1,09	111
Dégager des liens entre les propos échangés	4,7	7,5	25,5	36,8	25,5	3,71	1,08	106
Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension	9,1	14,5	30	27,3	19,1	3,33	1,21	110
Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)	11	18,3	29,4	25,7	15,6	3,17	1,22	109

Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation de la compréhension orale, trois critères se distinguent par leur moyenne élevée ce qui se traduit par une grande fréquence d'utilisation de ce critère. Le premier est la prise d'une posture d'écoute (moyenne de 4,34), le deuxième est la vérification de sa compréhension des propos entendus (moyenne de 4,24) et le troisième est le fait d'effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication (moyenne de 4,03). Le tableau 4.17 ne permet toutefois pas d'identifier de critères d'évaluation qui ne soient pas utilisés par

les enseignants. Nous remarquons seulement que le critère le moins utilisé est « Interpréter le langage non verbal » (moyenne de 3,17).

Des analyses de variance ont permis de constater qu'il y a une différence significative entre les cycles d'enseignement quant à l'utilisation du critère « Prendre une posture d'écoute »  $F(2, 99) = 8,55, p < 0,01$ . Les tests post-hoc ont montré que cette différence significative se situe entre les pratiques du premier cycle (moyenne de 4,80) et du troisième cycle (moyenne de 3,91). Pour tous les autres critères d'évaluation de la compréhension orale, il ne semble pas y avoir de différence significative entre chacun des cycles du primaire.

À la question 31, les répondants ont également eu la possibilité d'ajouter d'autres critères d'évaluation de la compréhension orale qu'ils utilisent. Nous en avons fait une analyse de contenu. Un enseignant a ajouté un critère d'évaluation qui est le fait d'avoir recours aux connaissances antérieures. Trois autres ont indiqué une autre réponse qui ne correspond pas à un critère, mais à une façon de procéder à l'évaluation de l'oral. Toutefois, ces réponses apportent tout de même une certaine piste de réflexion. L'un d'entre eux a indiqué que son évaluation de la compréhension orale se fait au quotidien, sans grille, lors de situations de lecture. Un deuxième a précisé utiliser un cahier littéraire basé sur des œuvres résistantes, dont le questionnement est ouvert. Ses élèves doivent réagir et exprimer leur accord ou désaccord à voix haute que ce soit en grand groupe, en petits groupes ou lors d'une entrevue. Puis, un troisième a indiqué le fait que malgré qu'il n'évalue pas la compréhension orale, il demande aux élèves de donner des commentaires et de poser des questions.

### 4.3.3 Les moyens et les outils pour l'évaluation de l'oral

Pour ce qui est de la question 32, elle concerne les divers moyens et les différents outils qu'il est possible d'utiliser pour l'évaluation de l'oral. Le tableau 4.19 permet de déterminer les fréquences d'utilisation des divers moyens d'évaluer l'oral alors que le tableau 4.20 présente les fréquences d'utilisation des différents outils pour l'évaluation de l'oral. Pour chacun d'entre eux, les répondants ont dû indiquer la fréquence à laquelle ils utilisent ce moyen ou cet outil.

Tableau 4.19  
Fréquence d'utilisation des différents moyens d'évaluer l'oral

Moyens d'évaluer l'oral	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Observation	1,6	0	4,9	24,9	68,6	4,59	0,73	185
Consignation de données	8,3	9,4	27,1	26,5	28,7	3,58	1,23	181
Entrevue	22,9	25,1	34,9	13,1	4	2,5	1,10	175

Ce tableau dévoile plusieurs informations concernant les fréquences d'utilisation de divers moyens pour l'évaluation de l'oral en classe du primaire. Nous observons que les enseignants identifient l'observation comme un des moyens les plus utilisés pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement (moyenne de 4,59). À l'opposé, les enseignants utilisent très peu l'entrevue comme moyen pour l'évaluation de l'oral (moyenne de 2,5). Selon l'analyse de variance, il n'apparaît aucune différence significative entre les moyens d'évaluer l'oral de chacun des cycles du primaire.

Quant au tableau 4.20, il permet de déterminer les fréquences d'utilisation des différents outils pour l'évaluation de l'oral. Pour chacun d'entre eux, les répondants ont dû indiquer la fréquence à laquelle ils l'utilisent.

Tableau 4.20  
Fréquence d'utilisation des différents outils pour l'évaluation de l'oral

Outils pour l'évaluation de l'oral	Fréquence d'utilisation Pourcentage (%)					Moyenne	Écart-type	N
	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent			
Rétroaction verbale	7,8	4,4	12,2	25	50,6	4,06	1,23	180
Grille d'évaluation	3,9	4,4	18,8	35,4	37,6	3,98	1,05	181
Grille d'observation	7,8	8,3	19,4	31,7	32,8	3,73	1,22	180
Portfolio (documents papier)	22,7	11,9	15,9	26,7	22,7	3,15	1,48	176
Grille d'autoévaluation	13,3	18,2	29,8	23,8	14,9	3,09	1,24	181
Grille de coévaluation	22,3	22,3	29,6	17,9	7,8	2,66	1,23	179
Dossier ou fiche anecdotique (pour noter des observations)	42,1	14,6	21,1	15,8	6,4	2,3	1,33	171
Liste de vérification	44	20	16,6	11,4	8	2,19	1,33	175
Questionnaire	47,1	25,3	17,2	7,5	2,9	1,94	1,1	174
Journal de bord	61	16,9	12,8	7,6	1,7	1,72	1,06	172
Enregistrement vidéo	68,7	15,1	11,4	4,2	0,6	1,53	0,9	166
Enregistrement audio	74,6	11,8	5,9	5,3	2,4	1,49	0,99	169
Portfolio audio (enregistrements)	77	12,7	6,1	4,2	0	1,38	0,78	165
Portfolio électronique (documents informatiques)	82,8	9,5	4,7	3	0	1,28	0,69	169

Pour ce qui est des outils utilisés pour l'évaluation de l'oral, nous avons procédé à une analyse de variance à mesures répétées ( $F[13, 1924] = 144,28, p < 0,001$ ). Cela permet de conclure que la rétroaction verbale et la grille d'évaluation sont les plus utilisées parmi tous les enseignants. Toutefois, statistiquement, il n'apparaît pas de différence significative entre l'utilisation de ces deux outils. Le troisième outil le plus utilisé est la grille d'observation. Les enseignants utilisent également le portfolio en

version papier et la grille d'autoévaluation. Le portfolio électronique est, quant à lui, l'outil le moins utilisé par les enseignants du primaire, en 2012.

Afin de poursuivre l'analyse de l'utilisation des divers outils pour l'évaluation de l'oral, nous avons procédé à une analyse de variance selon les cycles d'enseignement. Toutefois, aucune différence significative n'est apparue. Ainsi, il semble que les pratiques d'évaluation de l'oral soient similaires pour chacun des cycles du primaire.

#### 4.3.4 Les intervenants impliqués dans l'évaluation de l'oral

La question 33 présente quelques intervenants qui peuvent intervenir dans l'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves. Pour chacun d'eux, les répondants ont eu à indiquer à quel point ils accordent de l'importance à chacun des intervenants responsables de l'évaluation de l'oral sur une échelle allant de 1, « Totalemment en désaccord », jusqu'à 5, « Totalemment en accord ». Le tableau 4.21 présente la répartition des répondants ainsi que la moyenne et l'écart-type pour chacun des intervenants.

Tableau 4.21  
Importance accordée à chacun des intervenants pour l'évaluation de l'oral

Intervenants impliqués dans l'évaluation de l'oral	Échelle d'importance					Moyenne	Écart-type	N
	Pourcentage (%)							
	1	2	3	4	5			
L'enseignant exclusivement	0,5	1,1	12,7	33,9	51,9	4,35	0,78	189
L'élève lui-même avec l'enseignant dans le cadre de coévaluations (enseignant-élève)	1,6	8,7	16,4	41,5	31,7	3,93	0,99	183
L'élève lui-même dans le cadre d'autoévaluations	2,2	8,2	25	37,5	27,2	3,79	1	184
Les autres élèves de la classe dans le cadre d'évaluations par les pairs	4,3	11,9	29,2	37,3	17,3	3,51	1,05	185
L'élève lui-même avec des pairs dans le cadre de coévaluations (élève-élève)	4,9	14,8	29,5	33,9	16,9	3,43	1,09	183

Ce tableau montre que l'enseignant lui-même est responsable de l'évaluation de l'oral au primaire, et ce, peu importe le cycle d'enseignement. De plus, une analyse de variance sur les données intrasujets<sup>12</sup> indique des résultats significatifs et les tests post-hoc confirment également que la réponse « L'enseignant exclusivement » se démarque de façon significative de toutes les autres réponses. En somme, il semble qu'au primaire, les enseignants accordent davantage d'importance à leur propre évaluation qu'à celle de l'élève lui-même, que ce soit dans le cadre d'une autoévaluation, ou qu'à celle de ses pairs lors de coévaluation ou d'évaluation par les pairs.

#### **4.3.5 La provenance des outils d'évaluation**

Pour ce qui est de la question 34, elle concerne la provenance des outils pour l'évaluation de l'oral. Le tableau 4.22 présente les différentes sources consultées par les enseignants.

---

<sup>12</sup> Une analyse de variance sur les données intrasujets, aussi appelée analyse de variance à mesures répétées, est requise lorsque chaque sujet fournit une mesure pour tous les niveaux d'une ou de plusieurs variables indépendantes. Dans la présente analyse, ce sont *cinq* variables intra-sujets dont les moyennes sont comparées entre elles (Howell, 1998).

Tableau 4.22  
Provenance des outils pour l'évaluation de l'oral

Provenance des outils pour l'évaluation de l'oral	Pourcentage (%)		
	Oui	Non	N
Dans des revues professionnelles (ex. Québec français)	91,7	8,3	192
Par l'intermédiaire de la commission scolaire	86,5	13,5	192
Dans des ouvrages à caractère didactique	71,9	28,1	192
Sur Internet	65,6	34,4	192
Par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique	62	38	192
Dans le matériel didactique que j'utilise	54,7	45,3	192
Par l'intermédiaire d'un de mes collègues	51,6	48,4	192
Je construis mes outils moi-même ou en équipe	10,4	89,6	192

Ce tableau indique que les enseignants consultent des sources variées pour se procurer des outils pour l'évaluation de l'oral. Ainsi, le matériel le plus utilisé est les revues professionnelles à 91,7 %. Ensuite, nous retrouvons les commissions scolaires (86,5 %) qui fournissent du matériel pour l'évaluation de l'oral puis des ouvrages à caractère didactique (71,9 %). À l'opposé, nous remarquons que seulement 10,4 % des répondants disent construire eux-mêmes ou en équipe leur matériel d'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Parmi ces derniers, quatre enseignants précisent construire eux-mêmes leurs grilles que ce soit avec leurs élèves, avec l'aide de l'orthophoniste ou encore en se basant sur les critères d'évaluation du *Programme de formation de l'école québécoise* et des manifestations liées à ces derniers. L'un de ces enseignants précise également qu'en élaborant lui-même ses grilles, cela lui permet de couvrir tous les volets de sa pédagogie et de favoriser le développement le plus complet de ses élèves.

Tout comme pour plusieurs autres questions, à la question 34, les répondants ont également eu la possibilité d'ajouter d'autres réponses concernant la provenance de leurs outils d'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Dans ce cas-ci, un seul enseignant a précisé utiliser le programme d'études de l'Ontario pour se procurer ses outils d'évaluation.

#### **4.4 Synthèse des pratiques déclarées d'évaluation de l'oral**

Finalement, la majorité des enseignants considère l'évaluation de l'oral comme difficile. Ainsi, pour faciliter l'évaluation de l'oral, les enseignants croient qu'il est important d'expliquer les critères d'évaluation aux élèves, d'offrir des rétroactions orales à la suite d'une production et d'adapter les outils selon le type d'évaluation à réaliser. De plus, il apparaît que les enseignants intègrent leur évaluation de l'oral aux activités quotidiennes de la classe, et ce, tant en production qu'en compréhension orales.

Parmi les critères d'évaluation de la production orale, nous observons que les faits de langues sont beaucoup utilisés (volume, débit, intonation, prononciation, articulation, syntaxe et vocabulaire) alors que les rôles à jouer, les caractéristiques liées aux activités choisies et l'ajustement de sa parole en cas de bris de communication sont peu utilisés.

Quant aux critères d'évaluation de la compréhension orale, la prise d'une posture d'écoute, la vérification de sa compréhension des propos entendus et le fait d'effectuer un retour sur l'ensemble d'une situation de communication sont les plus utilisés.

En ce qui concerne les moyens d'évaluer l'oral, il apparaît que les enseignants utilisent beaucoup l'observation, mais très peu l'entrevue. Cela concorde avec le fait que les outils les plus utilisés pour l'évaluation sont les grilles d'évaluation et d'observation ainsi que la consignation de données, alors que le portfolio électronique ou audio et les enregistrements audio ou vidéo ne sont que très peu utilisés. D'ailleurs, malgré que les enseignants précisent être en accord avec le fait qu'il est important d'adapter les outils d'évaluation de l'oral utilisés, il apparaît que les enseignants ne construisent pas eux-mêmes leur matériel d'évaluation. Ils préfèrent

consulter des revues professionnelles, utiliser les grilles fournies par les commissions scolaires ou consulter des ouvrages à caractère didactique.

Maintenant que nous avons présenté l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de notre étude, il est important de discuter de ces derniers en les comparant avec ceux d'autres recherches menées en didactique de l'oral recensées dans notre cadre théorique. C'est ce que nous proposons dans le cinquième chapitre.

## **CHAPITRE V**

### **LA DISCUSSION**

Une fois la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, puis les résultats présentés, il est maintenant important de faire un retour sur nos objectifs de recherche. Ce chapitre présente une interprétation des résultats en portant un regard particulier sur la problématique et le cadre théorique précédemment présentés. Nous y présentons également les limites de notre recherche.

#### **5.1 Retour sur les objectifs et constats**

À la suite de la présentation de la problématique de notre recherche en didactique de l'oral, nous avons posé notre question de recherche qui était la suivante : Quelles sont les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec? Par la suite, afin de répondre à cette question, nous avons constitué un cadre théorique permettant de faire l'état de la situation en didactique de l'oral. Ce cadre théorique nous a mené aux deux objectifs spécifiques suivants : 1-décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec; 2-décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Maintenant que nous avons présenté nos résultats, nous sommes en mesure de faire un retour sur chacun des deux objectifs. Dans cette section, nous désirons faire ressortir certains éléments nouveaux ainsi que confirmer ou infirmer certains constats faits par les chercheurs cités dans notre cadre théorique. Rappelons que plusieurs de ces recherches concernaient le secondaire en raison du peu de recherches portant sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire.

### **5.1.1 Objectif 1 : *Décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.***

Le premier objectif de la recherche concerne les pratiques d'enseignement de l'oral au primaire. En plus de confirmer des constats faits par les chercheurs, notre recherche a également permis d'en connaître davantage concernant la situation de l'enseignement de l'oral en classe du primaire.

En ce qui a trait aux énoncés concernant les pratiques d'enseignement de l'oral, notre recherche a permis de confirmer plusieurs constats faits par les chercheurs dans le cadre d'autres recherches. D'abord, le premier constat confirmé est celui de Lafontaine et Le Cunff (2005-2006). En effet, les enseignants sont majoritairement en accord avec le fait que l'oral permet aux élèves de développer leurs habiletés sociales. Ensuite, le deuxième constat confirmé est lié au fait que l'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe. Une majorité d'enseignants est en accord avec cet énoncé qui a été inspiré des résultats de recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005-2006), de Lafontaine (2007), de Plane et Turco (1999) et de Garcia-Debanc (2004a). Par la suite, le troisième constat confirmé est lié au fait que les enseignants considèrent les apprentissages à l'oral que réalisent leurs élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs. Ce constat confirme les affirmations de Maurer (2001) et de Dumais (2011c). Finalement, dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de constater que les enseignants sont majoritairement en accord avec le fait que les apprentissages à l'oral que réalisent leurs élèves sont utiles dans d'autres situations de communications, mais complètement en désaccord avec le fait que l'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français (Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011). Les enseignants du primaire croient donc que l'oral ne doit pas être enseigné exclusivement durant les périodes de français. Le constat inverse, fait par des enseignants du secondaire, qui sont des spécialistes et qui disposent de beaucoup moins de temps d'enseignement

avec chaque groupe d'élèves, permet de soulever une distinction importante entre les enseignants du primaire et du secondaire. En effet, au primaire, il est plus facile de favoriser l'intégration des matières en raison du temps d'enseignement en présence des élèves. Il est donc normal qu'au primaire les enseignants favorisent l'intégration de l'oral aux autres volets du français, mais également aux autres disciplines.

### **L'enseignement de l'oral en général**

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, notre recherche permet d'en connaître davantage par rapport à la situation au primaire. En effet, en ce qui a trait aux types d'apprentissage que réalisent les élèves du primaire, Lafontaine (2007) et Dumais (2010c) ont tous deux présenté divers types d'apprentissage qu'il est possible de faire à l'oral, mais, jusqu'à présent, aucune donnée ne nous informait de ce qui est travaillé spécifiquement dans les classes du primaire. Notre recherche permet de conclure que les enseignants travaillent davantage les objets de l'oral qui relèvent du volet linguistique de la langue (par exemple, les objets liés aux faits de langue et à l'acquisition du vocabulaire). À l'opposé, ils enseignent très peu les objets liés à la pragmatique de la langue (tenir compte de la situation de communication par exemple).

Parmi les types d'apprentissages les plus fréquents au primaire, on retrouve les faits de langue, l'acquisition du vocabulaire et les techniques d'écoute. De plus, notre recherche permet de croire que, parmi toutes les activités d'oral qu'il est possible d'exercer en classe (Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais, 2008; Dumais, 2010 b; Lafontaine, 2011), celles qui sont les plus fréquentes sont l'exposé oral individuel, la causerie en grand groupe, la lecture à voix haute et la discussion en équipe. Il est intéressant de constater que la lecture à voix haute et la discussion en équipe figurent parmi les pratiques les plus fréquentes malgré la difficulté que représente leur évaluation pour l'enseignant. Toutefois, le fait que l'exposé oral arrive en première

position confirme les constatations de plusieurs chercheurs, dont Dumortier, Dispy et Beveren (2012), Dumais (2008), puis Lafontaine et Messier (2009). En effet, ces chercheurs étaient tous en accord avec le fait que l'exposé oral est le genre le plus pratiqué à l'école, que ce soit au secondaire ou au primaire. Il serait intéressant de se questionner à savoir pourquoi cette activité d'oral est la plus fréquente. Est-ce uniquement par tradition ou encore parce qu'un exposé oral permet d'isoler les éléments à évaluer pour un seul élève qui prend la parole devant tout le groupe? Afin de répondre à ces questions, il serait pertinent de poursuivre la recherche en procédant à des entrevues avec les enseignants du primaire. Un autre constat fait par Lafontaine et Messier (2009) est que l'audioguide et les capsules pour la radio ou Internet sont parmi les genres les moins utilisés par les enseignants. Notre recherche confirme ce constat puisqu'en effet, à l'école primaire, seulement 5,2 % des enseignants disent travailler l'audioguide et 6,8 % disent travailler les capsules pour la radio ou Internet. Lorsque nous analysons ces deux activités d'oral, nous remarquons qu'elles requièrent toutes deux l'utilisation de la technologie. Ainsi, il serait intéressant, dans le cadre d'une autre recherche, de se questionner quant à l'aisance des enseignants à utiliser les technologies de l'information et de la communication pour l'évaluation de la compétence à communiquer oralement. Lorsque vient le temps de comparer les genres travaillés à l'école primaire selon le cycle d'enseignement. En effet, il apparaît que les exposés oraux en équipe ainsi que le débat sont deux genres travaillés à tous les cycles d'enseignement, mais davantage travaillés au deuxième cycle et encore plus au troisième cycle.

Pour ce qui est de la façon dont l'enseignement de l'oral est organisé, notre étude permet de mieux comprendre la vision des enseignants du primaire. En ce sens, il semble que plusieurs enseignants du primaire utilisent simplement des consignes ou du modelage pour l'enseignement de l'oral. Cela confirme certains résultats de recherches menées au secondaire, dont ceux de Dumais (2008) et de Lafontaine et Messier (2009), selon lesquels les enseignants n'utilisent que les consignes pour

enseigner l'oral. La situation est également la même en ce qui a trait au fait que les enseignants ne demandent jamais aux élèves de s'enregistrer ou de s'exercer devant le miroir, et ce, tant au secondaire qu'au primaire. Or, il semble également exister plusieurs différences importantes au primaire. Alors que, parmi les façons les plus fréquentes d'enseigner l'oral, le modelage apparaît également comme important au primaire, au secondaire, la recherche de Lafontaine et Messier (2009) a montré que les enseignants du secondaire l'utilisent peu. Plusieurs enseignants du primaire disent également ne jamais présenter d'ateliers liés aux divers aspects de l'oral et près d'un enseignant sur quatre ne fait jamais observer aux élèves divers discours oraux pour leur permettre d'améliorer leur compétence à communiquer oralement. Au secondaire, ces deux pratiques sont beaucoup plus fréquentes selon la recherche de Dumais (2008) et celle de Lafontaine et Messier (2009). Toujours au secondaire, selon la recherche de Lafontaine et Messier (2009), l'une des pratiques les moins utilisées est la rédaction de la présentation. Pour ce qui est de cette pratique au primaire, elle n'apparaît pas parmi les moins utilisées. Toutefois, nous remarquons qu'elle semble beaucoup plus utilisée au premier cycle du primaire qu'au deuxième et au troisième cycles. Ce dernier constat est étonnant puisque nous savons que les élèves du premier cycle écrivent peu. Toutefois, il est possible qu'au deuxième et au troisième cycle, les prises de parole soient davantage spontanées et nécessitent moins de préparation qu'au premier cycle du primaire.

### **Les stratégies de prise de parole**

En ce concerne les stratégies de prise de parole que l'on retrouve dans la documentation ministérielle, aucune recherche scientifique n'a été menée afin de connaître celles qui sont enseignées ainsi que la façon dont l'enseignement est organisé en classe du primaire. Ainsi, notre étude apporte de nouvelles connaissances liées à cet objet de recherche en didactique de l'oral au primaire. En effet, nos résultats laissent entendre que les enseignants travaillent plusieurs stratégies avec

leurs élèves, soit « Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.) », « Partager ses propos durant une situation d'interaction », « Clarifier ses propos ou ses réactions », « Chercher à préciser sa pensée », « Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale formelle ou informelle » et « Suivre les règles convenues selon la situation de communication ». Toutefois, l'analyse des résultats ne permet pas de distinguer si les enseignants respectent la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011). Il apparaît en fait que les enseignants travaillent diverses stratégies de prise de parole pour aider leurs élèves, et ce, tout au long du primaire.

### **Les stratégies d'écoute**

Pour ce qui est des stratégies d'écoute, rappelons que la liste des stratégies qui se retrouvent dans le questionnaire est une synthèse des stratégies proposées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001), dans la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) et dans le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MÉQ, 2002). Ainsi, parmi toutes celles proposées, il apparaît que les enseignants du primaire travaillent davantage les stratégies suivantes : « Prendre une posture d'écoute » et « Adopter une attitude d'ouverture ». Tout comme pour les stratégies de prises de parole, aucune autre recherche n'a abordé cette partie de la didactique de l'oral jusqu'à présent. La situation est aussi la même lorsqu'il est question des actes de paroles travaillées en classe du primaire.

### **Les actes de parole**

Dans ce cas-ci, nous avons obtenu la liste des actes de parole à travailler à l'école primaire en nous basant sur les travaux de recherche de Maurer (2001). À l'heure actuelle, aucune autre recherche n'a abordé cet aspect de l'enseignement de l'oral au

primaire au Québec. Ainsi, notre recherche a permis de connaître les pratiques les plus fréquentes. Il s'agit de demander une permission, de présenter des excuses, de demander une information et de demander une chose ou d'exprimer un souhait. De la même façon, notre recherche a permis de connaître les pratiques les moins fréquentes. Il s'agit de refuser d'obéir à un ordre, de prendre congé, d'apprendre à changer de sujet, d'apprendre à interrompre et de donner un ordre. Dans le cadre d'une prochaine recherche, il serait intéressant de poursuivre le travail sur les pratiques d'enseignement en allant questionner ou observer les pratiques en classe.

### **La planification de l'enseignement de l'oral**

Pour ce qui est des façons de se préparer à l'enseignement de l'oral, il semble qu'encore une fois, notre recherche fournit de nouvelles informations concernant le primaire. Ainsi, selon la recherche de Lafontaine et Messier (2009), menée auprès d'enseignants du secondaire, il semble que les enseignants consultent peu les revues professionnelles. En effet, il apparaît que les enseignants du secondaire « ne savent pas quelle utilité attribuer au matériel didactique provenant des conseillers pédagogiques, des commissions scolaires ou des revues professionnelles » (Lafontaine et Messier, 2009, p.142). Il semble également que les enseignants consultent davantage un ou des collègues ainsi que la *Progression des apprentissages en oral* (MÉLS, 2011). Ce constat est également intéressant, il est possiblement attribuable au fait que la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011) est beaucoup plus précise que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001).

#### **5.1.2 Objectif 2 : Décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.**

Quant au deuxième objectif de notre recherche, il concerne les pratiques d'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire. Ainsi, les

résultats de notre recherche présentés dans le chapitre précédent ont permis d'en connaître davantage concernant la situation de l'évaluation de l'oral en classe du primaire.

### **L'évaluation de l'oral en général**

D'abord, en ce qui a trait aux énoncés liés à l'évaluation de l'oral en classe du primaire, il apparaît que l'évaluation de l'oral est difficile pour un très grand nombre d'enseignants. Cela confirme les propos de plusieurs chercheurs qui sous-tendent que certains enseignants ressentent un malaise en ce qui a trait à l'évaluation de l'oral (Bergeron, 2000; Garcia-Debanc, 2004a; Lafontaine et Préfontaine, 2007; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2010 b et 2012b). Plusieurs enseignants disent également être en désaccord avec le fait que l'oral s'évalue de la même façon que l'écriture. Cela confirme les thèses avancées par plusieurs chercheurs qui croient que l'oral occupe une place beaucoup plus modeste dans les pratiques d'enseignement du français comme il a été question dans la problématique de notre recherche (Nidegger, 1994; Le Cunff et Jourdain, 1999; Lafontaine et Messier, 2009; Sénéchal et Chartrand, 2011).

### **L'organisation de l'évaluation de l'oral**

En questionnant les enseignants sur la façon dont l'évaluation de l'oral est organisée, il apparaît que plusieurs évaluent les deux volets de l'oral, soit la production et la compréhension orales. De plus, pour plusieurs, l'évaluation de l'oral est intégrée aux activités quotidiennes. Cela confirme l'une des conclusions de la recherche de Plessis-Bélair et al. (2009) qui précise que l'oral doit être travaillé constamment et non pas seulement en contexte d'évaluation. Nos résultats laissent également entendre clairement que plusieurs enseignants n'évaluent pas la compréhension orale et qu'ils l'évaluent ou non, ils sont d'accord avec le fait que la compréhension orale est plus

difficile à évaluer que la production orale. Cela peut expliquer le fait que peu d'enseignants disent évaluer le volet compréhension orale uniquement. En ce qui concerne les fréquences d'évaluation, il nous est possible d'affirmer que les enseignants du primaire évaluent l'oral à plusieurs reprises et dans divers contextes. Cela est tout à fait contraire à la situation en Belgique, rapportée par la recherche de Dumortier et al. (2012), qui précise que la majorité des enseignants évaluent une seule fois par année, certain aucune fois, la production orale. Toutefois, il est important de demeurer critique par rapport à ce résultat. Étant donné que nous ne savons pas de quel type de question il s'agit dans la recherche de Dumortier et al. (2012). Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'une question ouverte à laquelle les répondants pouvaient indiquer la fréquence qui semblait la plus près de leur réalité.

### **Les critères d'évaluation de l'oral**

Concernant les critères d'évaluation de l'oral, les enseignants précisent qu'ils ne consultent pas leurs élèves afin de les déterminer allant ainsi à l'encontre des constats de Lafontaine (2011) et de Dumais (2008). Pourtant, les enseignants disent expliquer les critères d'évaluation de l'oral à leurs élèves et les évaluent uniquement sur des aspects qui leur ont été enseignés. Selon nos résultats, les enseignants semblent évaluer leurs élèves à partir d'un très grand nombre de critères, et ce, tant pour la production que pour la compréhension orales.

Pour la production orale, ils disent évaluer plus fréquemment le volume, le débit, l'intonation, l'utilisation appropriée de la prononciation, l'utilisation appropriée de l'articulation et la clarté des formulations utilisées (syntaxe et vocabulaire). À l'opposé, il apparaît qu'ils n'évaluent que rarement ou jamais les rôles à jouer dans une situation de communication, les caractéristiques liées à l'activité d'oral choisie ainsi que l'ajustement de la parole en cas de bris de communication. Ainsi, en nous

référant à la recherche de Dumortier et al. (2012), il apparaît que certains critères sont utilisés tant au Québec qu'en Belgique (l'intonation, le vocabulaire et la clarté des formulations que les Belges appellent la cohésion textuelle). Il est possible de penser que l'utilisation de ces critères est reliée à la tradition. En ce sens, de façon historique, comme nous l'avons montré en problématique, l'oral relève d'une tradition de récitation. Ce n'est qu'avec les programmes plus récents que l'oral devient un objet d'enseignement et d'apprentissage en soit.

Pour ce qui est de la compréhension orale, notre recherche permet de constater que malgré le fait que peu d'enseignants disent l'évaluer, les critères les plus utilisés sont la prise d'une posture d'écoute, la vérification de sa compréhension des propos entendus et le fait d'effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication. Par contre, il semble que, pour les enseignants du primaire, l'interprétation du langage non verbal n'apparaît pas comme un critère utile à l'évaluation de la compréhension orale. Ainsi, contrairement aux résultats de la recherche de Dumortier et al. (2012) selon lesquels les enseignants du primaire n'accordent aucune importance à la formation de l'écoute attentive chez les élèves, au Québec, près de la moitié des enseignants disent évaluer les deux volets de l'oral, soient la production orale et la compréhension orale. Il est possible que cette situation soit due à l'obligation d'évaluer les deux volets de l'oral puisque cela est prescrit par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001).

### **Les moyens et les outils d'évaluation de l'oral**

Pour ce qui est des moyens d'évaluer l'oral, il semble que l'observation soit le moyen le plus utilisé par les enseignants pour évaluer l'oral alors que l'entrevue apparaît comme le moyen le moins utilisé. Cela peut s'expliquer de différentes façons. D'abord, l'utilisation des différents moyens d'évaluer l'oral requiert toujours une partie d'observation. Il apparaît donc logique que l'observation apparaisse comme

étant un moyen important d'évaluer l'oral puisque l'utilisation de la consignation de données et de l'entrevue nécessitent toutes deux de l'observation. Ensuite, il est possible que l'entrevue arrive en dernière position en raison du temps que requiert la passation d'entrevues. Comme nous l'avons mentionné en problématique, les enseignants évaluent peu l'oral en raison du temps que demande l'évaluation de cette compétence.

De plus, en ce qui concerne les outils d'évaluation, les enseignants disent adapter les outils qu'ils utilisent selon le type d'évaluation à faire. Toutefois, les enseignants ne sont pas unanimes quant au fait d'utiliser des critères d'évaluation évolutifs (Lafontaine et Le Cunff, 2005 et 2006). Comme le révélait la recherche de Lafontaine et Messier (2009), les enseignants utilisent divers outils que l'on retrouve souvent dans les revues professionnelles et parfois dans divers manuels à caractère didactique. Toutefois, ils précisent également que les outils pour l'évaluation de l'oral ne sont pas suffisants. Cela reflète un autre constat de la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006), selon laquelle malgré la diversité des outils qui s'offrent à eux, les enseignants utilisent beaucoup les grilles d'évaluation ainsi que les grilles d'observation. Pour connaître les raisons de ce choix didactique, il serait nécessaire de questionner davantage les enseignants. Toutefois, il est tout de même possible de croire qu'il s'agit des deux outils qui requièrent le moins de temps à compléter en situation d'évaluation. Il est aussi possible que ce soit les outils avec lesquels ils sont les plus à l'aise.

En ce sens, notre recherche confirme les affirmations de Lafontaine et Messier (2009) et de Dumais (2011b) selon lesquelles les enseignants offrent des rétroactions verbales et écrites pour aider leurs élèves à améliorer leur compétence à communiquer oralement. Il est donc possible de conclure, comme le font Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006), que le lien entre la rétroaction et le développement de la

compétence à communiquer oralement de leurs élèves est considéré comme important par les enseignants du primaire.

En plus d'offrir diverses rétroactions, les enseignants ajoutent conserver diverses traces de l'évaluation. Ainsi, cela confirme les résultats de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006) selon lesquels les enseignants considèrent nécessaire le fait de conserver des traces. Toutefois, la recherche de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006) insiste sur le fait que les enseignants conservent ces traces par l'entremise de divers outils. Or, nos résultats révèlent que les enseignants du primaire utilisent peu les outils qui leur permettraient de conserver des traces tels que le portfolio électronique, le portfolio audio, l'enregistrement audio et vidéo. Cela est également contraire aux constats de la recherche qualitative de Lafontaine et Le Cunff (2005 et 2006) selon lesquels le portfolio est parmi les outils les plus utilisés par les quatre enseignants du primaire interrogés. Cela pourrait s'expliquer par le fait que compléter un portfolio pour chaque élève demande beaucoup de temps à l'enseignant.

Quant à l'aspect subjectif de l'évaluation de l'oral que certains enseignants tentent d'éviter en attribuant divers rôles aux élèves (Lafontaine et Le Cunff, 2005 et 2006), nos résultats montrent que les enseignants du primaire ne ressentent pas de malaise par rapport à cet aspect de l'évaluation de l'oral. Ils utilisent divers outils, conservent diverses traces et offrent plusieurs types de rétroactions aux élèves, mais l'enseignant est celui qui domine l'évaluation de la compétence à communiquer oralement de ses élèves. En effet, peu d'enseignants accordent de l'importance à l'autoévaluation et à la coévaluation, qu'elle soit entre élèves ou en collaboration avec l'enseignant. Pourtant, lorsqu'on les questionne à propos des outils qu'ils utilisent pour l'évaluation de l'oral, la grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation arrivent en cinquième et sixième positions. Il apparaît que les enseignants disent accorder peu d'importance à l'autoévaluation ainsi qu'à la coévaluation, mais qu'ils utilisent tout de même les grilles. Il est possible que celles-ci soient utilisées de manière formative

et qu'en fait l'enseignant n'en tienne pas compte dans son évaluation. Quant à l'évaluation par les pairs, alors que la recherche de Dumais (2008) montre clairement l'impact positif de l'évaluation par les pairs au secondaire, il apparaît qu'au primaire, très peu d'enseignants l'utilisent. Il est possible que cette situation soit due au fait que les enseignants sous-estiment la maturité de leurs élèves.

En somme, l'évaluation de l'oral semble peu variée au primaire. Les enseignants de tous les cycles semblent utiliser les mêmes critères d'évaluation, les mêmes moyens et les mêmes outils d'évaluation. D'ailleurs, il apparaît que les enseignants consultent beaucoup les revues professionnelles pour se procurer les outils nécessaires à l'évaluation de l'oral. De plus, les commissions scolaires et certains ouvrages à caractère didactique sont aussi utilisés par les enseignants comme source d'outils d'évaluation. Cependant, alors que Dumais (2011b) recommande de choisir les critères d'évaluation conjointement avec les élèves, il apparaît que très peu d'enseignants le font. De la même façon, Dumais (2011b) précise l'importance d'utiliser des outils d'évaluation adaptés aux besoins de l'évaluateur, mais très peu d'enseignants disent construire eux-mêmes leurs outils d'évaluation. Cela peut s'expliquer de différentes façons. Entre autres, par le manque de formation continue en didactique de l'oral, par des lacunes en ce qui a trait à la didactique de l'oral en formation initiale et des contraintes du milieu de travail (manque de temps, de matériel, de ressources, etc.).

Notre recherche a permis d'appuyer et de contester certains résultats de recherche antérieurs à la nôtre. De plus, elle permet de faire ressortir plusieurs constats et fournit certaines nouvelles connaissances dans le domaine de la didactique de l'oral. Il semble que l'oral soit beaucoup travaillé au primaire. Alors que les enseignants sont conscients que l'apprentissage de l'oral est difficile pour les élèves, il apparaît qu'ils considèrent également son enseignement comme difficile. Les enseignants utilisent des situations tirées de la vie de tous les jours pour faciliter l'enseignement

de l'oral et, pour ce faire, ils utilisent également divers actes de parole. De plus, il semble que les enseignants du primaire soient plutôt cohérents par rapport à leur enseignement et leur évaluation. Tel que le recommandent Lafontaine (2007) et Dumais (2011b), il est préférable d'évaluer seulement les éléments qui ont été enseignés et il est possible de constater que les enseignants du primaire semblent avoir bien compris cela. En ce sens, les enseignants considèrent difficile l'évaluation de la compréhension orale et plusieurs d'entre eux ne l'évaluent pas alors que d'autres n'évaluent que certains aspects de la compréhension orale. Ainsi, nos résultats permettent de constater que l'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire se font de façon cohérente. Toutefois, d'autres recherches en didactique de l'oral seront nécessaires afin de mieux comprendre comment l'enseignement et l'évaluation de l'oral sont orchestrés et mis en lien avec les autres volets du français. Il serait intéressant de poursuivre la recherche dans le domaine afin de procéder à des entrevues avec les enseignants du primaire ou d'aller observer les pratiques effectives de leur enseignement et de leur évaluation de l'oral.

## **5.2 Les limites de la recherche**

Toutes les recherches comportent certaines limites. Nous sommes conscient du fait qu'une recherche portant sur les pratiques déclarées des enseignants pourrait mener à des résultats quelque peu en décalage avec la réalité, et ce, pour plusieurs raisons que nous présentons dans cette section. Notre recherche possède certaines limites tant sur le plan de la méthodologie que sur le plan de l'interprétation des résultats.

Notre première limite méthodologique est la façon dont nous avons procédé à l'échantillonnage. En effet, l'envoi d'un courriel invitant les enseignants à participer à notre recherche peut avoir effrayé certains d'entre eux. Nous sommes conscient qu'il existe diverses techniques d'hameçonnage sur Internet et il est possible que certains enseignants n'aient pas suivi le lien leur permettant d'accéder au questionnaire.

Une deuxième limite méthodologique réside dans l'utilisation d'un questionnaire d'enquête en ligne. En effet, l'utilisation d'un questionnaire en ligne peut avoir causé certaines réticences. Les enseignants ne sont pas tous à l'aise avec l'informatique et la confidentialité. Il est possible que certains enseignants n'aient pas été convaincus de la confidentialité et de l'anonymat de notre recherche.

La troisième limite méthodologique concerne le questionnaire d'enquête utilisé. En effet, la longueur de ce dernier peut avoir eu une influence sur le taux de réponse. Malgré le fait que le questionnaire ait été divisé en trois sections, la plateforme utilisée pour la présentation du questionnaire en ligne obligeait les répondants à le compléter en entier avant de pouvoir acheminer leurs réponses. Ainsi, lorsque les enseignants ont rempli uniquement une partie du questionnaire et n'ont pas acheminé leurs réponses, ces dernières n'ont pas été sauvegardées.

Une quatrième limite de notre recherche concerne les échelles utilisées dans le questionnaire. En effet, nous avons sélectionné des échelles de fréquences allant de jamais à souvent. Toutefois, il n'est pas possible de nous assurer de la compréhension commune des répondants par rapport à chacune des fréquences : jamais, rarement, parfois, assez souvent et souvent. Pour chacun des répondants, il est possible que rarement et parfois aient été interprétés de la même façon. Ainsi, si la recherche était à refaire, il faudrait préciser notre échelle en ajoutant une fréquence plus précise pour éviter l'interprétation des répondants. Il en est de même pour les questions portant sur les fréquences d'évaluation de la production et de la compréhension orales en cours d'apprentissage et en vue de donner une note au bulletin. Nous avons utilisé des questions ouvertes qui ont rendu l'analyse des résultats plus complexe et plus riche. Si cette recherche était à refaire, il serait nécessaire d'indiquer des fréquences fixes parmi lesquelles les répondants devraient choisir.

Une autre limite méthodologique concerne la représentativité de notre échantillon. Nous sommes conscient qu'un échantillon constitué de 192 enseignants ne nous permet pas d'identifier notre recherche comme représentative de l'ensemble des pratiques de l'ensemble de la population enseignante au primaire du Québec. En contrepartie, la provenance géographique des répondants est assez variée. Notre recherche étant l'une des premières de ce type, elle pourra peut-être permettre d'améliorer la formation initiale et continue actuellement offerte dans le domaine de la didactique de l'oral.

Comme il a été explicité dans la problématique, une autre limite correspond au fait que les enseignants ne maîtrisent pas tous les éléments liés à l'oral. Ainsi, l'utilisation d'un questionnaire d'enquête soumet la recherche à l'interprétation des répondants. En ce sens, il n'est pas possible de s'assurer de la compréhension qu'ont pu avoir les participants à propos des différents concepts sur l'oral. Il est difficile d'évaluer le degré de compréhension des répondants par un questionnaire fermé. De plus, nous ne savons pas si nous avons induit certaines réponses, du fait d'avoir touché des aspects qui n'auraient pas été mentionnés spontanément par les enseignants.

## CONCLUSION

L'enseignement du français occupe une place très importante à l'école primaire. Cette discipline se développe sous la forme de trois compétences. L'une d'entre elles est la compétence à communiquer oralement. Ainsi, tout comme il est possible d'enseigner la lecture et l'écriture, il est également possible d'enseigner la production orale tout comme la compréhension orale. Les recherches des dernières années ont montré qu'il existe différentes façons de concevoir l'enseignement de l'oral. D'ailleurs deux modèles didactiques ont été conçus afin de faciliter la tâche aux enseignants. Malgré cela, dans plusieurs recherches, les enseignants ont déclaré que l'enseignement et l'évaluation de l'oral sont difficiles. Des chercheurs ont montré que l'oral occupe souvent une place restreinte dans le cours de français, soit la place restante après l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Or, ces derniers résultats sont ceux de recherches menées auprès d'enseignants du secondaire et, dans certains cas, auprès d'un petit nombre d'enseignants du primaire. À l'heure actuelle, il n'existait aucune donnée sur les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire. Il s'agit en quelque sorte d'un vide théorique et d'un élément important pour la recherche en didactique du français. Nous croyons que notre étude, en plus de répondre à notre question de recherche et à nos objectifs de recherche, a permis d'améliorer la connaissance sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire au Québec.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un questionnaire d'enquête afin de connaître les pratiques d'enseignement et d'évaluation de 192 enseignants du primaire au Québec. Le questionnaire a été conçu à partir de résultats de plusieurs recherches antérieures ainsi qu'à partir d'éléments tirés du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001) actuellement en place et de la *Progression des apprentissages* (MÉLS, 2011). Notre questionnaire était divisé en trois parties les données sociodémographiques, les pratiques d'enseignement de l'oral et les pratiques

d'évaluation de l'oral. Il est important de préciser qu'afin de faciliter le recrutement ainsi que la saisie de données, nous avons fait le choix d'utiliser un questionnaire d'enquête en ligne. En somme, nous avons recueilli les pratiques déclarées d'enseignants de toutes les régions du Québec, à l'exception de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces enseignants étaient répartis selon les trois cycles d'enseignement en plus des classes multiniveaux. Grâce à leur collaboration, nous avons été en mesure de dresser le portrait des pratiques d'enseignement et d'évaluation d'enseignants du primaire au Québec.

En ce qui concerne les résultats de notre recherche, nous avons identifié les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral les plus courantes ainsi que celles qui sont plus négligées par des enseignants du primaire. À la suite de l'analyse des données, nous avons été en mesure de comparer nos résultats à ceux d'autres recherches menées en didactique de l'oral. Cela nous a permis de vérifier certains de leurs résultats et d'en proposer de nouveaux. Ainsi, il serait pertinent de poursuivre la recherche en didactique de l'oral au primaire afin de permettre une meilleure connaissance du domaine. Cela pourrait se faire par l'entremise d'entrevues auprès d'enseignants et d'élèves ou encore par l'observation des pratiques effectives.

En somme, nous sommes conscient que notre recherche demeure l'une des premières de type quantitatif à visée descriptive dans le domaine de la didactique de l'oral. Nous y avons dressé un portrait général des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral au primaire. À court terme, nous croyons que notre recherche permettra aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs d'améliorer leur enseignement tant en classe du primaire qu'en formation initiale et continue en didactique de l'oral. À long terme, nous croyons que les résultats de notre recherche permettront de poursuivre la recherche en didactique de l'oral, une partie importante de la didactique du français, langue d'enseignement.

En terminant, nous présentons quelques pistes de recherche. D'abord, il serait intéressant de connaître davantage les pratiques enseignantes. Pour cela, il serait pertinent de procéder à des périodes d'observations en classe afin d'observer la façon dont l'oral est utilisé en tant que médium et en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Une telle recherche nécessiterait plusieurs heures d'observation en classe afin de déceler tout ce qui concerne l'oral, son enseignement et son évaluation au quotidien. Une autre recherche consisterait à interroger des enseignants du primaire afin de mieux cerner leurs représentations de l'oral ainsi que leur façon de concevoir l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Ainsi, nous croyons qu'il demeure important de poursuivre la recherche en didactique de l'oral et qu'il est important de s'intéresser davantage aux pratiques des enseignants du primaire.

## **APPENDICES A**

### **APPENDICES ASSOCIÉS À LA MÉTHODOLOGIE**

- A.1 Réponses obtenues à la question 5
- A.2 Tableau de spécifications
- A.3 Questionnaire en version préliminaire
- A.4 Questionnaires remplis lors de la préexpérimentation
- A.5 Protocole d'entrevue pour la préexpérimentation
- A.6 Compilation des réponses aux entrevues de préexpérimentation
- A.7 Tableau des modifications apportées à la première version du questionnaire
- A.8 Questionnaire en version finale
- A.9 Courriel d'invitation envoyé aux enseignants
- A.10 Demande de collaboration à l'intention des associations d'enseignants
- A.11 Demande de collaboration à l'intention des associations de conseillers  
pédagogiques et de directions d'école
- A.12 Demande de collaboration à l'intention des commissions scolaires

### A.1 Réponses obtenues à la question 5

Le tableau suivant présente les réponses obtenues à la question 5. Cette question concernait les spécifications du diplôme ayant mené à l'obtention du brevet d'enseignement des répondants. Pour faciliter l'analyse de cette question, nous avons placé les réponses à la question 4 à laquelle les répondants devaient indiquer le diplôme ayant mené à l'obtention du brevet d'enseignement.

Réponses à la question 4 (Diplôme ayant mené à l'obtention du brevet)	Réponses à la question 5 (Spécialisation)
Enseignement au primaire	Anglais langue seconde
B.a B Pédagogie (programme intégré de 4 ans)	Ba (littérature française) Bed (français en milieu minoritaire))
Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Éducation préscolaire et enseignement primaire
baccalauréat en enfance inadaptée, volet enseignement	Enfance inadaptée
Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Enseignement au primaire
certificat en enseignement après 3 ans de baccalauréat	langues secondes
Baccalauréat en éducation	majeure préscolaire et primaire + mineure en orthopédagogie
baccalauréat en enseignement au primaire	McGill option bilingue
Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire	Milieu urbain
Baccalauréat en enseignement	Mineure éducation physique et majeure en pédagogie
Baccalauréat en enseignement de la musique primaire et secondaire	Musique
Baccalauréat enseignement des langues secondes	Option français
Baccalauréat enseignement des langues secondes	Option français
Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Orthopédagogie
Brevet A	Primaire et secondaire
Baccalauréat en enfance inadaptée	Titulaire en adaptation scolaire
Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale	Troubles d'apprentissage

## A.2 Tableau de spécifications

Il est important de noter que ce tableau a été révisé afin que les numéros de question correspondent à la version finale du questionnaire d'enquête. Pour consulter cette version du questionnaire, il faut se référer à l'appendice A.3.

<b>TITRE DE LA SECTION</b>		
<b>Numéro de la question</b>	<b>Objet de la question</b>	<b>Référence</b>
<b>SECTION 1 – DONNÉES SOCIOLOGIQUES</b>		
Question 1	Âge des participants	
Question 2	Sexe des participants	
Question 3	Diplôme pour le brevet	
Question 4	Année du diplôme	
Question 5	Spécialisation du diplôme	
Question 6	Autres diplômes universitaires	
Question 7	Formation universitaire en didactique de l'oral	
Question 8	Formation autre qu'universitaire en didactique de l'oral	
Question 9	Expérience d'enseignement au primaire	
Question 10	Niveau enseigné	
Question 11	Type de clientèle	
Question 12	Type d'école	
Question 13	Type de milieu	
Question 14	Région administrative	

## SECTION 2 - PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Question 15a	De façon générale, l'oral s'apprend difficilement.	Dumais, 2008, 2010b
Question 15 b	L'oral s'enseigne difficilement.	Bergeron, 2000 Lafontaine et Préfontaine, 2007 Plessis-Bélaïr, Lafontaine et Bergeron, 2007
Question 15c	L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe.	Lafontaine et Le Cunff, 2005
Question 15d	L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales.	Lafontaine et Le Cunff, 2006
Question 15e	Une bonne maîtrise de la langue orale contribue à la construction de l'identité personnelle.	Le Cunff et Jourdain, 1999
Question 15f	L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.	Lafontaine et Messier, 2009 Sénéchal et Chartrand, 2011
Question 15g	L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.	Lafontaine, 2007 Plane et Turco, 1999 Garcia-Debanc, 2004a
Question 15h	L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.	Lafontaine et Le Cunff, 2005
Question 15i	En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	Sénéchal et Chartrand, 2011
Question 15j	L'oral occupe une place suffisamment importante dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .	Niddeger, 1994
Question 15k	L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe.	Ajouté à la suite de la préexpérimentation
Question 15l	J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours pour exercer l'oral, par exemple, demander une permission.	Charmeux, 1996
Question 15m	Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres	Lafontaine et Le Cunff, 2005

	littéraires écrites ou orales.	
Question 15n	Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.	Charmeux, 1996
Question 15o	De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	Messier, Dumais et Viola, 2012 Plessis-Bélaïr, 2006 Bertrand, 2012
Question 15p	Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.	Grandaty et Turco, 2001
Question 15q	Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.	Maurer, 2001 Dumais, 2011c
Question 16	Types d'apprentissage à l'oral réalisés	Lafontaine, 2007 Dumais, 2010c
Question 17	Activités d'oral travaillées	Dolz et Schneuwly, 1998 Dumais, 2008 Dumais, 2010 b Lafontaine, 2011
Question 18	Situations de communication utilisées	Le Cunff et Jourdain, 1999
Question 19	Façons d'enseigner l'oral utilisées	Lafontaine et Messier, 2009 Sénéchal et Chartrand, 2012
Question 20	Stratégies travaillées en lien avec l'oral	MÉO, 2008 Dumais, 2011 MÉLS, 2012
Question 21	Actes de paroles travaillés	Maurer, 2001
Question 22	Préparation à l'enseignement de l'oral	Lafontaine et Messier, 2009
Question 23	Intervenants aidant les élèves à progresser à l'oral	Lafontaine et Messier, 2009

## SECTION 3 - PRATIQUES D'ÉVALUATION DE L'ORAL

Question 24a	L'évaluation de l'oral est difficile.	Soussi, 1998
Question 24 b	La compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.	Garcia-Debanc, 2004a
Question 24c	La participation dans l'ensemble des activités en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.	Garcia-Debanc, 2004a
Question 24d	L'oral s'évalue de la même façon que l'écriture.	Lafontaine et Messier, 2009
Question 24e	Les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral sont suffisants.	Lafontaine et Le Cunff, 2005
Question 24f	J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.	Doutreloux, 1989 Dumais, 2011b et 2012b
Question 24g	J'évalue mes élèves à l'oral sur des aspects que je leur ai enseignés.	Dumais, 2011b
Question 24h	Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.	Doutreloux, 1989 Dumais, 2010a
Question 24i	Je conserve des traces (enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.) des productions orales de mes élèves.	Lafontaine et Le Cunff, 2006
Question 24j	J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.	Lafontaine et Le Cunff, 2006
Question 24k	J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.	Lafontaine et Le Cunff, 2006
Question 24l	J'adapte les outils d'évaluation de l'oral que j'utilise selon le type d'évaluation que je veux faire.	Lafontaine et Le Cunff, 2006
Question 25	Évaluation de la compétence – Production/Compréhension	Garcia-Debanc, 2004a
Question 26	Fréquence d'évaluation de la production en cours d'apprentissage	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012
Question 27	Fréquence d'évaluation de la production en vue de donner une note au bulletin	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012

Question 28	Critères d'évaluation de la production orale	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012 MÉLS, 2012
Question 29	Fréquence d'évaluation de la compréhension en cours d'apprentissage	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012
Question 30	Fréquence d'évaluation de la compréhension en vue de donner une note au bulletin	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012
Question 31	Critères d'évaluation de la compréhension orale	Sénéchal et Chartrand, 2011 Sénéchal et Chartrand, 2012 MÉLS, 2012
Question 32	Moyens et outils d'évaluation de l'oral	Dumais et Lafontaine, 2012 Dumais, 2008 et 2011 b
Question 33a	Responsables de l'évaluation de l'oral – L'enseignant exclusivement	Dumais, 2011 b
Question 33 b	Responsables de l'évaluation de l'oral – L'élève lui-même (autoévaluation)	Dumais, 2011 b
Question 33c	Responsables de l'évaluation de l'oral – L'élève et des pairs (coévaluation)	Niddeger, 1994 Dumais, 2011 b
Question 33d	Responsables de l'évaluation de l'oral – L'élève avec l'enseignant (coévaluation enseignant-élève)	Dumais, 2011 b
Question 33e	Responsables de l'évaluation de l'oral – Les autres élèves de la classe (évaluation par les pairs)	Lafontaine et Le Cunff, 2006 Niddeger, 1994 Dumais, 2008 Dumais, 2011 b
Question 34	Comment vous procurez-vous vos outils d'évaluation?	Lafontaine et Messier, 2009

### A.3 Questionnaire en version préliminaire

#### REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

#### PARMI TOUS LES PARTICIPANTS DE CETTE RECHERCHE, NOUS FERONS TIRER UNE CARTE-CADEAU D'UNE VALEUR DE 50\$ CHEZ RENAUD-BRAY OU AU RENAUD-BRAY.COM.

##### DONNÉES SOCIOLOGIQUES

1. En quelle année êtes-vous né ? 19 \_\_\_\_\_
2. Vous êtes de sexe  féminin  masculin
3. Veuillez indiquer le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement ainsi que son année d'obtention. S'il y a lieu, inscrivez sa spécialisation.  
Année d'obtention : \_\_\_\_\_ Spécialisation : \_\_\_\_\_
4. Veuillez indiquer tous les autres diplômes universitaires que vous détenez, ainsi que leur spécialisation et leur année d'obtention.  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_
5. Avez-vous déjà reçu une formation universitaire portant spécifiquement sur la didactique de l'oral ?  oui  non
6. Avez-vous déjà reçu une formation autre qu'universitaire (atelier, congrès ou colloque) portant spécifiquement sur la didactique de l'oral ?  oui  non
7. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire ? \_\_\_\_\_ an(s)
8. Indiquez les classes auxquelles vous avez enseigné, ainsi que le nombre d'années enseignées à ce niveau.  
 1<sup>er</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année · Nb d'années : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_  
 1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année · Nb d'années : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_
9. Indiquez le ou les niveaux enseignés cette année.  
 1<sup>er</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  2<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  3<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  
 1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année  2<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année  3<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année
10. Indiquez le type de clientèle à laquelle vous enseignez :
11. Indiquez le type d'école dans lequel vous enseignez.  école publique  école privée

Recherche menée par Raymond Nolin, étudiant à l'Université du Québec à Montréal  
Sous la direction de Frédéric Legault, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Lizanne Lafontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

12. L'école dans laquelle vous enseignez se trouve dans quel type de milieu ?		<input type="checkbox"/> Urbain	<input type="checkbox"/> Mixte	<input type="checkbox"/> Rural
13. Dans quelle région administrative se trouve votre école :		<input type="checkbox"/> Saguenay-Lac-Saint-Jean	<input type="checkbox"/> Capitale-Nationale	<input type="checkbox"/> Estrie
<input type="checkbox"/> Bas-Saint-Laurent	<input type="checkbox"/> Montréal	<input type="checkbox"/> Outaouais	<input type="checkbox"/> Abitibi-Témiscamique	<input type="checkbox"/> Nord-du-Québec
<input type="checkbox"/> Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	<input type="checkbox"/> Montérégie	<input type="checkbox"/> Chaudière-Appalaches	<input type="checkbox"/> Laval	<input type="checkbox"/> Laurentides
<input type="checkbox"/> Montérégie	<input type="checkbox"/> Centre-du-Québec			

ENSEIGNEMENT DE L'ORAL					
14. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point êtes-vous en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :					
1- Tout à fait en désaccord	2- Plutôt en désaccord	3- Neutre	4- Plutôt en accord	5- Tout à fait en accord	N- Ne s'applique pas
a) J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours, telles que demander une permission par exemple, pour exercer l'oral.					
b) Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres littéraires.					
c) Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.					
d) De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.					
e) Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.					
f) Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.					
g) L'oral s'apprend difficilement.					
h) L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe.					
i) L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales.					
j) Une bonne maîtrise de la langue orale participe à la construction de l'identité personnelle.					
k) L'oral s'enseigne difficilement.					
l) L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.					
m) L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.					
n) L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.					
o) En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.					
p) L'oral occupe une place suffisamment importante dans le Programme de formation de l'école québécoise.					

15. Pour chacun des types d'apprentissage suivants, cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves en lien avec l'oral.					
<input type="checkbox"/> Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	<input type="checkbox"/> Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)	<input type="checkbox"/> Les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Recherche menée par Raymond Nolin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal  
Sous la direction de Frédéric Legault, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Lizanne Lefontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais*

**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

les techniques d'écoute (ex. récitation, posture d'écoute, reformulation, etc.)  
 l'acquisition du vocabulaire  
 le développement de la conscience phonologique  
 autres : \_\_\_\_\_

16. Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.

<input type="checkbox"/> exposé individuel	<input type="checkbox"/> exposé en équipe	<input type="checkbox"/> entrevue	<input type="checkbox"/> causerie
<input type="checkbox"/> table ronde	<input type="checkbox"/> discussion	<input type="checkbox"/> mini-débat	<input type="checkbox"/> débat
<input type="checkbox"/> jeu de rôles	<input type="checkbox"/> raconter une histoire	<input type="checkbox"/> lecture à haute voix	<input type="checkbox"/> récitation d'un texte appris
<input type="checkbox"/> cercle de lecture	<input type="checkbox"/> reformulation	<input type="checkbox"/> commentaire	<input type="checkbox"/> audioguide
<input type="checkbox"/> compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement	<input type="checkbox"/> capsule pour la radio ou un site Internet	<input type="checkbox"/> autre : _____	<input type="checkbox"/> autre : _____

17. Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez afin d'aider vos élèves à progresser à l'oral, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :

	1- Jamais	2- Rarement	3- Parfois	4- Assez souvent	5- Souvent	N- Ne s'applique pas		
<input type="checkbox"/> La prise de parole individuelle			1	2	3	4	5	N
<input type="checkbox"/> La prise de parole en équipe			1	2	3	4	5	N
<input type="checkbox"/> L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) sans interaction de l'enseignant			1	2	3	4	5	N
<input type="checkbox"/> L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) avec interaction de l'enseignant			1	2	3	4	5	N
<input type="checkbox"/> L'interaction avec l'ensemble du groupe-classe			1	2	3	4	5	N

18. Parmi les façons suivantes d'enseigner l'oral, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

	1- Jamais	2- Rarement	3- Parfois	4- Assez souvent	5- Souvent	N- Ne s'applique pas
--	-----------	-------------	------------	------------------	------------	----------------------

en demandant des consignes	STRATÉGIES					FRÉQUENCE D'UTILISATION					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	N
a) en demandant des consignes											
b) en faisant rédiger le texte de la présentation											
c) en demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir											
d) en demandant aux élèves de s'enregistrer											
e) en faisant du modelage (se donner en exemple)											
f) en faisant observer aux élèves divers discours oraux											
g) en suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique											
h) en faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral											
i) autres :											



**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

20. Parmi les actes de parole suivants, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :

	ACTES DE PAROLE					FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	1- Jamais	2- Rarement	3- Parfois	4- Assez souvent	5- Souvent	N- Ne s'applique pas				
a) Entrer en contact / se présenter	1	2	3	4	5	N				
b) Accepter un compliment	1	2	3	4	5	N				
c) Apprendre à interromptre	1	2	3	4	5	N				
d) Apprendre à changer de sujet	1	2	3	4	5	N				
e) Demander de répéter	1	2	3	4	5	N				
f) Demander une chose / exprimer un souhait	1	2	3	4	5	N				
g) Demander une information	1	2	3	4	5	N				
h) Demander une permission	1	2	3	4	5	N				
i) Donner un ordre	1	2	3	4	5	N				
j) Exprimer son désaccord	1	2	3	4	5	N				
k) Faire un compliment	1	2	3	4	5	N				
l) Proposer à quelqu'un de faire quelque chose	1	2	3	4	5	N				
m) Refuser d'obéir à un ordre	1	2	3	4	5	N				
n) Présenter des excuses	1	2	3	4	5	N				
o) Saluer quelqu'un	1	2	3	4	5	N				
p) Prendre congé de quelqu'un	1	2	3	4	5	N				
q) Autre :	1	2	3	4	5	N				

21. Parmi les façons suivantes de vous préparer à l'enseignement d'une situation de communication, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

	FAÇONS DE VOUS PRÉPARER À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL					FRÉQUENCE D'UTILISATION				
	1- Jamais	2- Rarement	3- Parfois	4- Assez souvent	5- Souvent	N- Ne s'applique pas				
a) je consulte le programme d'études du MELS	1	2	3	4	5	N				
b) je consulte le document sur la progression des apprentissages en communication orale du MELS	1	2	3	4	5	N				
c) je consulte un/des ouvrages de référence	1	2	3	4	5	N				
d) je consulte un/des manuels scolaires	1	2	3	4	5	N				
e) je consulte un/des collègues	1	2	3	4	5	N				
f) je consulte Internet	1	2	3	4	5	N				
g) je consulte des revues professionnelles	1	2	3	4	5	N				
h) je consulte le cadre d'évaluation du MELS	1	2	3	4	5	N				

**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

22. Pour chacun des intervenants suivants, à quel point êtes-vous en accord avec le fait que ce sont eux qui aident les élèves à progresser à l'oral? Encerclez votre réponse en suivant la légende suivante :

	1- Tout à fait en désaccord	2- Plutôt en désaccord	3- Neutre	4- Plutôt en accord	5- Tout à fait en accord	N- Ne s'applique pas		
a) leur enseignant (vous-même)			1	2	3	4	5	N
b) leurs enseignants spécialistes (ex. musique, arts, etc.)			1	2	3	4	5	N
c) leurs parents			1	2	3	4	5	N
d) leurs amis			1	2	3	4	5	N
e) autre : _____			1	2	3	4	5	N

**ÉVALUATION DE L'ORAL**

23. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point vous êtes en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :

	1- Tout à fait en désaccord	2- Plutôt en désaccord	3- Neutre	4- Plutôt en accord	5- Tout à fait en accord	N- Ne s'applique pas		
a) L'évaluation de l'oral est difficile.			1	2	3	4	5	N
b) L'évaluation du volet compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.			1	2	3	4	5	N
c) L'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage.			1	2	3	4	5	N
d) La participation en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.			1	2	3	4	5	N
e) L'oral s'évalue comme l'écrit.			1	2	3	4	5	N
f) Je considère que les outils disponibles pour évaluer l'oral sont suffisants			1	2	3	4	5	N
g) J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.			1	2	3	4	5	N
h) J'évalue mes élèves sur des aspects liés à l'oral que je leur ai enseignés.			1	2	3	4	5	N
i) Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.			1	2	3	4	5	N
j) Je conserve des traces des productions orales de mes élèves.			1	2	3	4	5	N
k) J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.			1	2	3	4	5	N
l) J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.			1	2	3	4	5	N
m) J'adapte les outils d'évaluation que j'utilise selon l'évaluation que je veux faire.			1	2	3	4	5	N

24. Généralement, évaluez-vous la compétence à communiquer oralement de vos élèves ? Choisissez l'énoncé qui convient

J'évalue la production orale seulement

J'évalue la compréhension orale seulement

J'évalue la production et la compréhension orales

Je n'ai jamais évalué la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orales.

25. Combien de fois évaluez-vous vos élèves en production orale pendant une année scolaire ?

a) En cours d'apprentissage : \_\_\_\_\_ fois



**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

a) Compréhension juste d'une ou de plusieurs productions orales b) Interprétation fondée d'une ou de plusieurs productions orales c) Recours à des stratégies d'écoute appropriées d) Réaction fondée à une ou plusieurs productions orales e) Jugement critique et fondé sur une ou plusieurs productions orales f) Recours à une démarche et à des stratégies appropriées g) Autre : _____	1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N
<input type="checkbox"/> Je n'évalue pas la compréhension orale	

28. Parmi les intervenants suivants qui peuvent être responsables de l'évaluation, indiquez l'importance que vous leur accordez. Encercliez votre réponse en suivant la légende suivante :

INTERVENANTS RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION				
1- Pas du tout important    2- Peu important    3-Neutre    4- Assez important    5- Très important    N- Ne s'applique pas				
a) L'enseignant exclusivement b) L'élève lui-même dans le cadre d'autoévaluations c) L'élève lui-même avec des pairs dans le cadre de coévaluations (élève-élève) d) L'élève lui-même avec l'enseignant dans le cadre de coévaluations (enseignant-élève) e) Les autres élèves de la classe dans le cadre d'évaluations par les pairs f) Je n'évalue pas l'oral	1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N			

29. Par rapport aux moyens et aux outils utilisés pour l'évaluation de l'oral, indiquez l'importance que vous leur accordez en suivant la légende suivante :

A) MOYENS D'ÉVALUATION				
1- Pas du tout important    2- Peu important    3-Neutre    4- Assez important    5- Très important    N- Ne s'applique pas				
a) observation b) entrevue c) consignation de données d) autre : _____	1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N			
B) OUTILS D'ÉVALUATION				
a) grille d'observation b) grille d'évaluation c) grille d'autoévaluation	1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N 1 2 3 4 5 N			

**REPRÉSENTATIONS DE L'ORAL ET PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION DE L'ORAL  
D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC**

d) grille de coévaluation	1	2	3	4	5	N
e) questionnaire	1	2	3	4	5	N
f) liste de vérification	1	2	3	4	5	N
g) journal de bord	1	2	3	4	5	N
h) dossier ou fiche anecdotique (pour noter des observations)	1	2	3	4	5	N
i) portfolio (documents papier)	1	2	3	4	5	N
j) portfolio audio (enregistrements)	1	2	3	4	5	N
k) portfolio électronique (documents informatiques)	1	2	3	4	5	N
l) rétroaction verbale	1	2	3	4	5	N
m) enregistrement audio	1	2	3	4	5	N
n) enregistrement vidéo	1	2	3	4	5	N
o) autre : _____	1	2	3	4	5	N

30. Généralement, comment vous procurez-vous vos outils d'évaluation ?

- dans le matériel didactique que j'utilise
- dans des revues professionnelles (ex. Québec français)
- dans des ouvrages à caractère didactique
- sur Internet
- autre : \_\_\_\_\_
- je n'évalue pas l'oral

En terminant, parmi tous les participants de cette recherche, nous ferons tirer une carte-cadeau d'une valeur de 50\$ chez Renaud-Bray ou au Renaud-bray.com. Afin de participer au tirage, faites nous parvenir votre nom et numéro de téléphone par courriel à l'adresse suivante : recherche.oral.primaire@gmail.com Il est à noter qu'en aucun cas il sera possible de relier les informations fournies dans ce courriel aux réponses fournies dans ce questionnaire.

NOUS VOUS REMERCIONS SINCÈREMENT DE VOTRE COLLABORATION.

## A.4 Exemple de questionnaire complété lors de la préexpérimentation

### Exemple de questionnaire de préexpérimentation : QE1

QE1  
29/03/2012  
18h30.

**CONSIGNES DE PRÉEXPÉRImentation :**

**ÉCRIVEZ VOS COMMENTAIRES S'IL Y A LIEU À CÔTÉ DE CHAQUE QUESTION DANS LA CASE PRÉVUE À CET EFFET. INDIQUEZ TOUT CE QUI DEVRAIT ÊTRE CHANGÉ. VOUS POUVEZ SURLIGNER, ENTOURER, FAIRE DES FLÈCHES ET ANNOTER LES QUESTIONS.**

**DONNÉES SOCIOLOGIQUES**

1. En quelle année êtes-vous né ? 1970
2. Vous êtes de sexe  féminin  masculin
3. Veuillez indiquer le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement ainsi que son année d'obtention. S'il y a lieu, inscrivez sa spécialisation.  
Année d'obtention : 1994 Spécialisation : FPE P
4. Veuillez indiquer tous les autres diplômes universitaires que vous détenez, ainsi que leur spécialisation et leur année d'obtention.  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_  
Spécialisation : \_\_\_\_\_ Année d'obtention : \_\_\_\_\_
5. Avez-vous déjà reçu une formation universitaire portant spécifiquement sur la didactique de l'oral ?  oui  non
6. Avez-vous déjà reçu une formation autre qu'universitaire (atelier, congrès ou colloque) portant spécifiquement sur la didactique de l'oral ?  oui  non
7. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire ? 17 ans(s)
8. Indiquez les classes auxquelles vous avez enseigné, ainsi que le nombre d'années enseignées à ce niveau.  
 1<sup>er</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année : 2 Nb d'années : 2  2<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année : 0 Nb d'années : 0  3<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_  
 1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année : 2 Nb d'années : 2  2<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année : \_\_\_\_\_ Nb d'années : \_\_\_\_\_  
 1<sup>er</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  2<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  3<sup>e</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année  
 1<sup>er</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année  2<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année  3<sup>e</sup> cycle, 2<sup>e</sup> année
9. Indiquez le ou les niveaux enseignés cette année.
10. Indiquez le type de clientèle à laquelle vous enseignez : 1<sup>er</sup> cycle, 1<sup>re</sup> année

11. Indiquez le type d'école dans lequel vous enseignez.  école publique  école privée

12. L'école dans laquelle vous enseignez se trouve dans quel type de milieu ?  Urbain  Mixte  Rural

13. Dans quelle région administrative se trouve votre école :  
 Bas-Saint-Laurent  Saguenay-Lac-Saint-Jean  Capitale-Nationale  Estrie  Montréal  Outaouais  Abitibi-Témiscamingue  Côte Nord  Nord du Québec  Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine  Chaudière-Appalaches  Laval  Lanaudière  Laurentides  Montérégie  Centre-du-Québec

14. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point étes-vous en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :  
 1- Tout à fait en désaccord    2- Plutôt en désaccord    3- Neutre    4- Plutôt en accord    5- Tout à fait en accord    N- Ne s'applique pas

**ENSEIGNEMENT DE L'ORAL**

a) J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des situations tirées de la vie de tous les jours, telles que demander une permission par exemple, pour exercer l'oral.	1	2	3	4	5	N
b) Mon enseignement de l'oral est inspiré aux aures paroles du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréhension d'œuvres littéraires.	1	2	3	4	5	N
c) Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.	1	2	3	4	5	N
d) De façon générale, je ne considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.	1	2	3	4	5	N
e) Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.	1	2	3	4	5	N
f) Je considère les apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.	1	2	3	4	5	N
g) L'oral s'apprend difficilement.	1	2	3	4	5	N
h) L'oral doit être travaillé au quotidien dans la classe.	1	2	3	4	5	N
i) L'oral permet aux élèves de développer des habiletés sociales.	1	2	3	4	5	N
j) Une bonne maîtrise de la langue orale participe à la construction de l'identité personnelle.	1	2	3	4	5	N
k) L'oral s'enseigne difficilement.	1	2	3	4	5	N
l) L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.	1	2	3	4	5	N
m) L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.	1	2	3	4	5	N
n) L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.	1	2	3	4	5	N
o) En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.	1	2	3	4	5	N
p) L'oral occupe une place suffisamment importante dans le Programme de formation de l'école québécoise.	1	2	3	4	5	N

g) bon coup de voir a des passés lors  
 Selon les situations  
 i) la communication  
 j) l'oral ?  
 m) de façon informelle

15. Pour chacun des types d'apprentissage suivants, cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves en lien avec l'oral.

Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)

Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)

Les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)

Les techniques d'écoute (ex. refutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)

l'acquisition du vocabulaire

le développement de la conscience phonologique

autres : \_\_\_\_\_

16. Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.

exposé individuel

table ronde

jeu de rôles

cercle de lecture

compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement

exposé en équipe

discussion

raconter une histoire

reformulation

écoute pour la radio ou un site internet

autre : \_\_\_\_\_

casaric

débat

récitation d'un texte appris

audiotexte

autre : \_\_\_\_\_

17. Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez afin d'aider vos élèves à progresser à l'oral, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2- Rarement 3- Parfois 4- Assez souvent 5- Souvent N- Ne s'applique pas

La prise de parole individuelle

La prise de parole en équipe

L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) sans intervention de l'enseignant

L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) avec intervention de l'enseignant

L'interaction avec l'ensemble du groupe-classe

18. Parmi les façons suivantes d'enseigner l'oral, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2- Rarement 3- Parfois 4- Assez souvent 5- Souvent N- Ne s'applique pas

STRATÉGIES	FRÉQUENCE				
	1	2	3	4	5
a) en donnant des consignes	1	2	3	4	5
b) en faisant réaliser le texte de la présentation	1	2	3	4	5
c) en demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir	1	2	3	4	5
d) en demandant aux élèves de s'enregistrer	1	2	3	4	5

En répondant, je me demande si je devrais me référer à cette année un questionnaire ?

pas un questionnaire

19. Parmi les stratégies (d'exploration, de partage, d'échange et d'évaluation) suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - Parfois	4 - Assez souvent	5 - Souvent	N - Ne s'applique pas
e) en faisant du modelage (se donner un exemple)	1	2	3	4	5	N
f) en faisant observer aux élèves divers discours oraux	1	2	3	4	5	N
g) en suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique	1	2	3	4	5	N
h) en faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral	1	2	3	4	5	N
i) autres : _____	1	2	3	4	5	N
<input type="checkbox"/> je ne l'enseigne pas						

19. Parmi les stratégies (d'exploration, de partage, d'échange et d'évaluation) suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :

	1 - Jamais	2 - Rarement	3 - Parfois	4 - Assez souvent	5 - Souvent	N - Ne s'applique pas
STRATÉGIES (D'EXPLORATION, DE PARTAGE, D'ÉCHANGE ET D'ÉVALUATION)						
a) Utiliser des stratégies et des connaissances requises par une situation de communication	1	2	3	4	5	N
b) Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer	1	2	3	4	5	N
c) Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée	1	2	3	4	5	N
d) Partager ses propos durant une situation d'interaction	1	2	3	4	5	N
e) Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale	1	2	3	4	5	N
f) Suivre les règles convenues selon la situation de communication	1	2	3	4	5	N
g) Lire tout ce qui semble lié au sujet	1	2	3	4	5	N
h) Chercher à préciser sa pensée	1	2	3	4	5	N
i) Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles	1	2	3	4	5	N
j) Expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions	1	2	3	4	5	N
k) Essayer diverses formulations	1	2	3	4	5	N
l) Clarifier ses propos ou ses réactions	1	2	3	4	5	N
m) Questionner ses interlocuteurs	1	2	3	4	5	N
n) Adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs	1	2	3	4	5	N
o) Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne	1	2	3	4	5	N
p) Soutenir ou valoriser les propos d'autrui	1	2	3	4	5	N
q) Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.)	1	2	3	4	5	N
r) Ajuster ses paroles en cas de bits de communication (autorégulation)	1	2	3	4	5	N
s) Adopter une attitude d'ouverture	1	2	3	4	5	N
t) Prendre une posture d'écoute	1	2	3	4	5	N
u) Utiliser le langage non verbal pour dénoter son intérêt, son accord, sa compréhension	1	2	3	4	5	N
v) Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)	1	2	3	4	5	N
w) Ténacité de son écoute (répéter, reformuler, reformuler le sentiment perçu)	1	2	3	4	5	N
x) Détourner le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte	1	2	3	4	5	N
y) Vérifier sa compréhension des propos entendus	1	2	3	4	5	N

Recherche menée par Raymond Nolin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Frédéric Lagoutte, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Lilianne Lafontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

20. Parmi les notes de parole suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :

1 - Jamais 2 - Rarement 3 - Parfois 4 - Assez souvent 5 - Souvent N - Ne s'applique pas

	1	2	3	4	5	N
2) Décrire des liens entre les propos échangés	1	2	3	4	5	N
aa) Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication	1	2	3	4	5	N
bb) Créer son attitude (ex. : trac, timidité, pensées négatives)	1	2	3	4	5	N
cc) Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions	1	2	3	4	5	N
dd) Rechercher des éléments moins réussis de sa communication	1	2	3	4	5	N
ee) Autre :	1	2	3	4	5	N

21. Parmi les façons suivantes de vous préparer à l'enseignement d'une situation de communication, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1 - Jamais 2 - Rarement 3 - Parfois 4 - Assez souvent 5 - Souvent N - Ne s'applique pas

	1	2	3	4	5	N
<b>ACTES DE PAROLE</b>						
a) Entrer en contact / se présenter	1	2	3	4	5	N
b) Accepter un compliment	1	2	3	4	5	N
c) Apprendre à interrompre	1	2	3	4	5	N
d) Apprendre à changer de sujet	1	2	3	4	5	N
e) Demander de répéter	1	2	3	4	5	N
f) Demander une chose / exprimer un souhait	1	2	3	4	5	N
g) Demander une information	1	2	3	4	5	N
h) Demander une permission	1	2	3	4	5	N
i) Donner un avis	1	2	3	4	5	N
j) Exprimer son désaccord	1	2	3	4	5	N
k) Faire un compliment	1	2	3	4	5	N
l) Proposer à quelqu'un de faire quelque chose	1	2	3	4	5	N
m) Refuser d'obéir à un ordre	1	2	3	4	5	N
n) Présenter des excuses	1	2	3	4	5	N
o) Sallier quelqu'un	1	2	3	4	5	N
p) Prendre congé de quelqu'un	1	2	3	4	5	N
q) Autre :	1	2	3	4	5	N

21. Parmi les façons suivantes de vous préparer à l'enseignement d'une situation de communication, indiquez leur fréquence d'utilisation en suivant la légende suivante :

1 - Jamais 2 - Rarement 3 - Parfois 4 - Assez souvent 5 - Souvent N - Ne s'applique pas

	1	2	3	4	5	N
<b>FAÇONS DE VOUS PRÉPARER À L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL</b>						
a) je consulte le programme d'études en MELS	1	2	3	4	5	N
b) je consulte le document sur la progression des apprentissages en communication orale du MELS	1	2	3	4	5	N
c) je consulte un/des ouvrages de référence	1	2	3	4	5	N

Recherche menée par Raymond Noël, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal  
 Sous la direction de Frédéric Legendre, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Louise Lafontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

d) je consulte aides manuels scolaires  
 e) je consulte aides collègues  
 f) je consulte Internet  
 g) je consulte des revues professionnelles  
 h) je consulte le cadre d'évaluation du MEELS

12. Pour chacun des intervenants suivants, à quel point êtes-vous en accord avec le fait que ce sont eux qui aident les élèves à progresser à l'oral? Exercicez votre réponse en suivant la légende suivante.

1- Tout à fait en désaccord	2- Plutôt en désaccord	3- Neutre	4- Plutôt en accord	5- Tout à fait en accord	N- Ne s'applique pas
a) leur enseignant (vous-même)	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
b) leurs enseignants spécialisés (ex. musique, arts, etc.)	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
c) leurs parents	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
d) leurs amis	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
e) autre :					

**EVALUATION DE L'ORAL**

23. Pour chacun des énoncés suivants, indiquez à quel point vous êtes en accord avec celui-ci en suivant la légende suivante :

1- Tout à fait en désaccord	2- Plutôt en désaccord	3- Neutre	4- Plutôt en accord	5- Tout à fait en accord	N- Ne s'applique pas
a) L'évaluation de l'oral est difficile	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
b) L'évaluation du volet compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
c) L'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
d) La participation en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
e) L'oral s'évalue comme l'écrit.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
f) Je considère que les outils disponibles pour évaluer l'oral sont suffisants	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
g) J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
h) J'évalue mes élèves sur des aspects liés à l'oral que je leur ai enseignés.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
i) Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
j) Je conserve des traces des productions orales de mes élèves.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
k) J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
l) J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N
m) J'adapte les outils d'évaluation que j'utilise selon l'évaluation que je veux faire.	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N	1 2 3 4 5 N

d) pas clair pour le moment en regard de spécifiquement leurs d'activités / est à l'oral ?

24. Généralement, évaluez-vous la compétence à communiquer oralement de vos élèves ? Choisissez l'énoncé qui convient.

J'évalue la production orale seulement

J'évalue la compréhension orale seulement

J'évalue la production et la compréhension orales

Je n'ai jamais évalué la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orales.

25. Combien de fois évaluez-vous vos élèves en productions orales pendant une année scolaire ?

a) En cours d'apprentissage : 2-3 fois (cf. yr 17c)

b) En vue de donner une note au bulletin : ..... fois

26. Combien de fois évaluez-vous vos élèves en compréhension orale pendant une année scolaire ? ..... fois

a) En cours d'apprentissage : 2-3 fois

b) En vue de donner une note au bulletin : ..... fois

27. Parmi les critères d'évaluation suivants, indiquez leur fréquence d'utilisation pour l'évaluation de l'oral en suivant la légende suivante :

1- Jamais 2- Rarement 3- Parfois 4- Assez souvent 5- Souvent N- Ne s'applique pas

A) CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION ORALE	FRÉQUENCE D'UTILISATION					
	1	2	3	4	5	N
a) Rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)	1	2	3	4	5	N
b) Caractéristique liée à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, les stratégies d'argumentation pour le débat, etc.)	1	2	3	4	5	N
c) Changé des formulations utilisées (synonyme et vocabulaire)	1	2	3	4	5	N
d) Choix d'un registre de langue approprié	1	2	3	4	5	N
e) Utilisation appropriée du rythme	1	2	3	4	5	N
f) Utilisation appropriée de l'intonation	1	2	3	4	5	N
g) Utilisation appropriée du débit	1	2	3	4	5	N
h) Utilisation appropriée du volume	1	2	3	4	5	N
i) Utilisation appropriée de l'articulation	1	2	3	4	5	N
j) Utilisation appropriée de la prononciation	1	2	3	4	5	N
k) Utilisation du non-verbal (gestes)	1	2	3	4	5	N
l) Utilisation d'exemples, d'illustrations ou d'objets pour appuyer ses paroles (support-visuel)	1	2	3	4	5	N
m) Acquisition du vocabulaire	1	2	3	4	5	N
n) Utilisation d'un vocabulaire spécialisé	1	2	3	4	5	N
o) Développement de la conscience phonologique	1	2	3	4	5	N
p) Adaptation des propos au contexte	1	2	3	4	5	N
q) Adaptation des propos aux interlocuteurs	1	2	3	4	5	N
r) Prise de parole pour vérifier ou approfondir sa compréhension (ex. poser des questions)	1	2	3	4	5	N
s) Reformulation appropriée des propos entendus	1	2	3	4	5	N

<p>1) Respect des règles de communication établies</p> <p>u) Soutien ou valorisation des propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportifs)</p> <p>v) Ajustement de sa parole en cas de bris de communication (auto-régulation)</p> <p>w) Efficacité des stratégies utilisées</p> <p>x) Autre :</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'évalue pas la production orale</p>	<p>1 2 3 4 5 N</p>	
<p><input type="checkbox"/> Je n'évalue pas la production orale</p>	<p>1 2 3 4 5 N</p>	
<p><b>8) CRITÈRES D'ÉVALUATION POUR LA COMPRÉHENSION ORALE</b></p> <p>L'élève recourt à cette stratégie d'écoute de façon appropriée :</p> <p>a) Adopter une attitude d'ouverture</p> <p>b) Prendre une posture d'écoute</p> <p>c) Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension</p> <p>d) Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'incerté ou de désintérêt)</p> <p>e) Ténacifier de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)</p> <p>f) Déclarer le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte</p> <p>g) Vérifier sa compréhension des propos entendus</p> <p>h) Dépasser des liens entre les propos échangés</p> <p>i) Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication</p> <p>j) Autre :</p> <p>Autre critère d'évaluation de la compréhension orale :</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'évalue pas la compréhension orale</p>		<p>FREQUENCED UTILISATION</p> <p>1 2 3 4 5 N</p>
<p>28. Parmi les intervenants suivants qui peuvent être responsables de l'évaluation, indiquez l'importance que vous leur accordez. Exercicez votre réponse en suivant la légende suivante :</p>		<p>1- Pas du tout important 2- Peu important 3- Neutre 4- Assez important 5- Très important N- Ne s'applique pas</p>
<p><b>INTERVENANTS RESPONSABLES DE L'ÉVALUATION</b></p> <p>a) L'enseignant exclusivement</p> <p>b) L'élève lui-même dans le cadre d'auto-évaluations</p> <p>c) L'élève lui-même avec des pairs dans le cadre de co-évaluations (élève-élève)</p> <p>d) L'élève lui-même avec l'enseignant dans le cadre de co-évaluations (enseignant-élève)</p> <p>e) Les autres élèves de la classe dans le cadre d'évaluations par les pairs</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'évalue pas l'oral</p>		<p>IMPORTANCE</p> <p>1 2 3 4 5 N</p>

Recherche menée par Raymond Nolin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal  
 Sous la direction de Frédéric Legault, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Lisienne Lafontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

29. Par rapport aux moyens et aux outils utilisés pour l'évaluation de l'oral, indiquez l'importance que vous leur accordez en suivant la légende suivante :

1- Pas du tout important    2- Peu important    3- Neutre    4- Assez important    5- Très important    N- Ne s'applique pas

	A) MOYENS D'ÉVALUATION					B) OUTILS D'ÉVALUATION				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
a) observation	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
b) entrevue	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
c) consignation de données	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
d) autre :	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

30. Généralement, comment vous procurez-vous vos outils d'évaluation ?

dans le matériel didactique que j'utilise     je construis mes outils moi-même ou en équipe

dans des revues professionnelles (ex. Québec français)     par l'intermédiaire d'un/de mes collègues

dans des ouvrages à caractère didactique     par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique

sur Internet     par l'intermédiaire de la commission scolaire

autre : \_\_\_\_\_

je n'évalue pas l'oral

Recherche menée par Raymond Nolin, étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal  
 Sous la direction de Frédéric Legault, professeur à l'Université du Québec à Montréal, et Lisiane Lafontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais

A.5 Protocole d'entrevue pour la préexpérimentation

**Protocole d'entrevue pour la préexpérimentation du questionnaire de la recherche ayant pour titre *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.***

1. Quels sont vos commentaires généraux sur le questionnaire?

---

---

---

---

2. Quels sont vos commentaires concernant la longueur du questionnaire?

---

---

---

---

3. Quels sont vos commentaires concernant le contenu?

- 3.1. Y a-t-il trop de questions?

---

---

- 3.2. Y a-t-il des thèmes qui ne sont pas abordés? Lesquels?

---

---

3.3. Y a-t-il des éléments qui devraient être ajoutés? Lesquels? Pourquoi?

---

---

3.4. Y a-t-il des éléments qui devraient être retirés? Lesquelles? Pourquoi?

---

---

3.5. Y a-t-il des questions qui n'étaient pas claires? Lesquelles?

---

---

3.6. Y a-t-il des termes qui n'étaient pas clairs? Lesquels?

---

---

3.7. Y a-t-il des endroits où vous ne saviez pas quoi répondre? Lesquels?  
Pourquoi?

---

---

3.8. Y a-t-il des endroits où vous ne pouviez pas répondre adéquatement?  
Pourquoi?

---

---

4. En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, avez-vous l'impression que le questionnaire couvre l'ensemble de vos pratiques?

---

---

---

5. Quelles pratiques d'enseignement devraient être ajoutées?

---

---

---

---

6. En ce qui concerne l'évaluation de l'oral, avez-vous l'impression que le questionnaire couvre l'ensemble de vos pratiques?

---

---

---

---

7. Quelles pratiques d'évaluation devraient être ajoutées?

---

---

---

---

## A.6 Compilation des réponses aux entrevues de préexpérimentation

Ce document présente une synthèse des réponses aux entrevues et des observations de la préexpérimentation. Ainsi, les numéros de questions font référence au questionnaire de la préexpérimentation.

---

---

### **SECTION 1 – DONNÉES SOCIOLOGIQUES**

---

---

Question 3 :

QE3 : Je n'ai pas envie de perdre mon temps à retrouver des dates. Peut-être que pour certains c'est plus facile ou plus récent. Peut-être écrire facultatif ou « au meilleur de votre connaissance » parce que moi je me butais à cette page-là.

Question 5 :

QE6 : Seulement un cours en didactique de l'oral ?

Question 8 :

QE3 : Peut-être préciser comme titulaire de classe.

QE6 : Maternelle

QE5 : Aussi en accueil et en français langue seconde.

QE2 : Aussi enseigné au sourd pendant 10 ans.

---

---

### **SECTION 2 - PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL**

---

---

Question 14 b :

QE3 : Et les autres matières.

Question 14d :

QE5 : Cette année ou habituellement?

Question 14g :

QE2 : Parce qu'il faut que les élèves entendent de bons modèles.

QE1 : c'est général, il peut y avoir plein de situations. Selon l'origine de l'élève, la langue maternelle... beaucoup de variables possibles.

Question 14i :

QE1 : En communication?

Question 14j :

QE1 : Contribue ?

Question 14m :

QE3 : Je dirais « L'oral peut être enseigné dans toutes les disciplines ».

QE1 : de façon informelle?

Question 14o :

QE3 : et en évaluation?

Question 14p :

QE3 : Proposition d'ajout d'un énoncé : « L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe ».

Question 15c :

QE3 : Nécessite certaines précisions.

Question 15d :

QE6 : Nécessite certaines précisions.

Question 16 :

QE5 : Serait-il possible de mettre un lexique.

QE1 : En répondant, je me demandais si je devais me référer à cette année uniquement.

Question 16 (causerie) :

QE3 : confusion avec les termes discussion VS causerie VS débat

Question 16 (récitation d'un texte appris par cœur) :

QE5 : Théâtre, fables.

Question 16 (autre) :

QE3 : J'ajouterais des termes comme théâtre, improvisation, etc.

Question 17 :

QE5 : Distinction à faire entre les éléments (b), (c) et (d)

QE3 : Préciser la distinction entre ces termes.

Question 18a :

QE5 : Je donne toujours des consignes, mais pas seulement cela.

Question 18 b :

QE1 : Pas obligatoire en première année, je demande seulement un plan.

Question 19 :

QE6 : La parenthèse rend la question confuse.

QE5 : Préciser la catégorie à laquelle appartient chacun des énoncés.

Question 19c :

QE3 : Nécessite certaines précisions

Question 19g :

QE3 : Davantage à l'écrit.

Question 19j :

QE3 : Davantage en écriture et en lecture.

Question 19k :

QE3 : Davantage en écriture.

Question 19o :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 19p :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 19r :

QE5 : Qu'est-ce que ça signifie?

Question 19s :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 19x :

QE5 : à l'oral?

QE3 : En lecture plus souvent.

Question 19cc :

QE1 : Seulement en autoévaluation.

Question 20 :

QE6 : enseignement explicite?

Question 20a :

QE3 : Se présenter à chaque année et lorsque la situation le permet / souvent voudrais dire qu'on a à se présenter chaque semaine.

Question 22e :

QE6 : Télévision, musique

QE3 : Grand frère ou grande sœur, tv, média, lecture : peut nuire et peut aider.

---



---

### **SECTION 3 - PRATIQUES D'ÉVALUATION DE L'ORAL**

---



---

Question 23c :

QE1 : Je ne sais pas ce que cela signifie. Je trouvais cela moins facile à répondre.

Question 23d :

QE1 : Pas clair, la participation en général ou spécialement lors d'activités liées à l'oral?

Question 23e :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 23j :

QE5 : Nécessite certaines précisions. Est-ce que cela veut dire des enregistrements? ou plutôt des grilles?

Question 24 :

QE2 : Dans ma classe, l'évaluation de l'oral est intégrée à la vie de tous les jours.

Question 25a :

QE5 : En cours d'apprentissage, c'est tous les jours. C'est impossible de compter cela.

QE1 : De façon formelle.

Question 27g (production) :

QE1 : Travaillé, mais pas nécessairement évalué

Question 27m (production) :

QE2 : Beaucoup travaillé en mathématique.

Question 27o (production) :

QE6 : Terme à préciser.

QE3 : Nécessite une précision.

Question 27q (production) :

QE3 : Intérêt pour les locuteurs.

Question 27v (production) :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 27x (production) :

QE5 : Objectivation par un pair.

QE3 : contenu, intérêt

Question 27 (je n'évalue pas la production orale) :

QE5 : À placer au début

Question 27g (compréhension) :

QE1 : Pas nécessairement évalué

Question 27 (je n'évalue pas la compréhension orale) :

QE3 : Dans le bulletin

QE5 : À placer au début

QE3 : J'ai écrit « je n'évalue pas la compréhension orale dans le bulletin », mais j'ai quand même répondu aux énoncés pour donner mon opinion.

Question 28 :

QE5 : Ça veut dire que c'est un choix de réponse et que je ne peux pas répondre aux autres ?

Question 28a :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 29h (outils) :

QE5 : Nécessite certaines précisions.

Question 29m (outils) :

QE3 : Cela dépend du type de communication orale demandé.

---

#### A.7 Tableau des modifications apportées à la première version du questionnaire

Dans la colonne de droite apparaissent les questions de la version de préexpérimentation du questionnaire d'enquête. Dans cette colonne, les éléments en italique ont été retranchés de la version finale du questionnaire. Dans la colonne de gauche apparaissent les questions de la version finale du questionnaire d'enquête. Dans cette colonne, les éléments en gras ont été ajoutés dans cette version du questionnaire.

Questions du questionnaire en version préexpérimentation	Questions du questionnaire en version mise en ligne
<p>Question 3 Veuillez indiquer le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement ainsi que son année d'obtention. S'il y a lieu, inscrivez sa spécialisation.</p>	<p>Question 3 Veuillez indiquer, <b>au meilleur de votre connaissance</b>, le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement ainsi que son année d'obtention. S'il y a lieu, inscrivez sa spécialisation.</p>
<p>Question 5 Avez-vous déjà reçu une formation universitaire portant spécifiquement sur la didactique de l'oral?</p>	<p>Question 5 Avez-vous déjà reçu une formation universitaire (<b>au minimum un cours de 45 heures</b>) portant spécifiquement sur la didactique de l'oral?</p>
<p>Question 13 – énoncé b Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres littéraires.</p>	<p>Question 13 – énoncé b Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'œuvres littéraires <b>écrite ou orale</b>.</p>
<p>Question 13 – énoncé g L'oral s'apprend difficilement.</p>	<p>Question 13 – énoncé g <b>De façon générale</b>, l'oral s'apprend difficilement.</p>
<p>Question 13 – énoncé j Une bonne maîtrise de la langue orale <i>participe</i> à la construction de l'identité personnelle.</p>	<p>Question 13 – énoncé j Une bonne maîtrise de la langue orale <b>contribue</b> à la construction de l'identité personnelle.</p>

## Question 14 – élément 3

les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques et non verbaux, le vocabulaire spécialisé, etc.)

## Question 14 – élément 4

les techniques d'écoute (ex. réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)

## Question 15

Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.

- exposé individuel
- exposé en équipe
- entrevue
- causerie
- table ronde
- discussion
- mini-débat*
- débat
- jeu de rôles
- raconter une histoire
- lecture à haute voix
- cercle de lecture
- reformulation
- commentaire
- audioguide
- compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement
- capsule pour la radio ou un site Internet
- autre : \_\_\_\_\_

## Question 13 – énoncé q

Ajout d'un énoncé :

**L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe.**

## Question 14 – élément 3

les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques [**débit, volume, intonation, etc.**] et non verbaux [**regards, gestes, etc.**], le vocabulaire spécialisé, etc.)

## Question 14 – élément 4

les techniques d'écoute (ex. **prise de note**, réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)

## Question 15

Pour chacune des activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.

- exposé individuel
- exposé en équipe
- entrevue
- causerie (**grand groupe**)
- table ronde
- discussion (**équipe**)
- débat
- jeu de rôles
- raconter une histoire
- lecture à haute voix
- cercle de lecture
- reformulation
- commentaire
- audioguide
- récitation d'un texte appris**  
(**poème, fable, théâtre, etc.**)
- compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement
- capsule pour la radio ou un site Internet
- autre : \_\_\_\_\_

<p>Question 16 Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez afin d'aider vos élèves à progresser à l'oral, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :</p>	<p>Question 16 Pour chacun des moyens d'intervention suivants, cochez ceux que vous utilisez, puis indiquez-en la fréquence en suivant la légende suivante :</p>
<p>Question 16 – énoncé 1 <input type="checkbox"/> La prise de parole individuelle</p>	<p>Question 16 – énoncé 1 <input type="checkbox"/> La prise de parole individuelle (<b>par exemple, un exposé oral individuel</b>)</p>
<p>Question 16 – énoncé 2 La prise de parole en équipe</p>	<p>Question 16 – énoncé 2 La prise de parole en équipe (<b>par exemple, un exposé oral en équipe</b>)</p>
<p>Question 16 – énoncé 3 L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes) <i>sans interaction de l'enseignant</i></p>	<p>Question 16 – énoncé 3 L'interaction entre élèves dans un groupe réduit (3 à 6 personnes)</p>
<p>Question 18 Parmi les stratégies (<i>d'exploration, de partage, d'écoute et d'évaluation</i>) suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :</p>	<p>Question 18 Parmi les stratégies suivantes, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :</p>
<p>Question 18 – énoncé e Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale</p>	<p>Question 18 – énoncé e Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale <b>formelle ou informelle</b></p>
<p>Question 19 Parmi les actes de parole suivants, indiquez à quelle fréquence vous les faites travailler par vos élèves en suivant la légende suivante :</p>	<p>Question 19 Parmi les actes de parole suivants, indiquez à quelle fréquence, <b>à l'intérieur d'un mois</b>, vous les faites travailler <b>de façon explicite</b> par vos élèves en suivant la légende suivante :</p>
<p>Question 22 – énoncé c <i>L'évaluation de l'oral est une aide à l'apprentissage</i></p>	<p>Retrait de l'énoncé</p>

Question 22 – énoncé d La participation en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l’oral.	Question 22 – énoncé d La participation <b>dans l’ensemble des activités</b> en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l’oral.
Question 22 – énoncé e L’oral s’évalue comme l’écrit.	Question 22 – énoncé e L’oral s’évalue <b>de la même façon que</b> l’écrit.
Question 22 – énoncé j Je conserve des traces des productions orales de mes élèves.	Question 22 – énoncé j Je conserve des traces ( <b>enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.</b> ) des productions orales de mes élèves.
	Question 23 – énoncé 4 Ajout d’un énoncé : <b>Mon évaluation de l’oral est intégrée aux activités quotidiennes de la classe</b>
Question 24 <i>Combien de fois</i> évaluez-vous vos élèves en production orale pendant une année scolaire? a) En cours d’apprentissage : _____ <i>fois</i> b) En vue de donner une note au bulletin : _____ <i>fois</i>	Question 24 <b>À quelle fréquence</b> évaluez-vous vos élèves en production orale pendant une année scolaire? a) En cours d’apprentissage : _____ b) En vue de donner une note au bulletin : _____
Question 25 <i>Combien de fois</i> évaluez-vous vos élèves en compréhension orale pendant une année scolaire? a) En cours d’apprentissage : _____ <i>fois</i> b) En vue de donner une note au bulletin : _____ <i>fois</i>	Question 25 <b>À quelle fréquence</b> évaluez-vous vos élèves en compréhension orale pendant une année scolaire? a) En cours d’apprentissage : _____ b) En vue de donner une note au bulletin : _____
Question 26 – Dernier énoncé Je n’évalue pas la production orale (Déplacement de l’énoncé en premier)	Question 26 – Premier énoncé Je n’évalue pas la production orale
Question 26 <i>Développement de la conscience phonologique</i>	Retrait de l’énoncé

**Question 27**

Par rapport aux moyens et aux outils utilisés pour l'évaluation de l'oral, *indiquez l'importance que vous leur accordez* en suivant la légende suivante :

**Question 27**

Par rapport aux moyens et aux outils utilisés pour l'évaluation de l'oral, **indiquez leur fréquence d'utilisation pour l'évaluation de l'oral** en suivant la légende suivante :



Faculté des sciences  
de l'éducation

## Recherche sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral au primaire

Nous tenons à vous remercier de bien vouloir participer à cette recherche de maîtrise, menée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Répondre à ce questionnaire vous donne droit de participer au tirage d'une carte-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez Renaud-Bray (ou au renaud-bray.com). Vous trouverez la procédure pour participer au tirage à la fin du questionnaire.

- Si une question ne s'applique pas à votre situation, ou si vous n'êtes pas en mesure de lui répondre, cochez la case *NSP (ne s'applique pas)* qui lui est associée.
- N'oubliez pas d'appuyer sur le bouton **Acheminer**, situé à la fin du formulaire, une fois ce dernier complété.

### Section 1 - Données sociologiques

1- Quel est votre âge (n'inscrivez que le nombre d'années)?

2- Quel est votre sexe?

Femme

Homme

3- Veuillez indiquer, au meilleur de votre connaissance, le diplôme vous ayant permis d'obtenir votre brevet d'enseignement :

4- En quelle année, avez-vous obtenu ce diplôme?

5- S'il y a lieu, inscrivez sa spécialisation :

6- Veuillez indiquer tous les autres diplômes universitaires que vous détenez, en précisant, pour chacun, sa spécialisation et son année d'obtention.

7- Avez-vous déjà reçu une formation universitaire (au minimum un cours de 45 heures) portant spécifiquement sur la didactique de l'oral?

- Oui  
 Non

8- Avez-vous déjà reçu une formation autre qu'universitaire (atelier, congrès ou colloque) portant spécifiquement sur la didactique de l'oral?

- Oui  
 Non

9- Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire (n'inscrivez que le nombre d'années)?

- 10- Indiquez le niveau enseigné cette année.
- 1er cycle, 1re année     2e cycle, 1re année     3e cycle, 1re année
- 1er cycle, 2e année     2e cycle, 2e année     3e cycle, 2e année     Classe multi-âge

Si vous avez coché *Classe multi-âge*, pouvez-vous préciser?

11- Indiquez le type de clientèle à laquelle vous enseignez cette année :

12- Indiquez le type d'école dans laquelle vous enseignez.

- École publique
- École privée

13- Dans quel milieu se trouve l'école dans laquelle vous enseignez?

- Urbain
- Mixte
- Rural

14- Dans quelle région administrative se trouve votre école?



personnelle.

L'oral doit être enseigné exclusivement durant les périodes de français.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

L'oral doit être enseigné dans toutes les disciplines.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

L'oral s'enseigne comme toute autre matière scolaire.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

En classe de français, la lecture et l'écriture ont plus de valeur que l'oral.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

L'oral occupe une place suffisamment importante dans le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

L'oral occupe une place suffisamment importante dans ma classe.

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

J'offre à mes élèves l'occasion de vivre des

Tout à fait en désaccord...
  1
  2
  3
  4
  5 ... Tout à fait en accord
  NSP

situations tirées de la vie de tous les jours pour exercer l'oral, par exemple, demander une permission.

Mon enseignement de l'oral est intégré aux autres volets du français tels que la lecture, l'écriture et l'appréciation d'oeuvres littéraires écrites ou orales.

Je prévois des moments d'apprentissage systématique pour l'enseignement de l'oral.

De façon générale, je me considère comme un modèle à l'oral pour mes élèves.

Je considère l'enseignement de l'oral utile en classe de français.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

Je considère les  1  2  3  4  5 ...  NSP

apprentissages à l'oral que réalisent mes élèves utiles dans d'autres situations de communication, que ce soit à l'école ou ailleurs.

**16- Pour chacun des types d'apprentissage à l'oral suivants, cochez ceux que vous faites réaliser à vos élèves.**

- Les rôles à jouer pendant une situation de communication donnée (ex. rôle de l'animateur, du conférencier, etc.)
- Les caractéristiques liées à l'activité choisie (ex. structure d'une discussion, stratégies d'argumentation, etc.)
- Les faits de langue (ex. les registres de langue, les éléments prosodiques [débit, volume, intonation] et non verbaux [regards, gestes], le vocabulaire spécialisé, etc.)
- Les techniques d'écoute (ex. prise de notes, réfutation, posture d'écoute, reformulation, etc.)
- L'acquisition du vocabulaire
- Autres

Si vous avez sélectionné *Autres*, pouvez-vous préciser?

**17- Parmi les activités d'oral suivantes, cochez celles que vous travaillez avec vos élèves.**

- Exposé individuel
- Exposé en équipe
- Entrevue

- Causerie (grand groupe)
- Table ronde
- Discussion (équipe)
- Débat
- Jeu de rôles
- Raconter une histoire
- Lecture à haute voix
- Cercle de lecture
- Reformulation
- Commentaire
- Audioguide
- Récitation d'un texte appris (poème, fable, théâtre, etc.)
- Compte rendu d'une lecture, d'un projet, d'un événement
- Capsule pour la radio ou un site Internet
- Autres

Si vous avez sélectionné *Autres*, pouvez-vous préciser?



En demandant aux élèves de s'exercer devant leur miroir

En demandant aux élèves de s'enregistrer

En faisant du modelage (se donner en exemple)

En faisant observer aux élèves divers discours oraux

En suivant les situations de communication proposées dans le matériel didactique

En faisant des ateliers liés aux divers aspects de l'oral

**20- À quelle fréquence faites-vous travailler par vos élèves chacune des stratégies suivantes en lien avec l'oral pendant une année scolaire?**

Jamais Rarement Parfois Assez souvent *NSP*

Utiliser des stratégies et des connaissances requises par une situation de communication

Évaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer

Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée



Partager ses propos durant une situation d'interaction



Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale formelle ou informelle



Suivre les règles convenues selon la situation de communication



Dire tout ce qui semble lié au sujet



Chercher à préciser sa pensée



Recourir à des objets, des illustrations et des gestes pour appuyer ses paroles



Expérimenter l'emploi de nouveaux mots ou de nouvelles expressions



Essayer diverses formulations



Clarifier ses propos ou ses réactions



Questionner ses interlocuteurs



Adapter sa manière de dire quelque chose à ses interlocuteurs

Revenir au sujet lorsqu'on s'éloigne

Soutenir ou valoriser les propos d'autrui

Recourir à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos (volume, débit, intonation, etc.)

Ajuster ses paroles en cas de bris de communication (autorégulation)

Adopter une attitude d'ouverture

Prendre une posture d'écoute

Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension

Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)

Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)

Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte

Vérifier sa compréhension des propos entendus

Dégager des liens entre les propos échangés

Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication

Gérer son anxiété (ex. : trac, timidité, pensées négatives)

Réfléchir à la qualité de son écoute et de ses interventions

Relever des éléments moins réussis de sa communication

Avez-vous d'autres stratégies pour enseigner l'oral?

21- À quelle fréquence, à l'intérieur d'un mois, faites-vous travailler chacun des actes de parole suivants de façon explicite par vos élèves?

Jamais Rarement Parfois Assez souvent NSP

Entrer en contact / se présenter







### Section 3 - Évaluation de l'oral

Cette section porte sur l'enseignement de l'oral en classe du primaire. Les énoncés que vous retrouvez dans cette section sont issus du *Programme de formation de l'école québécoise*, de la progression des apprentissages ainsi que de certaines recherches menées en didactique de l'oral. Veuillez noter que certains énoncés concernent davantage certains niveaux. Si vous croyez qu'un énoncé ne s'applique pas à votre niveau, inscrivez la mention *NSP (ne s'applique pas)*. De plus, tout au long du questionnaire, nous vous demandons de vous reporter à votre dernière année d'enseignement à ce niveau.

#### 24- Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

L'évaluation de l'oral est difficile.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

La compréhension orale est plus difficile à évaluer que la production orale.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

La participation dans l'ensemble des activités en classe est suffisante pour évaluer les élèves à l'oral.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

L'oral s'évalue de la même façon que l'écriture.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

Les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral sont suffisants.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

J'explique les critères d'évaluation de l'oral à mes élèves.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

J'évalue mes élèves à l'oral sur des aspects que je leur ai enseignés.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

Je détermine les critères d'évaluation des communications orales en collaboration avec mes élèves.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

Je conserve des traces (enregistrements, grilles, fiches, portfolios, etc.) des productions orales de mes élèves.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

J'offre des rétroactions orales à mes élèves à la suite d'une production orale.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ...Tout à fait en accord  NSP

J'offre des rétroactions écrites à mes élèves à la suite d'une production orale.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

J'adapte les outils d'évaluation de l'oral que j'utilise selon le type d'évaluation que je veux faire.

Tout à fait en désaccord...  1  2  3  4  5 ... Tout à fait en accord  NSP

**25- Généralement, pendant une année scolaire, évaluez-vous la compétence à communiquer oralement de vos élèves? Choisissez les énoncés qui vous conviennent.**

- J'évalue la production orale seulement
- J'évalue la compréhension orale seulement
- J'évalue la production et la compréhension orales
- Mon évaluation de l'oral est intégrée aux activités quotidiennes de la classe
- Je n'ai jamais évalué la compétence à communiquer oralement de mes élèves, ni en production ni en compréhension orales.

Si vous n'évaluez pas la production orale de vos élèves, passez à la question 29.





Soutien ou valorisation des propos d'autrui (mots d'encouragement, signes de tête, gestes supportants)

Ajustement de sa parole en cas de bris de communication (autorégulation)

Efficacité des stratégies utilisées

Utilisez-vous d'autres critères d'évaluation de la production orale?

Si vous n'évaluez pas la compréhension orale de vos élèves, passez à la question 32.

À quelle fréquence évaluez-vous vos élèves en compréhension orale pendant une année scolaire?

29- En cours d'apprentissage

30- En vue de donner une note au bulletin

31- À quelle fréquence utilisez-vous chacun des critères d'évaluation suivants pour l'évaluation de la compréhension orale pendant une année scolaire?

Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Souvent	NSP
--------	----------	---------	---------------	---------	-----

Adopter une attitude d'ouverture

Prendre une posture d'écoute

Utiliser le langage non verbal pour démontrer son intérêt, son accord, sa compréhension

Interpréter le langage non verbal (ex. : signes d'intérêt ou de désintérêt)

Témoigner de son écoute (répéter, reformuler, refléter le sentiment perçu)

Déduire le sens des expressions ou des mots nouveaux à partir du contexte

Vérifier sa compréhension des propos entendus

Dégager des liens entre les propos échangés

Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication

Utilisez-vous d'autres critères d'évaluation de la compréhension orale?





L'élève lui-même avec des pairs dans le cadre de coévaluations (élève-élève)

Pas du tout important...  1  2  3  4  5 ...Très important  NSP

L'élève lui-même avec l'enseignant dans le cadre de coévaluations (enseignant-élève)

Pas du tout important...  1  2  3  4  5 ...Très important  NSP

Les autres élèves de la classe dans le cadre d'évaluations par les pairs

Pas du tout important...  1  2  3  4  5 ...Très important  NSP

**34- Généralement, comment vous procurez-vous vos outils d'évaluation?**

- Dans le matériel didactique que j'utilise
- Dans des revues professionnelles (ex. *Québec français*)
- Par l'intermédiaire d'un de mes collègues
- Dans des ouvrages à caractère didactique
- Sur Internet
- Par l'intermédiaire d'un conseiller pédagogique
- Par l'intermédiaire de la commission scolaire
- Je construis mes outils moi-même ou en équipe
- Autres

Si vous avez sélectionné *Autres*, pouvez-vous préciser?

En terminant, parmi tous les participants de cette recherche, nous ferons tirer une carte-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez Renaud-Bray ou au Renaud-bray.com. Afin de participer au tirage, faites nous parvenir votre nom et numéro de téléphone par courriel à l'adresse suivante : **recherche.oral.primaire@gmail.com** Il est à noter qu'en aucun cas il sera possible de relier les informations fournies dans ce courriel aux réponses fournies dans ce questionnaire.  
**Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration.**

*Attention, une fois votre questionnaire acheminé,  
vous ne pourrez plus le modifier.*

*Ce site questionnaire a été généré par Sémato, logiciel de sondage WEB.*

A.9 Courriel d'invitation envoyé aux enseignants

**RECRUTEMENT DE PARTICIPANTS À UN PROJET DE RECHERCHE  
RÉALISÉ PAR UN ÉTUDIANT DE MAÎTRISE  
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)**

**TITRE DU PROJET :** *Représentations de l'oral et pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.*

**Étudiant-chercheur :** Raymond Nolin, étudiant à la maîtrise en éducation,  
Université du Québec à Montréal (UQAM)

**Directeur :** Frédéric Legault, Université du Québec à Montréal (UQAM)

**Codirectrice :** Lizanne Lafontaine, Université du Québec en Outaouais (UQO)

---

---

**À l'attention de tous les enseignants du primaire du Québec,**

---

---

Monsieur, madame,

Mon nom est Raymond Nolin et je suis moi-même enseignant au primaire à l'école Notre-Dame-du-Foyer de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Aujourd'hui, je vous contacte en tant qu'étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). J'effectue actuellement une recherche portant sur les représentations et les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec. Ainsi, mon équipe de direction et moi-même sollicitons votre participation à une recherche de maîtrise. Celle-ci s'adresse aux enseignants du primaire de l'ensemble du Québec et les objectifs de la recherche sont les suivants :

*1- Décrire les pratiques déclarées d'enseignement de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.*

*2- Décrire les pratiques déclarées d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.*

Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter un questionnaire d'enquête et nous estimons que cela pourrait prendre un maximum de 45 minutes. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes donc entièrement libre de participer ou non. Le simple fait de compléter le questionnaire atteste que vous avez clairement compris les règles concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la didactique de l'oral est le bénéfice direct anticipé.

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne peuvent en aucun cas mener à votre identification. Elles seront conservées sur un support amovible par le chercheur pour une durée de cinq ans et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur ainsi que le comité de recherche (directeur et codirectrice).

À la suite de l'analyse des données recueillies, les résultats seront diffusés dans le mémoire de maîtrise du chercheur, dans des articles professionnels et scientifiques ainsi que lors de communications professionnelles et scientifiques.

Pour participer à la recherche rendez-vous à l'adresse suivante pour compléter le questionnaire : <http://semato3.uqam.ca/ensoral.asp>.

De plus, le fait de répondre à ce questionnaire vous donne droit de participer au tirage d'une carte-cadeau d'une valeur de 50 \$ chez Renaud-Bray (ou au renaud-bray.com). Vous trouverez la procédure pour participer au tirage à la fin du questionnaire.

Si vous avez des questions au sujet de ce projet de recherche, n'hésitez pas à nous contacter.

Je vous remercie de l'attention que vous accordez à cette recherche.

Raymond Nolin

Étudiant à la maîtrise en éducation, profil recherche

Université du Québec à Montréal

Téléphone : (514) 270-4390

Courrier électronique : [nolin.raymond@courrier.uqam.ca](mailto:nolin.raymond@courrier.uqam.ca)

A.10 Demande de collaboration à l'intention des associations d'enseignants

Montréal, le 19 avril 2012

---

---

**Objet : Demande d'appui pour la diffusion d'une invitation par courriel pour participer à une recherche portant sur la didactique de l'oral.**

---

---

Monsieur, Madame,

Mon nom est Raymond Nolin, je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et travaille sous la direction de monsieur Frédéric Legault, UQAM, et de madame Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Nous souhaitons déposer une demande auprès de votre association afin de transmettre un courriel à vos membres pour les informer d'une enquête actuellement en cours. Les objectifs de la recherche sont de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire. Cette recherche s'adresse donc à l'ensemble des enseignants du primaire du Québec. Puisqu'il est impossible de rejoindre tous les enseignants par l'entremise d'une seule association, nous sollicitons votre aide pour la transmission d'un courriel d'invitation qui permettra aux enseignants de participer à notre recherche. De plus, dans le cadre de notre recherche, il est essentiel d'obtenir des informations concernant l'enseignement privé. Les enseignants qui acceptent de participer permettent l'avancement de la connaissance du domaine de la didactique de l'oral.

En espérant que vous pourrez donner une suite favorable à notre demande, nous vous prions d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Raymond Nolin  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
UQAM

Pièce jointe : Courriel d'invitation à transmettre aux enseignants du primaire

A.11 Demande de collaboration à l'intention des associations de conseillers  
pédagogiques et de directions d'école

Montréal, le 19 avril 2012

---

---

**Objet : Demande d'appui pour la diffusion d'une invitation par courriel  
pour participer à une recherche portant sur la didactique de l'oral.**

---

---

Monsieur, Madame,

Mon nom est Raymond Nolin, je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et travaille sous la direction de monsieur Frédéric Legault, UQAM, et de madame Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Nous souhaitons déposer une demande auprès de votre association afin de transmettre un courriel à vos membres pour les informer d'une enquête actuellement en cours. Les objectifs de la recherche sont de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire. Cette recherche s'adresse donc à l'ensemble des enseignants du primaire du Québec. Nous sommes conscient que vos membres ne sont pas directement liés à cette recherche. Toutefois, puisqu'il est impossible de rejoindre tous les enseignants par l'entremise d'une seule association, nous sollicitons votre aide afin que vos membres puissent transmettre, à leur tour, le courriel d'invitation aux enseignants du primaire de leurs écoles. Ainsi, cela permettra aux enseignants du primaire de l'ensemble du Québec de participer à notre recherche. Leur participation à cette recherche est très importante et elle favorise l'avancement de la connaissance du domaine de la didactique de l'oral.

Le questionnaire est présenté en trois parties : la première concerne les données sociologiques qui permettent de classer les réponses des enseignants, la seconde traite de l'enseignement de l'oral puis la troisième aborde le thème de l'évaluation de l'oral. Afin de répondre au questionnaire, les enseignants doivent utiliser le lien inclus dans le courriel d'invitation qui leur est envoyé. Une fois sur le site où est placé le questionnaire les enseignants pourront compléter le questionnaire de la recherche. Nous croyons que le questionnaire nécessite au maximum 45 minutes afin d'être complété en entier. Les réponses à ce questionnaire demeurent strictement confidentielles et elles ne peuvent d'aucune façon mener à la reconnaissance du répondant.

En espérant que vous pourrez donner une suite favorable à notre demande, nous vous prions d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Raymond Nolin  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
UQAM

Pièce jointe : Courriel d'invitation à transmettre aux enseignants du primaire.

A.12 Demande de collaboration à l'intention des commissions scolaires

Montréal, le 19 avril 2012

---

---

**Objet : Demande d'appui pour la diffusion d'une invitation par courriel pour participer à une recherche portant sur la didactique de l'oral.**

---

---

Monsieur, Madame,

Mon nom est Raymond Nolin, je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et travaille sous la direction de monsieur Frédéric Legault, UQAM, et de madame Lizanne Lafontaine de l'Université du Québec en Outaouais (UQO).

Nous souhaitons déposer une demande auprès de votre commission scolaire afin de transmettre un courriel à vos enseignants du primaire pour les informer d'une enquête actuellement en cours. Les objectifs de la recherche sont de décrire les pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire. Cette recherche s'adresse donc à l'ensemble des enseignants du primaire du Québec. Puisqu'il est impossible de rejoindre tous les enseignants par le biais d'une seule voie, nous sollicitons votre aide pour la transmission de l'invitation à tous les enseignants (titulaires) au primaire de votre commission scolaire. En effet, à l'heure actuelle, nous n'avons aucun participant de votre région. Il est important, dans le cadre de cette recherche, d'obtenir un échantillon représentatif de l'ensemble des régions du Québec. De plus, les enseignants qui acceptent de participer à la recherche pourront aider à l'avancement de la connaissance du domaine de la didactique de l'oral.

En espérant que vous pourrez donner une suite favorable à notre demande, nous vous prions d'agréer, Monsieur, Madame, l'expression de nos sentiments distingués.

Raymond Nolin  
Étudiant à la maîtrise en éducation  
UQAM

Pièce jointe : Courriel d'invitation à transmettre aux enseignants du primaire.

## **APPENDICES B**

### **APPENDICES ASSOCIÉS À L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

- B.1 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 15
- B.2 Réponses « autres » fournies à la question 20
- B.3 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 24
- B.4 Réponses à la question 26
- B.5 Réponses à la question 27
- B.6 Réponses à la question 29
- B.7 Réponses à la question 30

B.1 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 15

Test de corrélations de Pearson pour la question 15 (Partie 1)

	15-1	15-2	15-3	15-4	15-5	15-6	15-7	15-8	15-9	15-10	15-11	15-12	15-13	15-14	15-15	15-16	15-17
15-1 Pearson	1																
15-2 Pearson	,495**	1															
15-3 Pearson	-,045	-,274**	1														
15-4 Pearson	,015	-,139	,286**	1													
15-5 Pearson	-,013	,081	,167*	,412**	1												
15-6 Pearson	-,010	,145*	-,063	-,082	,019	1											
15-7 Pearson	,009	-,086	,279**	,144*	,141	-,142	1										
15-8 Pearson	-,152*	-,235**	,306**	,082	,254**	,082	,141	1									
15-9 Pearson	,028	,220**	-,276**	-,131	-,142	,084	-,154*	-,266**	1								
15-10 Pearson	-,148*	,041	-,221**	-,135	-,089	-,003	-,064	-,155*	,155*	1							
15-11 Pearson	-,201**	-,274**	,182*	,090	,112	-,080	,187*	,183*	-,273**	,142	1						
15-12 Pearson	,105	-,186*	,232**	,126	,095	-,097	,283**	,136	-,110	,088	,412**	1					
15-13 Pearson	-,103	-,004	,172*	,100	,171*	,000	,230**	,115	-,077	,063	,389**	,327**	1				
15-14 Pearson	-,057	-,327**	,312**	,146*	,093	-,062	,156*	,293**	-,266**	-,191**	,394**	,275**	,152*	1			
15-15 Pearson	-,171*	-,062	,074	,216**	,171*	-,020	,101	,120	,026	,064	,188*	,136	,180*	,181*	1		
15-16 Pearson	-,069	-,233**	,463**	,221**	,225**	,072	,261**	,371**	-,192**	-,082	,222**	,268**	,256**	,409**	,298**	1	
15-17 Pearson	-,147*	-,208**	,328**	,122	,159*	-,084	,160*	,077	-,205**	-,089	,173*	,220**	,238**	,133	,095	,329**	1

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## B.2 Réponses « autres » fournies à la question 20

Tous les matins, il y a un temps pour ceux et celles qui ont quelque chose à présenter. Ils prennent la parole devant toute la classe et présentent leur objet. Moi et les autres élèves posons des questions à ce sujet. Ce temps est très populaire et très exploité par les jeunes.
Signaler une incompréhension
Relever, en groupe, lors de discussions, des façons de s'exprimer qui sont correctes ou incorrectes, puis les afficher en classe pour se les remémorer lors de discussions futures.
Quand je fais un exposé à l'avant, les élèves doivent dire 2 commentaires positifs et un à améliorer à l'élève. Ensuite, je fais un retour sur ce qui a été dit.
Effectuer un retour sur l'ensemble de la situation de communication à l'aide des rétroactions des pairs. * Dégager des expressions langagières à améliorer (ex. : chu allé- j'suis allé) et les écrire dans un aide-mémoire et les afficher dans la classe.
Leur faire dire des mots de politesse instantanément (merci, je m'excuse, ...)
La modélisation
Intégrer la «Pensée neurolinguistique» à diverses activités (création, interprétation, improvisation, modélisation, etc.). Utiliser l'air d'une chanson connue pour passer un message ou une consigne. Faire comprendre un jeu de mot, s'en servir du sens propre et du sens figuré pour exprimer une idée et finalement, l'humour... toujours l'humour!
Focaliser un maximum d'intérêt à l'écoute en vue de valoriser et l'argumentation de l'interlocuteur et donc encourager sa production orale.
Évaluation par les pairs lors des exposés individuels ou d'équipes.
Disposer la classe en demi-cercle afin de favoriser l'écoute et les échanges. -Placer des bancs à divers endroits pour offrir l'opportunité de se déplacer lorsqu'on ressent de l'inconfort et qu'on n'est plus en mesure d'écouter. -La personne qui fait une présentation peut demeurer à sa place si elle le désire afin de mieux contrôler son anxiété. -Les auditeurs ou destinataires relèvent des commentaires positifs suite à une présentation pour encourager le ou la présentatrice. -Demander à la personne ce qu'elle a éprouvé comme difficulté pendant son oral, en consultant la grille d'évaluation remise précédemment.
Demander à ses pairs de lui dire 3 éléments positifs de sa présentation et 3 points à améliorer. Puisque l'évaluation orale se fait à chaque présentation, les élèves savent que leur tour viendra aussi. Ainsi, ils sont plus sensibles à leur tournure de phrases lorsqu'ils s'adressent à leur compagnon de classe.
Causerie avec des expressions à bannir, les autres élèves sont des auditeurs actifs et lèvent la main, lorsqu'une mauvaise expression est utilisée...Comme cela, ils restent attentifs, même quand c'est le 25e qui parle...Puis si on en a 19 qui ont réussi, on gagne le droit d'ajouter sur le tableau une autre expression à bannir!!!
Avec l'enseignement de l'art dramatique afin d'aider l'élève à s'exprimer, à utiliser sa gestuelle afin de diminuer le stress. On découvre beaucoup d'élèves avec cette matière.
Afin de pratiquer son éloquence, l'élève a parfois une communication orale surprise. Je donne un sujet et ils ont 5 minutes pour préparer leurs idées.
Actuellement, nous nous intéressons à un document sur la communication orale développé par le ministère de l'Ontario pour réviser notre façon d'enseigner l'oral. Nous savons que nous ne sommes pas vraiment adéquat (temps, contenu, pas assez formel...)

B.3 Tests statistiques liés à l'analyse des réponses à la question 24

**Test de corrélations de Pearson pour la question 24**

	24-1	24-2	24-3	24-4	24-5	24-6	24-7	24-8	24-9	24-10	24-11	24-12	
24-1	Pearson	1											
24-2	Pearson	,412**	1										
24-3	Pearson	-0,124	-0,088	1									
24-4	Pearson	-0,129	0,002	0,031	1								
24-5	Pearson	-0,131	-,203**	0,123	0,077	1							
24-6	Pearson	-0,049	0,01	-0,011	0,073	0,023	1						
24-7	Pearson	-0,116	0,007	0,023	,178*	0,022	,421**	1					
24-8	Pearson	0,034	-0,039	-0,06	0,087	0,082	0,135	,301**	1				
24-9	Pearson	-,219**	-0,057	0,098	-0,09	0,079	,312**	,206**	,218**	1			
24-10	Pearson	-,173*	-0,125	0,024	0,033	,159*	,191**	,228**	0,005	0,079	1		
24-11	Pearson	-,212**	-0,119	-0,065	0,125	-0,024	,271**	,161*	0,096	,374**	0,048	1	
24-12	Pearson	-0,053	-0,05	-0,078	0,141	,152*	,321**	,326**	,196**	,274**	,226**	,358**	1

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

#### B.4 Réponses à la question 26

Q26 évaluation prod app	Transcription
1 fois	Quantitatif
2	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
2 fois par année scolaire	Quantitatif
2 à 3 fois	Quantitatif
2 ou 3 fois	Quantitatif
2 ou 3 fois	Quantitatif
2-3 fois de façon informelle.	Quantitatif
1 fois par étape, donc 3	Quantitatif
3	Quantitatif
3 fois	Quantitatif
3 fois	Quantitatif
3 fois par année	Quantitatif
Environ une situation plus complexe par étape et durant des situations moins organisées.	Quantitatif
3 à 4 fois	Quantitatif
3-4 fois	Quantitatif
3 à 5 fois	Quantitatif
4	Quantitatif
4	Quantitatif
4	Quantitatif
4 fois	Quantitatif
4 fois	Quantitatif
4 fois	Quantitatif
environ 4	Quantitatif
une fois par étape donc 4 fois + j'évalue les discussions (dialogue) lors des échanges en éthique culture religieuse	Quantitatif
Environ aux deux mois	Quantitatif
Tous les deux mois.	Quantitatif
5 ou 6 fois	Quantitatif
5 ou 6 fois	Quantitatif
2 fois/étape	Quantitatif
6	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
Au moins 6 fois par année	Quantitatif
au moins six fois	Quantitatif
environ 6 fois	Quantitatif
Environ 6 fois	Quantitatif
6 à 8 fois	Quantitatif
7	Quantitatif
À la fin de chaque «gros» projet, soit six à huit fois par année.	Quantitatif
environ toutes les 6 semaines, à partir d'un projet qu'ils doivent réaliser. Chaque fois qu'ils parlent, on corrige quand la structure n'est pas bonne, qu'on veut un autre registre de langue, etc.	Quantitatif

2/3 fois par étape	Quantitatif
7 à 8 fois	Quantitatif
Deux à trois fois par étape	Quantitatif
suite aux présentations des travaux d'équipe ou individuels, environ 2-3 fois par étape	Quantitatif
8 fois	Quantitatif
8 fois	Quantitatif
DEUX FOIS X 4 ÉTAPES = 8	Quantitatif
3 fois par étape	Quantitatif
3 x par étape	Quantitatif
1 fois par mois	Quantitatif
1 fois par mois, de façon formelle, au quotidien de façon informelle.	Quantitatif
10 fois	Quantitatif
10 fois	Quantitatif
une dizaine de fois	Quantitatif
Une dizaine de traces	Quantitatif
Une fois par mois	Quantitatif
12	Quantitatif
12	Quantitatif
au moins 5 fois par étape	Quantitatif
Minimum 4 fois par étape donc environ 15 fois dans l'année	Quantitatif
une quinzaine de fois	Quantitatif
15 à 20 fois par année scolaire	Quantitatif
1 fois par 2 semaines	Quantitatif
1 fois par 2 semaines	Quantitatif
2 fois par mois	Quantitatif
2 fois par mois (causerie, discussion scientifique ou en travail coopératif, par exemple en maths) environ	Quantitatif
2 fois par mois (une production orale individuelle et une seconde en équipe). Je fais de la pédagogie ouverte avec mes élèves. Ceux-ci font la présentation de leurs deux projets/activités au cours du mois.	Quantitatif
2 fois par mois.	Quantitatif
une fois par 2 semaines.	Quantitatif
une fois par deux semaines	Quantitatif
Une trentaine de fois!!!!	Quantitatif
environ 2 fois semaine	bi-hebdo
1 fois semaine lors des causeries + observations au quotidien 1 fois semaine lors des activités d'orthophonie en classe	hebdomadaire
à chaque semaine	hebdomadaire
À chaque semaine	hebdomadaire
À chaque semaine à l'intérieur du thème travaillé.	hebdomadaire
à chaque semaine dans des discussions moins formelles -1 ou 2 fois par étape pour des productions plus formelles	hebdomadaire
À chaque semaine!	hebdomadaire
Au moins une fois par semaine	hebdomadaire
Causeries du lundi matin	hebdomadaire
Causeries hebdomadaire, réponses et discussions sur différents sujets.	hebdomadaire
Chaque semaine	hebdomadaire
Chaque semaine	hebdomadaire

chaque semaine lors d'une présentation	hebdomadaire
Chaque semaine, dans les causeries, le travail en équipe... Je note des éléments positifs et d'autres à améliorer et on s'adapte.	hebdomadaire
Chaque semaine. L'enfant raconte sa fin de semaine.	hebdomadaire
dans presque toutes les situations d'apprentissages il y a une partie orale (soit compréhension, soit production), disons donc au moins... une fois par semaine.	hebdomadaire
De manière hebdomadaire, en groupe ou individuelle	hebdomadaire
Évaluer est un grand mot...mais à chaque semaine ils ont de nombreuses et diverses situations de communication où ils s'exercent, s'améliorent, se réinvestissent et ou se dépassent carrément. J'observe les progrès et nous les objectivons chez certains.	hebdomadaire
J'évalue à chaque semaine, pas quelques élèves à la fois.	hebdomadaire
J'offre une rétroaction verbale à chaque fois que l'occasion se présente (à chaque semaine).	hebdomadaire
je prends des notes à toutes les semaines	hebdomadaire
presque chaque semaine...	hebdomadaire
Régulièrement, il y en a à toutes les semaines.	hebdomadaire
toutes les semaines	hebdomadaire
Une fois par semaine	hebdomadaire
Une fois par semaine	hebdomadaire
une fois semaine	hebdomadaire
à toutes les semaines	hebdomadaire
À toutes les semaines, lors de la discussion du retour de la fin de semaine, de façon formative.	hebdomadaire
À toutes les semaines... Données recueillies...	hebdomadaire
0	Jamais
0 fois	Jamais
aucune	Jamais
jamais	Jamais
1 fois par mois	Mensuel
Chaque mois	Mensuel
Environ une fois par mois	Mensuel
mensuellement	Mensuel
Mes élèves présentent leurs projets devant la classe au moins une fois par mois. Je profite de cette occasion pour évaluer leur production orale. Les discussions en assemblées servent aussi à l'évaluation ainsi que toutes leurs interventions en classe.	Mensuel
tous les mois	Mensuel
À tous les mois, de façon formelle ou informelle	Mensuel
J'évalue tous les jours à l'aide d'échanges, de discussions en groupe et entre élèves.	Quotidien
je les observe tous les jours!	Quotidien
Je prends des notes au quotidien, je regarde leur évolution,	Quotidien
Quotidiennement	Quotidien
Tous les jours	Quotidien
Tous les jours par observation. Productions préparées aux deux mois.	Quotidien

Tous les jours, dans toutes les matières (utilisation des mots appropriés, formulation correcte, respect des autres...)	Quotidien
Tous les jours!	Quotidien
Tous les jours.	Quotidien
à tous les jours	Quotidien
à tous les jours	Quotidien
à tous les jours nous faisons attention à l'oral, d'ailleurs nous nous rapportons aux affiches dans la classe pour nous le faire penser	Quotidien
à tous les jours, je peux prendre des notes,	Quotidien
à tous les jours!	Quotidien
Au quotidien	Quotidien
Au quotidien, car je les entends parler constamment. En individuel avec ceux qui ont plus de difficulté de diction en leur proposant des petites activités de communication orale.	Quotidien
Au quotidien et de façon plus élaborée 4 fois par année.	Quotidien
au quotidien je remarque les améliorations et le travail à faire	Quotidien
Au quotidien, mais de façon informelle.	Quotidien
Au quotidien.	Quotidien
À chaque fois que les élèves s'expriment lors de la causerie (1x semaine) et lors des travaux d'équipe	Qualitatif
à tout moment	Qualitatif
Aussi souvent que possible	Qualitatif
aux deux semaines en partie académique et tous les jours en anglais intensif	Qualitatif
Ce n'est pas de l'évaluation à proprement parlé puisque je ne tiens aucun registre des notions vues, mais lorsque je mets la note dans le bulletin, je tiens compte de l'amélioration des défis donnés à mes élèves.	Qualitatif
Cela varie au gré des projets présentés	Qualitatif
constant	Qualitatif
Dans le quotidien, je reprends, reformule, fait reformuler les pairs.	Qualitatif
Dans toutes les matières.	Qualitatif
de janvier à mai	Qualitatif
difficile à dire...régulièrement	Qualitatif
Durant les causeries, travaux d'équipe, présentations de projets, discussion,...	Qualitatif
Durant les travaux d'équipes, je les place en équipe d'experts.	Qualitatif
en continue, comme aide à l'apprentissage, par des rétroactions orales.	Qualitatif
en tout temps, mais encore plus avant les bulletins	Qualitatif
évaluation non-formelle.	Qualitatif
Intégré aux autres activités et matières.	Qualitatif
je fais des corrections oralement à mes élèves. je consigne des informations lorsque c'est un élève à des grandes difficultés.	Qualitatif
Je le fais presque exclusivement lors de situations ponctuelles pour le note, mais je reprends ou fais souvent des commentaires pour outiller les élèves à ne plus commettre les erreurs faites à l'oral.	Qualitatif
Je m'assure que chaque élève répond à une ou deux questions par jour en pigeant les noms.	Qualitatif
Je ne peux pas dire c'est trop variable.	Qualitatif
Je suis sensible à tous les jours, mais je ne consigne pas.	Qualitatif
lors des travaux d'équipe, chaque élève doit prendre la parole pour donner son point de vue. Les pairs peuvent ensuite faire une coévaluation.	Qualitatif

Lorsque mes élèves sont en cours d'apprentissage, j'observe leur travail et leur production. Je ne les évalue pas systématiquement lorsqu'ils sont en apprentissage. Cependant, au moment de porter mon jugement, je peux être influencée par ce que j'ai observé en cours d'apprentissage.	Qualitatif
peu souvent	Qualitatif
Pour les élèves en difficulté	Qualitatif
quelques fois au cours d'une étape + observations non planifiées au cours des événements de la vie courante	Qualitatif
quelques fois par mois	Qualitatif
régulièrement. plus ou moins souvent en fonction des élèves	Qualitatif
Rétroaction très fréquente	Qualitatif
selon les activités	Qualitatif
Selon les besoins, à tous les jours, je fais des interventions, mais pas pour tous les élèves.	Qualitatif
Selon les projets en cours. Une dizaine de fois pendant l'année scolaire. Je travaille la production et la compréhension orales, mais j'évalue beaucoup moins. Il faut leur donner la chance d'apprendre en vivant différentes situations.	Qualitatif
Souvent lors des cours d'ECR lorsqu'il y a de bonnes discussions, lors des retours de congé, lors de la résolution de conflits en grand groupe. Donc, tout dépend des occasions, mais de une à cinq fois par mois environ.	Qualitatif
Toujours, ne serais-ce que pour corriger des termes ou des mots incorrects.	Qualitatif
Tout au long de l'année, je suis en observation sur la façon dont il parle et s'exprime sur différences sujets du quotidien.	Qualitatif
Tout le temps.	Qualitatif
Toutes les fois que les élèves prennent la parole. Cependant, je ne note pas mes observations.	Qualitatif
toutes les semaines (causeries) tous les jours	Qualitatif
Toutes les situations de présentation orale sont notées pour le bulletin.	Qualitatif
Très souvent, j'observe les élèves.	Qualitatif

## B.5 Réponses à la question 27

Q27 évaluation prod bull	Transcription
1	Quantitatif
1 fois	Quantitatif
1 fois, note modulée selon le contexte et selon les évaluations formatives	Quantitatif
Une seule fois par année pour obtenir un jugement le plus objectif possible.	Quantitatif
une fois	Quantitatif
1 ou 2 évaluations avec un compte-rendu écrit à ajouter au portfolio	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
je fais deux présentations orales devant le groupe sur un même sujet	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
Deux présentations orales formelles Échanges/discussions lors de travaux	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
environ 2	Quantitatif
Je fais le cumul des traces recueillies pour porter un jugement/bulletin. Je dois évaluer la compétence - oral - seulement deux fois dans l'année.	Quantitatif
2 fois de façon formelle, mais je prends aussi des notes au jour le jour	Quantitatif
2-3 fois de façon formelle et au cours de tous les échanges dans la classe.	Quantitatif
2 ou 3 fois par année	Quantitatif
2 à 3 exposés par année, plus les interactions du quotidien, plus les débats et discussions en équipes dans les diverses matières.	Quantitatif
3 fois par année	Quantitatif
3	Quantitatif
3	Quantitatif
3 fois par année scolaire	Quantitatif
3 fois	Quantitatif
3 fois par année	Quantitatif
2 à 4 fois	Quantitatif
3 fois durant l'année scolaire	Quantitatif
À trois reprises	Quantitatif
Trois fois dans l'année avec une grille pour noter mes observations et commentaires à l'élève.	Quantitatif
Trois fois par année	Quantitatif
3 à 4 fois	Quantitatif
4	Quantitatif
4 évaluations	Quantitatif
4 fois par année scolaire	Quantitatif
4	Quantitatif
4	Quantitatif

4 fois	Quantitatif
oui 4 fois	Quantitatif
environ 4 fois	Quantitatif
4 à 5 fois	Quantitatif
4-5 communications orales	Quantitatif
4 à 5 fois par année	Quantitatif
environ 4 à 5 fois	Quantitatif
4 à 6 fois	Quantitatif
1 fois aux deux mois	Quantitatif
5	Quantitatif
plus ou moins 5 fois par année	Quantitatif
Environ aux deux mois	Quantitatif
Idem que 26	Quantitatif
Prise de notes et observation directe à 5-6 reprises avant de donner la note, mais je tiens à préciser de nouveau que je suis dans un milieu spécialisé avec des élèves majoritairement non verbaux.	Quantitatif
6	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
5 à 7 fois	Quantitatif
6	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
de 5 à 7 fois par année. Toutefois, pour porter mon jugement dans le bulletin, j'utilise les événements de la vie dans la classe et non pas juste les communications officielles.	Quantitatif
2 périodes (au moins trois évaluations chacune) dans l'année	Quantitatif
au moins 6 traces	Quantitatif
7	Quantitatif
7	Quantitatif
Environ 6 à 8 fois.	Quantitatif
8	Quantitatif
8 fois	Quantitatif
9	Quantitatif
plus ou moins 9 fois	Quantitatif
En moyenne huit à dix fois par année.	Quantitatif
12 (les mêmes 12 fois et non de nouvelles fois)	Quantitatif
aux deux semaines	bihebdo
Une ou deux fois durant chaque étape	bul1-2
Une ou deux fois dans l'étape de façon formelle (liée à un projet plus spécifiquement). Autrement, plusieurs fois lors de l'enseignement des habiletés sociales.	bul1-2
une à 2 fois par étape	bul1-2
2 fois par étape, donc 6	bul2
2 fois par bulletin	bul2
deux fois par étape	bul2
Environ deux fois par étape	bul2
officiellement 2 fois dans l'étape, mais en cours d'apprentissage cela compte	bul2

également.	
J'essaie de proposer un projet de présentation orale deux fois par étape.	bul2
deux évaluations par étape plus toutes les observations faites au fil de l'étape.	bul2
au moins deux fois par étape	bul2
Deux ou trois fois par étape.	bul2-3
deux à trois fois par étape	bul2-3
2 ou 3 fois par étape.	bul2-3
Au moins 2-3 fois par étape.	bul2-3
2 ou 3 fois par étape	bul2-3
2 à 3 fois par étape	bul2-3
De 2 à 4 fois par étape.	bul3
3x par étape	bul3
Je sélectionne trois productions orales au cours d'une étape	bul3
Il y a trois prises de notes pour un bulletin.	bul3
au moins 3 fois par étape	bul3
Trois situations plus soutenues et préparées par bulletins	bul3
3 fois par étape.	bul3
J'utilise 3 traces de communication orale par bulletin donc j'évalue environ 1 fois par mois.	bul3
3 à 4 X par étape	bul3-4
Une par bulletin	bulletin
1 fois par étape.	bulletin
à chaque bulletin (3 fois)	bulletin
en fin d'étape, donc trois fois par année de façon formelle	bulletin
A chaque bulletin (3 fois)	bulletin
Au moins une fois par étape.	bulletin
Je remplis une grille, parfois en collaboration avec l'élève une fois par bulletin.	bulletin
à chaque bulletin	bulletin
À chaque étape, il y a une évaluation plus approfondie en lien avec un projet où cela demande plus de préparation. L'oral se fait parfois de façon individuelle parfois en équipe.	bulletin
une fois par étape	bulletin
Une fois à la fin de l'étape	bulletin
2 fois par mois	deux fois par mois
Idem - 2 fois par mois (une production orale individuelle et une seconde en équipe)	deux fois par mois
Au moins une fois par semaine.	hebdo
Jamais... dans la mesure où je consigne des notes de plusieurs production orales et je regarde les progrès...	jamais
Je n'évalue pas de façon sommative.	jamais
Non	jamais
Environ à chaque mois ou au deux mois.	mensuel
1 fois par mois	mensuel
1 fois par mois	mensuel
1 fois par mois.	mensuel
1 fois par mois	mensuel
à tous les mois	mensuel

Environ une fois par mois	mensuel
une fois par mois	mensuel
Voir 26	mensuel
environ 1 fois par mois...	mensuel
Une dizaine de fois par année.	mensuel
une fois par mois environ	mensuel
tous les mois	mensuel
une dizaine de fois	mensuel
une fois par mois	mensuel
à chaque semaine dans des discussions moins formelles -1 ou 2 fois par étape pour des productions plus formelles	quotidien
Quotidiennement	quotidien
2 ou 3 fois avec des oraux planifiés. Sinon, avec des observations quotidiennes.	Qualitatif
2-3 fois par étape	Qualitatif
2-3 oraux dans l'étape	Qualitatif
2-3 types de communication (exposé individuel, conférences individuelles ou en groupe devant une petite équipe de journalistes, causerie, cercles littéraires etc.)	Qualitatif
2e et 3e bulletin	Qualitatif
À 2 bulletins	Qualitatif
À chaque étape, les élèves font des communications orales seul, parfois en équipe. Lorsque vient le temps de mettre une note, je fais la moyenne des exposés et des notes que j'ai prises en cours d'étape.	Qualitatif
à la fin de l'étape, mais jamais de façon très formelle. Je constate la progression de ses apprentissages.	Qualitatif
à l'étape 2 et 3	Qualitatif
à tous les cycles	Qualitatif
à tous les moments privilégiés	Qualitatif
Assez souvent. Je tiens compte des exposés oraux, mais aussi de toutes les notes que j'ai prises sur la communication orale en général de chaque élève.	Qualitatif
Au moment de porter mon jugement, je tiens compte de la production de l'élève. En cas de doute, la progression en cours d'apprentissage peut influencer mon jugement. La fréquence peut varier, mais généralement il y a 6 productions orales (2 par bulletin) au cours de l'année scolaire qui seront évaluées en vue de donner une note au bulletin.	Qualitatif
Au quotidien.	Qualitatif
Aux trois semaines	Qualitatif
Ce sont toutes les notes que je me suis prise en cours d'apprentissages qui me sert à porter un jugement au bulletin!	Qualitatif
C'est trop variable.	Qualitatif
Cueillette des données quotidiennes + présentation orale	Qualitatif
d'accord	Qualitatif
en continue, toutes les infos me permettent de porter un jugement et de le communiquer au bulletin.	Qualitatif
En fait, je me base sur les grilles d'autoévaluation et sur le défi que chaque élèves se donnent en début d'étape - ex. avoir une plus grande écoute, demeurer dans le sujet, donner son idée...	Qualitatif
en tout temps	Qualitatif

environ 2 à 3 fois par étape	Qualitatif
Histoire inventée à l'aide du jeu - Raconte-moi une histoire - Présentation de livre ou en lien avec le thème (1-2 fois par étape)	Qualitatif
Je consigne mes observations au quotidien, ces notes m'aident à faire le bulletin	Qualitatif
Je regarde celles faites en cours d'apprentissage et les élèves en font une avant chaque bulletin, donc trois autres.	Qualitatif
Je rempli une grille plus spécifique pour au moins 2 bulletins	Qualitatif
Je tiens des principales évaluations et des données recueillies au cours de l'année.	Qualitatif
J'évalue tous les jours à l'aide d'échanges, de discussions en groupe et entre élèves.	Qualitatif
J'utilise les oraux des projets autant en cours d'apprentissage qu'en vue de donner une note au bulletin.	Qualitatif
J'utilise toutes les productions pour mettre ma note au bulletin.	Qualitatif
La note au bulletin est établie à partir des observations prises en cours d'apprentissage.	Qualitatif
Lors des présentations orales de l'étape. Je tiens aussi compte de certaines causeries et travaux d'équipe.	Qualitatif
même que ci-haut	Qualitatif
Mes notes ainsi que certains exposés oraux à l'avant me permettent de porter une évaluation de l'oral.	Qualitatif
oui	Qualitatif
Oui	Qualitatif
Oui, de façon plus systématique. Ils ont une situation de communication à développer et une de compréhension à réaliser. Cela peut-être l'écoute et le questionnement sur les oraux de leurs pairs. Très variable.	Qualitatif
Pas toujours	Qualitatif
pas toujours	Qualitatif
quelques fois par mois	Qualitatif
Souvent c'est l'objectif.	Qualitatif
Toujours	Qualitatif
Tous les jours + 2 ou 3 évaluations individuelles et ou en équipes par bulletin.	Qualitatif
Tout au long de l'année...	Qualitatif
tout le temps	Qualitatif
Très souvent, je porte un jugement global sur la production orale. Les situations d'apprentissages en écritures sont directement reliées à la lecture et à la communication orale.	Qualitatif

## B.6 Réponses à la question 29

Q29 évaluation_comp_app	Transcription
1 fois	Quantitatif
1-2 fois	Quantitatif
2	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
Environ 2	Quantitatif
2 - 3 fois	Quantitatif
2 ou 3 fois	Quantitatif
2-3 fois	Quantitatif
Au moins trois fois	Quantitatif
3 à 4 fois par étape	Quantitatif
Environ 3-4 fois	Quantitatif
4	Quantitatif
4	Quantitatif
4 fois	Quantitatif
4 fois par an	Quantitatif
4 à 6 fois	Quantitatif
5 ou 6 fois	Quantitatif
2 x par étape	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
8	Quantitatif
Environ 2 fois par étape (8 au total)	Quantitatif
peut-être 3 fois par étape	Quantitatif
10 fois	Quantitatif
max. 10	Quantitatif
une dizaine	Quantitatif
une dizaine de fois	Quantitatif
une dizaine de fois	Quantitatif
au moins 15 fois par année (au moins 5 fois par étape)	Quantitatif
Au deux ou trois semaines.	Quantitatif
aux deux semaines	Quantitatif
une fois par deux semaines, environ	Quantitatif
1-2 par semaine	Quantitatif
2 fois par semaine.	Quantitatif
à tout moment	Continue
constant	Continue
Dans toutes les situations qui nécessitent une compréhension d'un texte et une reformulation.	Continue
En tout temps, dans tous les contextes, lors des consignes, lors d'une lecture où l'on travaille le lexique...	Continue
intégré aux activités quotidiennes	Continue
Je demande régulièrement de reformuler ce qui est entendu.	Continue
toute l'année	Continue
En tout temps lorsque quelqu'un parle. Cependant, je ne note pas mes observations.	Continue

Régulièrement	Continue
à chaque semaine	Hebdo
à chaque semaine	Hebdo
À toutes les semaine dans divers activités.	Hebdo
à toutes les semaines	Hebdo
À toutes les semaines... Données recueillies...	Hebdo
Au moins une fois par semaine.	Hebdo
Au moins une fois par semaine. Avec des lectures interactives de littérature jeunesse.	Hebdo
J'offre une rétroaction verbale à chaque fois que l'occasion se présente (à chaque semaine).	Hebdo
toutes les semaines	Hebdo
Une fois par semaine	Hebdo
0	Jamais
aucune	Jamais
toutes les semaines en anglais pas en français	Jamais
1 fois par mois	Mensuel
1 fois par mois	Mensuel
mensuellement	Mensuel
mensuellement	Mensuel
tous les mois	Mensuel
une fois par mois	Mensuel
une fois par mois	Mensuel
à tous les jours	Quotidien
à tous les jours de façon informelle	Quotidien
À tous les jours...	Quotidien
Au quotidien	Quotidien
Au quotidien	Quotidien
au quotidien je tente d'aider mes allophones à mieux prononcer et j'articule beaucoup pour bien me faire comprendre et montrer l'exemple à suivre	Quotidien
Au quotidien, de façon informelle.	Quotidien
Au quotidien.	Quotidien
même chose qu'en production orale	Quotidien
quotidiennement	Quotidien
quotidiennement	Quotidien
quotidiennement de façon informelle	Quotidien
tous le jours de façon informelle	Quotidien
Tous les jours par observation	Quotidien
Tous les jours	Quotidien
Tous les jours	Quotidien
Tous les jours de façon formative	Quotidien
Rarement	Rarement
Rarement	Rarement
À la suite de présentations des élèves. Je demande de reformuler ce qui a été dit. Questions après les exposés, présentations de projets... Je le fais régulièrement en cours d'étape.	Qualitatif
À partir de octobre jusqu'à Noel aux 3 semaines, ensuite janvier à juin aux 2	Qualitatif

semaines	
C'est trop variable.	Qualitatif
Chez moi dans mon milieu c'est communication orale, c'est ma bête noire je ne sais plus ou moins comment faire.	Qualitatif
En continue, comme aide à l'apprentissage, par des rétroactions orales.	Qualitatif
En lien avec les situations de productions orales	Qualitatif
Environ une situation plus complexe par étape et durant des situations moins organisées.	Qualitatif
Je l'enseigne quotidiennement en leur donnant plusieurs trucs, mais je note rarement, avec un pourcentage, la compréhension orale. Je mets plutôt des commentaires au portfolio.	Qualitatif
Je modélise, mais je n'évalue pas.	Qualitatif
Oui, quelques fois en cours d'étape.	Qualitatif
Peu de fois!!!!	Qualitatif
Plusieurs fois dans une étape+ observations au cours de la vie courante	Qualitatif
Plusieurs fois par année	Qualitatif
Pour moi, ça forme un ensemble avec la communication...	Qualitatif
Rétroaction très fréquentes	Qualitatif
Selon les activités	Qualitatif
Septembre à juin	Qualitatif
Souvent	Qualitatif
Souvent lors des cours d'ECR lorsqu'il y a de bonnes discussions, lors des retours de congé, lors de la résolution de conflits en grand groupe. Donc, tout dépend des occasions, mais de une à cinq fois par mois environ.	Qualitatif
Souvent, à chaque leçon je vérifie leur compréhension des consignes, mais également de la matière vue à l'oral.	Qualitatif
Trois fois par année de façon formelle, mais à tous les jours dans le cadre de l'enseignement à des élèves allophones.	Qualitatif

### B.7 Réponses à la question 30

Q30 évaluation comp bull	Transcription
1-2 fois	Quantitatif
Une ou deux fois	Quantitatif
2	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
2 fois	Quantitatif
Je fais le cumul des traces recueillies pour porter un jugement/bulletin. Je dois évaluer la compétence - oral - seulement deux fois dans l'année.	Quantitatif
2- 3 fois	Quantitatif
2 à 3 fois	Quantitatif
2 à 3 fois par étape	Quantitatif
2 ou 3 fois	Quantitatif
2-3 fois	Quantitatif
3 fois	Quantitatif
3 fois par année scolaire	Quantitatif
Trois fois dans l'année avec une grille pour noter mes observations et commentaires à l'élève.	Quantitatif
Trois fois par année	Quantitatif
Trois fois par année	Quantitatif
3-4 fois	Quantitatif
Encore 3-4 fois	Quantitatif
4	Quantitatif
4	Quantitatif
4 fois	Quantitatif
4fois par an	Quantitatif
4 à 5 fois par année	Quantitatif
1 fois par 2 mois	Quantitatif
5 à 6 traces	Quantitatif
6	Quantitatif
6	Quantitatif
6	Quantitatif
6 fois	Quantitatif
6 à 8	Quantitatif
Deux à trois fois par étape.	Quantitatif
10fois environ	Quantitatif
1 fois	Annuel
1 fois	Annuel
1 fois?	Annuel
Une fois par année	Annuel
Une fois par année.	Annuel
2 fois par étape	bull2
2x par étape	bull2
au moins deux fois par étape	bull2
deux évaluations par étape plus toutes les observations faites au fil de l'étape.	bull2
deux fois par étape	bull2
deux fois par étape	bull2
Environ 2 fois par étape (8 au total)	bull2

Environ deux fois par étape.	bull2
À 3 reprises au cours d'une étape	bull3
au moins 3 fois par étape	bull3
trois fois par bulletin	bull3
1 fois par étape	bulletin
1 par bulletin	bulletin
à chaque étape	bulletin
À la fin de l'étape pour constater la progression des apprentissages.	bulletin
une fois par étape	bulletin
en continue, toutes les infos me permettent de porter un jugement et de le communiquer au bulletin.	continue
tout le temps	continue
1 fois par semaine.	hebdo
0	jamais
0	jamais
jamais	jamais
Je n'évalue pas la compréhension orale de façon sommative.	jamais
non	jamais
1 fois par mois	mensuel
1 fois par mois	mensuel
Au moins une fois par mois.	mensuel
Même chose que pour la production	mensuel
tous les mois	mensuel
Au quotidien.	quotidien
quotidiennement	quotidien
à chaque deux semaines	Qualitatif
À chaque étape on se prépare, mais honnêtement je ne me sens pas à l'aise avec cette évaluation.	Qualitatif
à tous les cycles	Qualitatif
Avant la remise des notes pour le bulletin	Qualitatif
Avec les observations faites et certains exposés oraux réalisés à l'avant.	Qualitatif
Ça se fait au niveau de toutes les matières	Qualitatif
Ce sont toutes les notes que je me suis prises en cours d'apprentissages qui me servent à porter un jugement au bulletin!	Qualitatif
C'est trop variable.	Qualitatif
davantage en début d'année scolaire	Qualitatif
Dépend vraiment d'un élève à l'autre.	Qualitatif
En même temps que la communication orale puisqu'en situation d'interaction il faut savoir comprendre et communiquer.	Qualitatif
En tout temps, dans tous les contextes, lors des consignes, lors d'une lecture où l'on travaille le lexique...	Qualitatif
formatif tout au long de l'année	Qualitatif
je relis mes notes de la période pour porter un jugement	Qualitatif

Je tiens des principales évaluations et des données recueillies au cours de l'année.	Qualitatif
Moins souvent que la présentation orale.	Qualitatif
Moins souvent que les exposés oraux, mais je ne les note pas.	Qualitatif
Non, pour développer l'écoute et le délai d'attente.	Qualitatif
note?	Qualitatif
Pas assez	Qualitatif
pas toujours	Qualitatif
Plusieurs fois en fait, entre autres dans l'enseignement des habiletés sociales.	Qualitatif
Rarement	Qualitatif
seulement au 2e et 3e bulletin	Qualitatif
une période par année	Qualitatif

## RÉFÉRENCES

- Altet M., Bressoux P., Bru M. et Lambert-Leconte C. (1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 (deuxième phase). *Les dossiers d'Éducation et Formation*, 70.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138 (janvier-février-mars), 85-93.
- Angers, M. (2000). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : CEC.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école, nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bergeron, R. (2000). Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe. *Québec français*, 118, 30-33.
- Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2012). Introduction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p.7-15). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Berset Fougerand, B. (1991). « Évaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent » Dans M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud (Dir.) *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* (p. 183-194), Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bertrand, C. (2012). L'enseignement de la morphosyntaxe à l'oral : un véritable défi! *Les cahiers de l'AQPF*, 2 (4), 15-19.
- Béatrix Köhler, D. et Piguet, A.-M. (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* (p. 171-182), Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blais, A. et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4e édition) (p.387-429). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Broi, A.-M. et Soussi, A. (1999). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Le point sur la recherche*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138 (janvier-février-mars), 63-73.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes – une visée, des regards. Questions. Réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 5-7.
- Bureau du vérificateur général du Canada (2007). *La tenue d'enquête, partie 7 : Avantages et inconvénients de diverses méthodes de collecte des données auprès d'individus*, En ligne : [http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth\\_gde\\_f\\_19728.html](http://www.oag-bvg.gc.ca/internet/Francais/meth_gde_f_19728.html), consulté le 3 juillet 2012.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. (p. 1-14). Québec.
- Charron, A., Bouchard, C. et Bégin, C. (2011). J'apprends à lire et à écrire : le développement du langage, de la lecture et de l'écriture de 6 à 9 ans. Dans C. Bouchard et N. Fréchette (Dir.) *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs* (p.241-284), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois [Numéro hors série]. *Québec français*.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (Dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. (p. 257-288). Québec : Les presses de l'Université Laval.

- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants et des élèves. *Québec français*, (157), 22-24.
- Clanet, J. (1998). Les compétences de l'enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. *Actes du Colloque REF « Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation »* (sur cédérom). Toulouse : INSA.
- Clanet, J. (1999a). Pédagogie universitaire : entre pratiques déclarées et pratiques effectives. *Actes du 3e Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation* (sur cédérom). Université Victor-Segalen, Bordeaux 2.
- Clanet, J. (1999b). Enseigner et étudier à l'université : pratiques déclarées, pratiques effectives. Dans M. Trinquier, J. Clanet et S. Alava (Dir.), *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement* (p.60-150). Université de Toulouse II le Mirail : Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- Clanet, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 2, 327-352.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*, Paris : CLE international.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Éditions Nathan.
- Delamain, C. et Spring, J. (2009). *Comprendre et utiliser le langage oral : Activités pour enfants de 7 à 9 ans*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.) *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p.83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Doré, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, 164, 59-60.

- Doutreloux, J.-M. (1989). *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, 2<sup>e</sup> éd., Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Dumais, C. (2010a). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (Dir.), *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques* (p. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2010b). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). Allemagne : Epos français.
- Dumais, C. (2010c). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français*, 157, 58-59.
- Dumais, C. (2011a). La littératie au Québec : Pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch Plate-forme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10.
- Dumais, C. (2011b). Une séquence d'enseignement intégrant l'évaluation de l'oral par les pairs. Dans L. Lafontaine, *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores* (p. 47-60). Montréal : Chenelière éducation.
- Dumais, C. (2011c). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.
- Dumais, C. (2012a). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, 164, 57-58.
- Dumais, C. (2012b). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (Dir.), *Curriculum et progression en français : Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF* (p. 363-381). Namur : Presses universitaires de Namur.

- Dumais, C. (2012c). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Benayoun, M. (2012). L'entrevue au service de l'oral. *Les Cahiers de l'AQPF*, 3(1), 11-13.
- Dumais, C. et Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français*, 164, 52-53.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*., 13(2), 159-176.
- Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Érard, S. et Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences? Dans Bronckart, J.-P., Bulea, E. et M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 69-97). Genève : Presses universitaires du Septentrion.
- EuropAid, Co-operation office (2005). *Enquête par questionnaire*, En ligne : [http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/egeval/tools/too\\_qst\\_def\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/egeval/tools/too_qst_def_fr.htm), Consulté le 3 juillet 2012.
- Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2<sup>o</sup> année moyenne en Algérie. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.
- Fisher, C. (2007a). « Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement » Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.) *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 257-273), Québec : Presses de l'Université Laval.

- Fisher, C. (2007b). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement, in G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.). *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Chenelière éducation.
- Gagné, G. et Lazure, R. (1990). Typologie des recherches en didactique du français langue maternelle. Dans *Actes du colloque Grandeur et misère de la recherche en Science de l'Éducation*, 13, 55-68.
- Gall, M. D., Borg, W. R. et Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction*, sixth edition. White Plains, NY : Longman
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104 (novembre), 193-212.
- Garcia-Debanc, C. (2004a). Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmations. Dans Garcia-Debanc, C. et S., Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 237-262), Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. (2004b). Évaluer l'oral. Dans Garcia-Debanc, C. et S., Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310), Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002). Enseigner l'oral? *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, 3-21.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Saint-Laurent : ERPI.
- Gauthier, C., Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. 2<sup>e</sup> éd. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gilles, A. (1994). *Éléments de méthodologie et d'analyse statistique pour les sciences sociales*. Montréal : McGraw-Hill.
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines : la recherche en action*. Montréal : ERPI/Éditions du renouveau pédagogique.
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 24/25, 137-150.
- Grandaty, M. et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP
- Hébert, N., Girard M. et Demanche, L. M. (2009). *Outils pour évaluer*. [En ligne], <http://asp.csdeschenes.qc.ca/snaps/evaluation/evaluation.htm>, onglet Synthèse des outils d'évaluation avec les définitions, les moments d'utilisation et le pourquoi de l'utilisation (Consulté le 29 mai 2011).
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Lachapelle, H. (1996). L'enseignement du français au Québec. 25 ans d'histoire et de passion. *Québec français*, 100, 15-18.
- 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, Université du Québec à Montréal, 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, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.

- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 87-104). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentations de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). « L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone » Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 119-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54-56.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2011). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : quelles caractéristiques cognitives, interactionnelles et discursives? *Actes de la 17<sup>e</sup> conférence européenne sur la lecture*. (p. 97-105). Mons.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34 (2), 72-97.
- Lafontaine, L. et Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. et Pharand J. (2011). Les stratégies d'écoute et leurs manifestations non verbales chez des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. *Vivre le primaire*, 24 (1), 45-48.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII (1), 47-66.

- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. et Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafortune, L. et Dubé, G. (2004). « Métacognition et communication : deux processus en interrelation ». *Vie pédagogique*, 131 (avril-mai), 47-50.
- Lavoie, C. (2012). Une démarche évaluative de l'oral assistée par vidéo pour les futurs enseignants. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 165-181). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Lazure, R. (1994). « Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel ». *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle*, 15, 10-12.
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 105-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Boyer, P. (2006) l'école, le programme et le manuel de français québécois du XX<sup>e</sup> siècle et son discours sur la langue d'ici : contribution à l'analyse d'un patrimoine linguistique sous surveillance. Dans A. Meunier (Dir.), *Patrimoine scolaire : sa sauvegarde et sa valorisation*. (p. 63-102). Québec : Éditions MultiMondes.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Québec à Trois-Rivières et Université du Québec à Montréal.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.) Montréal : Guérin.
- Lemieux, N. (2011). L'enseignement explicite de l'inférence à partir de la bande dessinée au primaire. *Vivre le primaire*, 24 (3), 38-40.
- Lenoir, Y. (2005). Introduction : divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. Dans Y. Lenoir (Dir.) Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 14, 5-9.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative - clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). [En ligne].
- Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire : remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21 (1-2), 211-227.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction : Percevoir, écouter et comprendre*. Paris : Hachette.
- Marcel, J.-F. (2001, Septembre). *Du concept de contextualisation au système de pratiques professionnelles de l'enseignant*. Communication présentée au Congrès international de la Recherche en Éducation, Lille.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martin, D. et Soussi, A. (1999). Comprendre l'oral n'est pas si facile! *Éducation et recherche*, 21 (3), 374-390.
- Martin, D., Lafortune, L. et Sorin, N. (2010). La compréhension dans une perspective métacognitive : un cadre conceptuel. Dans L. Lafortune, S. Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (Dir.) *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (p. 11-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Les éditions Bertrand-Lacoste.

- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- 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, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Messier, G. (2007). « Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire, mise en œuvre d'un modèle didactique », Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (Dir.) *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 45-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 97-112). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Métra, M. (2010). *L'enfant maître de sa parole... Le langage oral à l'école maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Milot, J.-G. (1979). Le nouveau programme de français. *Québec français*, 33, 20-21.
- Ministère de l'Éducation (MÉ). (1981). *Programme d'études : Le français, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2002). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Science (MÉS). (1994). *Programme d'études : Le français, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS). (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- Miyata, C. (2004). *L'art de communiquer oralement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français : Quelle représentation les futurs enseignants du français ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Nidegger, C. (1994). L'enseignement de l'oral en 6<sup>e</sup> : quelles représentations, quels enseignements? *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, 15, 22-24.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Perrenoud, P. (1988). *À propos de l'oral*, En ligne : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1988/1988\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html), consulté le 13 mars 2010.
- Plessis-Bélair, G. (1994). N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école? *Québec français*, 94 (été), 25-27.
- Plessis-Bélair, G. (2004). *La communication orale : un outil pour réfléchir*. Québec français, 133, 57-59.

- Plessis-Bélair, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loiselle, L. Lafortune, & N. Rousseau (Éd.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 163-180). Québec : PUQ.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle dans Doyon, D. et Fisher, C. (Dir.). *Langue et pensée à la maternelle*. (p.13-42). Québec, PUQ.
- Plessis-Bélair, G., Comtois, S., Cardin, D. et Cauchon, J. (2009). L'oral en classe du primaire, selon des enseignants et des élèves. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 127-152). Québec : PUQ.
- Portelette, A. (2003). *Maîtrise de la langue et des Langages*. Communication présentée au groupe de travail « Pratiques orales dans les disciplines et les projets multidisciplinaires », Paris, France.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Rozzelle, J., Searce, C. et Roussy, S. (2013). *Mieux lire pour réussir*. Montréal : Chenelière.
- Saint-Jean, R. et Milot, J.-G. (1980). La structure du nouveau programme. Québec français, 38, p. 18-21
- Sarrasin, R. (1984). Problématique des interactions verbales entre élèves. *Revue des sciences de l'éducation*. 10 (3), 503-514.
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Érard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. et Zahnd, G. (1996-1997). L'oral s'enseigne! : Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux : revue de didactique du français*, 39/40, 80-99.

- Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. (p. 185-200). Montréal, Québec : Éditions Peisaj.
- Sénéchal, K. (2012). La grande absente de la classe de français. *Québec français*, 164, 63-64.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1 (1), 4-5.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Sonntag, M. (2002). Le schéma d'action : outil de figuration des représentations dans l'analyse des pratiques professionnelles. *Revue française de pédagogie*, 138 (janvier-février-mars), 29-38.
- Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A.-M. et Martin, D. (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième*. Neuchâtel : IRDP.
- Tochon, F. V. (1997). *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tochon, F. V. (2001). *Enseigner le français oral à l'école*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Topping, K. J. 1998. « Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities ». *Review of Educational Research*, vol. 68, no 3, p. 249-276.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal : Groupe Modulo.
- Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants, savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin universitaire.
- Turco, G. et Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, 103-104, 149-171.

Viola, S., Dumais, C. et Messier, G. (2012). Approche-programme et activités de communication orale en formation des maîtres selon un processus de répartition spiralaire des contenus. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 147-164). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.